

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSSZOCIOLÓGIA PROGRAM



ARDELEAN TÍMEA KRISZTINA

**A KÖZÖSSÉGI MÉDIA HASZNÁLATA AZ ANGOL
NYELVTANULÁSBAN A PARTIUMI KÖZÉPISKOLÁSOK
KÖRÉBEN**

Doktori (Ph.D.) értekezés

Témavezetők:

Cserné Dr. Adermann Gizella CSc

a neveléstudomány kandidátusa

ny. egyetemi docens

Fodorné Dr. Tóth Krisztina

Pécs

2022

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom Cserné Dr. Adermann Gizella és Fodorné Dr. Tóth Krisztina témavezetőimnek, Dr. Tolnai Tímeának, a szüleimnek, különösen Édesanyámnak, aki mindig bátorított és bízott bennem, a kérdőíveket kitöltő diákoknak, valamint a fókuszcsoportos beszélgetések résztvevőinek minden segítségért, tanácsért és támogatásért, mellyel hozzájárultak a doktori értekezésem elkészítéséhez.

Tartalomjegyzék

<u>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</u>	2
<u>BEVEZETÉS</u>	5
A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁNAK BEMUTATÁSA.....	5
A TÉMA TUDOMÁNY-RENDSZERTANI HELYE	7
A TÉMA RELEVANCIÁJA ÉS AKTUALITÁSA	7
KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	10
<u>A KUTATÁS ELMÉLETI ALAPJAI.....</u>	12
KÖZÖSSÉGI MÉDIA.....	12
NYELVTANULÁSI OLDALAK ÉS ALKALMAZÁSOK.....	18
GENERÁCIÓK	26
A GENERÁCIÓK ÉS TANULÁSI SZOKÁSAIK.....	27
Z GENERÁCIÓ ÉS TANULÁSI SZOKÁSAI.....	31
TANÁROK – DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A TANÁROK KÖRÉBEN	37
IDEGEN NYELVEK ISMERETE EURÓPÁBAN.....	43
AZ ANGOL, MINT IDEGEN NYELV EURÓPÁBAN A BREXIT UTÁN	44
AZ ANGOL, MINT IDEGEN NYELV ROMÁNIÁBAN – A MÚLTTÓL A JELENIG	45
PARTIUM.....	50
TANULÁSELMÉLETEK ÉS TANULÁSI MODELLEK	52
A BEHAVIORIZMUS	53
A KOGNITÍV TANULÁSELMÉLET	54
A KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET.....	55
A KONNEKTIVIZMUS.....	55
KOOPERATÍV TANULÁS	56
TRIALOGIKUS TANULÁSELMÉLET	57
NYELVTANULÁSI ELMÉLETEK	58
NYELVSZERZÉSI ELMÉLETEK	59
SZOCIOKULTURÁLIS ÉS TEVÉKENYSÉGELMÉLET	60
A NYELVTANULÁS BEMENET-INTERAKCIÓ-KIMENET MODELLE.....	61
A CÉLNYELV HASZNÁLATA ÉS AZ OSZTÁLYTERMEN KÍVÜLI TANULÁS	62
A SZÁMÍTÓGÉPPEL TÁMOGATOTT NYELVTANULÁS (COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING - CALL)	63
<u>A KUTATÁSMÓDSZERTANI APPARÁTUS BEMUTATÁSA</u>	72
AZ ADATGYŰJTÉS TECHNIKAI MEGVALÓSÍTÁSA, A KÉRDŐÍV LEKÉRDEZÉSÉNEK FOLYAMATA.....	72
A KÉRDŐÍV KIÉRTÉKELÉSÉNEK A MÓDSZERE	73
FÓKUSZCOPORTOS INTERJÚK	77
<u>KUTATÁS I. – AZ ADATOK ELEMZÉSE.....</u>	79
KONKLÚZIÓ AZ ELSŐ KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATRA VONATKOZÓAN.....	137

<u>KUTATÁS II. – AZ ADATOK ELEMZÉSE</u>	<u>143</u>
KONKLÚZIÓ A MÁSODIK KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATRA VONATKOZÓAN.....	156
<u>KUTATÁS III. – A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK EREDMÉNYEI</u>	<u>158</u>
<u>ÖSSZEGZÉS</u>	<u>173</u>
<u>A KUTATÁS TOVÁBBI LEHETSÉGES IRÁNYAI</u>	<u>179</u>
<u>IRODALOMJEGYZÉK.....</u>	<u>180</u>
<u>MELLÉKLETEK</u>	<u>201</u>
MELLÉKLET 1. A LEKÉRDEZÉSBEN MEGCÉLZOTT ISKOLÁK JEGYZÉKE	201
MELLÉKLET 2. SAJÁT SZERKESZTÉSŰ KÉRDŐÍV	204
MELLÉKLET 3. FÓKUSZCSOPORT VEZÉRFONAL	214
<u>ÁBRÁK JEGYZÉKE.....</u>	<u>217</u>
<u>TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....</u>	<u>218</u>
<u>PUBLIKÁCIÓK.....</u>	<u>222</u>
<u>KONFERENCIÁK.....</u>	<u>223</u>

BEVEZETÉS

A disszertáció témájának bemutatása

A disszertáció témája tágabb értelemben a napjainkban is zajló technológiai forradalom jelenkori hullámára, illetve annak társadalmi vetületeire fókuszál. Szűkebb értelemben a fiatalokra, pontosabban a középiskolás korosztályra gyakorolt hatás vizsgálata áll az elemzés középpontjában. Napjainkra úgy a személyes használatú kommunikációs eszközök, mint a közösségi médiaplatformok használata általánossá vált ősztársadalmi szempontból is, de míg az idősebb korosztályok ezen képességeket korlátozottabb mértékben asszimilálták, addig napjaink középiskolás generációi már digitális bennszülöttekként szimultán, több eszközön és számos közösségi hálózaton vannak párhuzamosan és aktívan jelen, sőt a pandémia éveiben jellemzően ezek a platformok a közösségi élet elsődleges színtereivé váltak.

Gyakorló oktatóként személyes tapasztalataim is vannak azzal kapcsolatban, hogy a középiskolás, illetve a fiatal felnőtt generációk évről-évre javuló nyelvi képességeket mutatnak, elsősorban ami az angol nyelvi kompetenciákat illeti. A digitális képességek és az angol nyelvi kompetencia közötti korreláció magától értetődőnek tűnik ugyan, de a folyamat mechanizmusairól, mértékéről és esetleges regionális sajátosságairól, a pandémia katalizátor-hatásáról alig rendelkezünk tudományos értékű információkkal. A kutatás tehát egy globálisan terjedő jelenség regionális leképeződésére fókuszál, mégpedig a közösségi média használatára a partiumi régióban, azon belül is annak az angol nyelvtanulásban való lehetséges alkalmazásaira.

A Covid-19 koronavírus járvány kitörése óta a közösségi média használata még hangsúlyosabb lett a diákok körében (Guld, 2022). Ebből is adódik a kérdés, miért ne lehetne kihasználni a lehetőséget, hogy abban a közegben és azokkal az eszközökkel tanuljanak angolul, amit amúgy is az idejük nagyon nagy részében önként és szívesen használnak?

A közösségi média kutatása viszonylag friss terület. Napjainkban egyre fontosabb kérdés, hogy milyen szerepet játszik életünkben az internet, ezen belül a különböző online szociális hálózatok (Szűts, 2018; Pikhart és Klímová, 2020). Bár a közösségi oldalak folyamatosan változnak és fejlődnek, már látjuk azokat a hihetetlenül összetett hatásokat, melyeket kifejtene a társadalmi létezés számos területén – legyen az kultúra, politika, gazdaság, emberi kötelékek és a sor még hosszan folytatható (Miller és mtsai., 2016).

A legnagyobb felhasználói réteg a fiatalok körében van a Z és az Y generációk körében, de az X generáció is nagy számban használja a közösségi médiát, míg az Alpha generáció már ezen nőtt fel, így ez egyre nagyobb szerepet játszik az oktatásban és tanulásban is (Guld, 2022; Seemiller és Grace, 2019; McCrindle, 2014).

A 21. század a globalizálódó világában különösen fontos szerepet kap a nyelvtanulás, mivel az egész világgal való kommunikációt az idegen nyelvek ismerete nélkül nem lehet kivitelezni. Ezért is fontos lenne, hogy a nyelvtanulás minél hatékonyabb és gyorsabb legyen és egyre többen tanuljanak idegen nyelveket.

A doktori kutatásom során vizsgáltam:

- a jelenlegi középiskolások, vagyis az első internethez kapcsolódó világban született generáció tagjai (Cilliers, 2017) által – a szabadidőben és az iskolában – használt információs és kommunikációs technológia eszközök (IKT-eszközök) jellegét
- az eszközhasználatot igénylő tevékenységek típusát
- a közösségi média használatának jellemzőit
- az angol, mint a közös (közvetítő) nyelv használatának mértékét a világhálón

Mindeközben átfogó célként arra a kérdésre kerestem a választ, hogy hogyan lehet beépíteni a közösségi média használatát az angol nyelv tanításába/tanulásába, illetve, hogy be lehet-e építeni a közösségi média adta lehetőségeket a formális angol nyelvtanításba/nyelvtanulásba.

A téma tudomány-rendszertani helye

A kutatási téma tudomány-rendszertani besorolása igen összetett, az MTA tudományági nómenklatúrájában két osztályba is sorolható a humán- és társadalomtudományokon belül. Egyrészt a II. osztály neveléstudomány kategóriába, azon belül is a tantárgypedagógia és oktatástechnológia (IKT) besoroláshoz (02 06 02), másrészt pedig az I. osztályba tartozó kommunikáció és médiatudomány (01 01 03), valamint a nyelvtudományokhoz (01 04 00).

A nemzetközi tudományrendszertanban általánosan elterjedt „Frascati”-osztályozási rendszer szerint a disszertációban megjelenő tudományterületek egymáshoz közeli tudományterületek. A Frascati rendszer 5-ös Társadalomtudományi (azon belül: 5.3 Neveléstudomány, 5.4 Szociológia, 5.8 Média és kommunikáció), továbbá a 6-os Humántudományi (6.2 Nyelv- és irodalomtudomány) tartozik ide.

A kutatásomban a három terület (pedagógia, kommunikáció és média, nyelvtudomány) összefonódik, ezáltal interdiszciplináris jelleget ölt. A tantárgypedagógián belül az angol nyelvre fókuszálok, az angol nyelv tanulására és elsajátítására különböző IKT-eszközök támogatásával, megvizsgálva a témához tartozó nyelvtudományi elméleteket is. A kommunikáció és médiatudomány a közösségi média révén kapcsolódik a kutatáshoz.

A téma relevanciája és aktualitása

A kutatott téma relevanciája abban rejlik, hogy két olyan fontos tényezőt vizsgál a középiskolások körében, amelyek nagy hatással lehetnek a jövőjükre: az egyik az idegen nyelvek ismerete, illetve – az a környezet, amelyben sok időt töltenek – az internet világa. Ez utóbbit kellene úgy kihasználni, hogy a javukra szolgáljon és általa a kommunikáció, szórakozás mellett használható (nyelv)tudást is szerezzenek.

Az elmúlt időszakban gyakran előkerült a médiában és szakmai fórumokon az a probléma, mely szerint a magyar lakosság körében nagyon kicsi azoknak az aránya, akik

idegen nyelveket beszélnek és számos, (pl. az Eurostat) statisztikai adat szerint is Magyarország az utolsó helyeken szerepel, ami az idegennyelvtudást illeti. Románia nyelvtudás és nyelvtanulási hajlandóság tekintetében jobban szerepel, ami legalább részben nyelvészeti és nyelvrokonsági tényezőkkel is magyarázható. Az Európai Unió statisztikai hivatala (Eurostat), 2017-es adatai szerint Romániában a 25-65 év közötti lakosság 74%-a beszél egy idegen nyelvet, míg Magyarországon ez az arány mindössze 37%, ezzel pedig az Európai Unióban az utolsó helyen áll. A nyelvtanulási hajlandóság sem túl magas a 18-30 évesek körében, Magyarországon az arány 61%, míg Romániában ez 87% (Eurostat, 2018). Az adatok szerint, amíg Magyarországon a megkérdezettek többsége szerint egy idegen nyelv ismerete fontos, addig Romániában a többség szerint legalább két idegen nyelv ismerete kulcsfontosságú.

A kutatás témája szerves része a már évek óta tervezett, tárgyalt és vitatott online tanulási lehetőségeknek úgy Európában, mint világszerte. Kijelenthetjük, hogy az online tanulás szükségességében mindenki egyetért, döntéshozók, tanárok és diákok, de annak teljes körű kivitelezése még várat magára, és főleg annak széleskörű hozzáférhetősége tekintetében még bőven van tere az előrelépésnek.

Az Európai Unió több, mint 10 éve tette közzé az Unió digitális stratégiáját, amit lassan minden tagállam átvett és az ország helyzetének megfelelően átalakított (European Commission, 2010). Románia 2015-re dolgozta ki az ország digitális stratégiáját, de annak gyakorlatba helyezése még mindig folyamatban van (*Strategia Națională privind Agenda Digitală pentru România 2020*, 2015).

A digitális tanulás és oktatás egyik legfontosabb feltétele a megfelelő infrastruktúra, azaz az internet-hozzáférés, amit fejleszteni kell, különben a már meglévő, különböző gazdasági és társadalmi okokból származó egyenlőtlenségeket tovább fognak növekedni.

A Román Nemzeti Statisztikai Hivatal (*Institutul Național de Statistică*, 2019) 2019-es adatai szerint a lakosság 78,4%-a rendelkezik szélessávú internettel, a városokban 85,5%, míg vidéken csak 66,9%, mobilinternettel pedig 64,2% - városokban 62,4%, vidéken 67,2%.

Romániában a COVID-19 koronavírus miatt kialakult helyzet rávilágított arra, hogy nagyon nehézkesen működik az online tanulás és oktatás és a fent említett hiányos infrastruktúra miatt az nem minden diák számára elérhető egyenlő mértékben. A digitális átállás az oktatásban lényegében fokozta a társadalmi különbségek hatásait, az esélyegyenlőség csökkenését okozta. Mégis egyértelmű a tendencia, mely szerint közösségi média által nyújtott lehetőségek egyre inkább előtérbe kerülnek és ezek immár a kapcsolattartás mellett a tanulást is elősegítik. Mivel egyik napról a másikra kellett átállni az online tanulásra és tanításra, tömegesen tapasztalhattuk meg ezt a kettősséget: az átállás előnyeit és annak hátrányait.

Az egyik legátfogóbb nemzetközi kutatás a témában Marcel Pikhart és Onorina Botezat (Pikhart & Botezat, 2021) nevéhez fűződik, akik 2021-ben összesítették a Scopus és a Web of Science 2010-2020 között megjelent tanulmányait arra vonatkozólag, hogy a közösségi médiának milyen hatásai vannak a második nyelv elsajátítására. Bár alapvetően a Z generációhoz kapcsolódó tanulmányokat vizsgálták, inkább az egyetemisták korosztálya volt túlsúlyban, a hatások tekintetében a tanulmányok a pozitív tényezőket emelték ki.

Számos nemzetközi kutatás foglalkozik ezzel a témával, de azok jellemzően inkább az egyetemistákat vizsgálják. Közülük megemlíthetjük: Chappelle A. & Sauro (2020); Cummings Hlas, Conroy, & A. Hildebrandt (2017); Deacon, Parkin, & Schneider (2017); Klímová & Poláková (2020). A magyarországi kutatók közül egyetemisták körében végeztek kutatást: Szűts (2014, 2018); Tick & Beke (2021); Barnucz (2019); Kétyi (2016); Nagy T. (2017).

A Z generáció középiskolás rétegét is megcélozta sok nemzetközi, magyarországi és romániai kutató is a témában: Otto (2020); Cilliers (2019); Guld (2022); Polonyi & Abari (2017); Abonyi-Tóth & Turcsányi-Szabó (2015); Bakó & Tőkés (2017); Meştereagă (2019); Radin (2017).

A Partium régióban hasonló jellegű kutatás még nem történt, így kutatásom révén első kézből kaphatunk válaszokat a feltett kutatási kérdésekre, illetve a folyamatok összehasonlíthatóvá válnak a más régiókban folytatott hasonló kutatások eredményeivel.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Disszertációmban az alábbi kutatási kérdéseket vettem fel:

- K. 1. Milyen mértékben és milyen célból használják a diákok az IKT-eszközöket és alkalmazásokat otthon, valamint az iskolán kívül?
- K. 2. Milyen internethozzáféréssel rendelkezik az iskola, ahol a megkérdezett diákok tanulnak és milyen IKT-eszközöket és alkalmazásokat használnak tanulás céljából az órákon?
- K. 3. Használják-e IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából otthon, az iskolán kívül, illetve az iskolában?
- K. 4. Mi a véleményük az IKT-eszközökről és a közösségi médiáról és azok használatáról általában véve és az angol nyelvtanulásban?
- K. 5. A COVID-19 járvány következtében fokozódott az IKT-eszközök és a közösségi média használata általában véve és az angol nyelvtanulásban?

A kutatási kérdéseim alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

- H. 1. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok otthon és az iskolán kívül nagymértékben és gyakran használnak IKT-eszközöket és alkalmazásokat, főleg szórakozás és kommunikálás céljából.
- H. 2. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok az iskolában rendelkeznek internethozzáféréssel, valamint az IKT-eszközöket és alkalmazásokat nagyon kis arányban használják tanulás céljából az órákon.
- H. 3. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok használnak IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából otthon, az iskolán kívül, illetve az iskolában.

- H. 4. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok pozitívan vélekednek az IKT-eszközökről és a közösségi médiáról és azok használatáról általában véve és az angol nyelvtanulásban.
- H. 5. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákoknak nincs szükségük tanári segítségre, útmutatásra az IKT-eszközök és a közösségi média használatához angol nyelvtanulási célokra.

A KUTATÁS ELMÉLETI ALAPJAI

A kutatás elméleti alapjait a címben megfogalmazott fogalmak mentén dolgoztam ki. Először a közösségi média definícióit járom körül, külön hangsúlyt fektetve a nyelvtanulási oldalakra és alkalmazásokra. Ezt követi a generációs elméletek által bemutatott generációk és azok tanulási szokásaik. A kutatásom célcsoportja a Z generáció, ezért az ő jellemzőiket és tanulási szokásaikat bővebben elemzem egy külön alfejezetben. Az idegen nyelvek ismerete, különösen az angol nyelv, fontos része a kutatásnak, ezért külön részekben bemutatom az angol nyelv, mint idegen nyelv helyzetét Európában és Romániában.

A kutatás helyszíne a Partiumi régió, ezért e térség is röviden bemutatásra kerül.

A témához kapcsolódó tanuláselméletek és tanulási modellek, valamint a nyelvtanulási, nyelvszerzési/nyelvelsajátítási elméletek szintén szerves részét képezik az elméleti fejezetnek.

Közösségi média

Az amerikai Merriam-Webster szótár szerint a közösségi média kifejezést 2004-ben használták először és a következőképpen definiálja: elektronikus kommunikációs formák (például közösségi hálózatok és mikroblogok létrehozására szolgáló webhelyek), amelyeken keresztül a felhasználók online közösségeket hoznak létre információk, ötletek, személyes üzenetek és egyéb tartalmak (például videók) megosztására („Social media”, 2021a).

A brit Cambridge szótár közösségi média meghatározása: weboldalak és számítógépes programok, amelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy számítógépen vagy mobiltelefonon kommunikáljanak és információkat osszanak meg az interneten („Social media”, 2021b). Megjelenése óta számos kutatás és publikáció született a közösségi médiáról.

A közösségi média kontextusában elengedhetetlen, hogy definiáljuk magát a jelenséget, figyelembe véve a meghatározások sokaságát. Ennek megvalósításához

össze gyűjtöttem és rendszereztem a különféle megközelítéseket és kiválasztottam azt, amelyik a legrelevánsabb a kutatási problémához.

Kaplan és Haenlein (2010) szerint a közösségi média olyan internetalapú alkalmazások összessége, amelyek a Web 2.0 alapjaira épülnek, és lehetővé teszik a felhasználók által generált tartalmak létrehozását és cseréjét. Kaplan és Haenlein (2010) osztályozása segít jobban megérteni a közösségi média típusainak tulajdonságait. Az osztályozás egyik vetülete a média szempontjából jellemzi a különböző típusokat és e szempont szerint vizsgálja. Meglátásuk szerint a különböző típusú médiák eltérő szintű társas jelenléttel (vizuális, fizikai és akusztikus kapcsolat érhető el általuk) rendelkeznek, amely jelenléte meghatározza a médiatípus közvetlenségi szintje (személyes pl. szemtől szembeni kommunikáció, közvetített pl. telefonbeszélgetés) és a média egyidejűsége (szinkron pl. az élő chat, aszinkron pl. az email). Az elméletük szerint a közvetített és aszinkronikus kommunikációk esetében a társas jelenléte alacsonyabb szintű lesz. Az ehhez kapcsolódó elmélet a média gazdagságát írja le, amely szerint minden kommunikációs forma célja a bizonytalanság csökkentése. Kaplan és Haenlein (2010) osztályozásának másik vetületét két társasfolyamat jelenti: az önprezentáció és az önközzételt. Az előbbi azt a folyamatot írja le, hogy egy társas interakcióban résztvevők nemcsak hatni akarnak a folyamatban résztvevőkre, hanem kontrollálni is a róluk másokban keltett benyomást. Az utóbbi pedig a szoros kapcsolatok fejlődését írja le.

A „Social Media: Defining, Developing and Divining” című könyvében Carr és Hayes (2015) kiváló vitát és elemzést nyújt a közösségi médiáról, tovább gondolva Kaplan és Haenlein elképzeléseit. Két definíciójuk van – egy „pontos [de] összetett és technikai”:

„a tömeges személyes kommunikáció internet-alapú, elzárt és állandó csatornái, amelyek elősegítik a felhasználók közötti interakciók észlelését, és elsősorban a felhasználók által generált tartalomtól nyernek értéket”

és egy „újrafogalmazott, kicsit bőbeszédűbb, de potenciálisan könnyebben hozzáférhető magyarázat:”

„a közösségi média olyan internetalapú csatornák, amelyek lehetővé teszik a felhasználók számára, hogy valós időben vagy aszinkron módon opportunist interakciót és szelektív önprezentációt végezzenek széles és szűk közönség számára, akik értéket nyernek a

felhasználók által generált tartalomról és a másokkal való interakció észleléséből” (Carr és Hayes, 2015).

Táblázat 1. A közösségi média osztályozása Társadalmi jelenlét/Médiagazdagság és Önprezentáció/Önközzététel szerint. Forrás: Carr és Hayes, 2015

		Társadalmi jelenlét/Médiagazdagság		
		Alacsony	Közepes	Magas
Önprezentáció/ Önközzététel	Magas	Blogok	Közösségi oldalak (pl. Facebook)	Virtuális közösségi világok (pl. Second Life)
	Alacsony	Együttműködési projektek (pl. Wikipedia)	Tartalmi közösségek (pl. YouTube)	Virtuális játékvilágok (pl. World of Warcraft)

Carr és Hayes (2015) felsorol néhány példát (Táblázat 2.), ahol például a Wikipédia nem szerepel a közösségi média meghatározásában, ahogy a Tumblr sem.

Táblázat 2. Példák Carr és Hayes közösségi média definíciójából

<i>Társadalmi közeg</i>	<i>Nem társadalmi közeg</i>
Közösségi oldalak (pl. Facebook, QQ, Google+, YouTube, Yelp, Pheed)	Online hírszolgáltatások (pl. <i>NYT</i> online, PerezHilton.com)
Professzionális hálózati oldalak (pl. LinkedIn, IBM's Beehive)	Wikipedia
Chatboard-ok és vitafórumok	Skype
Közösségi/alkalmi játékok (pl. Farmville)	Netflix
Wiki „Talk” oldalak	E-mail
Tinder	Online news
Instagram	SMS/Texts
Wanelo	Oovoo
Yik Yak	Tumblr
	Whisper

A fenti definíciók mindegyike a szoftver funkcionalitására irányul. Az egyik fontos eltérés ettől a nézőponttól Miller és mtsai. (2016) definíciója, egy olyan csapaté, amely példaértékű etnográfiai összehasonlító projektet vitt véghez a közösségi média használatával kapcsolatban (Why We Post). Azt állítják, hogy a közösségi médiát nem elsősorban olyan platformnak kell tekinteni, amelyen az emberek posztolnak, hanem

inkább az ezeken a platformokon közzétett tartalmaknak. Ez abból a megközelítésből ered, amely a szocialitást, mint szöveget hangsúlyozza, és azon az előfeltevésen alapul, hogy minden interakció közvetített, és ezért az interakciót közvetítő médiumra való összpontosítás a második helyet foglalja el az interakció tartalma (szimbolikus, gyakorlati) után. Inkább a tartalom, mint a platform a jelentősebb, amikor arról van szó, hogy miért számít a közösségi média.

Az antropológiában nincs olyan, hogy tiszta emberi közvetlenség; a szemtől-szembe való interakció ugyanúgy kulturálisan befolyásolt, mint a digitálisan közvetített kommunikáció, állítja Horst és Miller (2012).

Bozarth (2010) szerint a „községi média” kifejezés a nyilvánosság által készített online anyagokra vonatkozik, amelyek különböznek a hivatásos írók, újságírók, illetve az ipari vagy tömegmédia által készített tartalomtól. A községi média létrehozására használt községi technológiák példái közé tartoznak a kommunikációhoz (például blogok), együttműködéshez (például wikik), községekhez (például Facebook), véleményekhez és véleményekhez (például Amazon olvasói vélemények) és multimédiához (például YouTube) szolgáló technológiák. A Web 1.0 és a Web 2.0 közötti különbségeket Bozarth (2010) a következőképpen foglalta össze:

Táblázat 3. A Web 1.0 és a Web 2.0 összehasonlítása. Forrás: Bozarth, 2010

Web 1.0	Web 2.0
programozó által készített weboldalak, grafikák, Flash	felhasználók által létrehozott weboldalak, képek, felhasználói vélemények, blogok, wikik, YouTube, községi hálózatok
szakértők készítenek tartalmat	mindenki létrehoz tartalmat
az egyének weboldalakot látogatnak, tartalmakat olvasnak	az emberek megosztott információkat alkotnak
szigorúan ellenőrzött „webhelyek”	lazán ellenőrzött községek
Egyirányú, egy a sokhoz (one-to-many)	sok a sokhoz (peer-to-peer)
Britannica Online	Wikipédia
közvetítés	részt vesz
tűzfalak, hierarchiák	dinamikus, nem hierarchikus
statikus, stabil tartalom, kevés változás	folyamatosan frissített tartalom (Twitter, Wikipédia)

Julian Hopkins (2017) meghatározása szerint „a községi média számítógép által közvetített kommunikációs szoftver, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy

tartalmakat hozzanak létre, osszák meg és tekintsenek meg nyilvános hálózaton keresztül egy-egy, egy-a-többhöz és/vagy több-többhöz kommunikációban.”

A közösségi média elsődleges jellemzői, amelyek elősegítik a kollektív tanulási paradigma kialakítását Agarwal (2011) szerint a következők:

Hozzáférhetőség. A közösségi média oldalai szinte ingyen nyilvánosak vagy teljesen ingyen elérhetők. Ez lehetővé teszi az oktató számára, hogy adaptálja a tananyag kidolgozását és megosztását, és megkönnyítse a tanulók közötti együttműködést.

Állandóság. A közösségi média webhelyeit bármikor meg lehet változtatni, ezáltal adaptív és fejlődő platformmá válhat a tantervek fejlesztéséhez. Az egyének bármikor szerkeszthetik blogjaikat, profiljukat és preferenciáikat, amikor csak akarják, kommentárok megadásával.

Elérhetőség. A közösségi média webhelyeket az interneten tárolják, amelyek globális közönséget kínálnak.

Aktualitás. A közösségi média oldalai által készített kommunikáció közötti késés szinte nulla lehet. A közösségi média oldalain zajló kommunikáció azonnali lehet, és elősegítheti a tanulók közötti kollektív tanulást és együttműködést.

Használhatóság. A legtöbb közösségi média webhely nem igényel speciális készségeket a tartalom létrehozásához. Ez elősegíti az oktatók és a tanulók számára a közösségi média felhasználását a tanterv fejlesztéséhez és az együttműködéshez.

Farzindar és mtsai. (2015) a közösségi média platformok típusait és azok jellemzőit a következőképpen osztályozzák:

Táblázat 4. A közösségi média platformok típusai és azok jellemzői. Forrás: Farzindar és Inkpen, 2015

Típus	Jellemzői	Példák
Közösségi hálózatok	A közösségi oldalak lehetővé teszik a felhasználó számára, hogy weboldalt hozzon létre, és kapcsolatba léphessen egy barátjával vagy más ismerősével a felhasználó által generált tartalom megosztása érdekében.	MySpace, Facebook, LinkedIn, Meetup, Google Plus+
Blogok és blogbejegyzések	A blog egy online folyóirat, ahol a blogger létrehozhatja a tartalmat, és fordított időrendben jelenítheti meg. A blogokat általában egy személy vagy egy közösség	Huffington Post, Business Insider, Engadget, és online folyóiratok

	kezeli. A blogbejegyzések a felhasználók blogokhoz vagy online újságbejegyzéseihez csatolt bejegyzései.	
Mikroblogok	A mikroblog hasonló a bloghoz, de korlátozott tartalommal rendelkezik.	Twitter, Tumblr, Sina Weibo, Plurk
Fórumok	Az online fórum egy olyan hely, ahol a tagok megvitathatnak egy témát	Online Discussion, Communities, phpBB Developer Forum, Raising Children Forum
Társadalmi könyvjelzők	Szolgáltatások, amelyek lehetővé teszik a felhasználók számára, hogy különféle webhelyekre mutató hivatkozásokat mentsenek, rendezzenek és keressenek, valamint megosszák a weboldalak könyvjelzőit.	Delicious, Pinterest, Google Bookmarks
Wikik	Ezek a webhelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy együttműködjenek, tartalmat adjanak hozzá, vagy módosítsák az információkat egy közösségi alapú adatbázisban.	Wikipedia, Wikitravel, Wikihow
Társadalmi hírek	A közösségi hírek arra ösztönzik közösségüket, hogy küldjenek be híreket, vagy szavazzanak a tartalomra és osszák meg.	Digg, Slashdot, Reddit
Médiamegosztás	Olyan webhely, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy videókat és képeket készítsenek, illetve feltöltsenek és megosszák másokkal.	YouTube, Flickr, Snapchat, Instagram, Vine

Julian Hopkins (2017) szerint egy fontos különbséget is meg kell említeni – a közösségi oldalak (SNS) nem azonosak a közösségi médiával. Az SNS leggyakrabban használt definíciója az Ellison és Boyd (2013) tanulmányból:

„A közösségi oldalak olyan *hálózati kommunikációs platformok*, amelyekben a résztvevők:

- 1) egyedileg azonosítható profilokkal rendelkeznek, amelyek a felhasználó által biztosított tartalomból, más felhasználók által biztosított tartalomból és/vagy rendszerszintű adatokból állnak;
- 2) nyilvánosan tud olyan összefüggéseket megfogalmazni, amelyeket mások megtekinthetnek és bejárhatnak;
- 3) fogyaszthatnak, előállíthatnak és/vagy interakcióba léphetnek az oldalon lévő kapcsolataik által biztosított, *felhasználó által generált tartalmakkal*.” (eredeti kiemelés)

Szűts Zoltán (2018) megfogalmazásában „a közösségi hálózatok és azok technikai leképzései, a közösségi oldalak olyan virtuális platformok, melyek lehetővé teszik nem csupán az egyének, de a különböző szervezetek, vállalatok, intézmények, közösségek számára, hogy kapcsolatba lépjenek egymással. A közösségi hálózatok az elosztott hálózatok mintázatát követi. A web 2.0 megjelenése előtt a világháló volt a szabad megszólalás, a közreműködés és a kezdetleges kapcsolatépítés platformja, de zenemegosztó szolgáltatások is szolgáltak hasonló célokat, mint például a Napster”. A 2000-es évek közepétől pedig a web 2.0 és a közösségi média környezetében a mindennapi felhasználók már erősebb kapcsolatokat, stabilabb virtuális közösségeket tudtak építeni. Leegyszerűsített definíciója szerint „a közösségi oldalak olyan univerzális platformok, ahol az egyének kapcsolatokat, majd közösséget hoztak létre olyan – korábban a tárgyi világban is ismerős vagy éppen ismeretlen – egyénnel, akikkel közös érdeklődési körük, munkával összefüggő kapcsolódási pontjuk vagy földrajzi érintettségük van, akivel esetleg rokonságban állnak” (Szűts, 2018).

Nyelvtanulási oldalak és alkalmazások

A közösségi médián belül számos nyelvcsere közösségi oldal, weboldal, mobilalkalmazás, nyelvtanulási oldal, online szótár, online eszközök találhatóak, amik elősegíthetik a nyelvtanulást, nyelvelsajátítást. A következőkben röviden bemutatom a kutatásom szempontjából a legfontosabbakat.

Anki

Az Anki egy ingyenes, nyílt forráskódú kártyaprogram, amit 2006-ban fejlesztettek ki. Az "Anki" (暗記) japán szó és "memorizálást" jelent. Az Anki egy olyan program, amely megkönnyíti az emlékezését. Bárki, akinek emlékeznie kell dolgokra a mindennapi életében, profitálhat az Ankiból. Mivel tartalom-agnosztikus, és támogatja a képeket, hangot, videókat és tudományos jelöléseket (a LaTeX-en keresztül), a lehetőségek végtelenek, mint pl. a nyelvtanulás, orvosi és jogi vizsgákra való tanulás, emberek nevének

és arcának memorizálása, hosszú versek elsajátítása, vagy akár a gitárakkordok gyakorlására vélik a program fejlesztői. (Anki, 2021)

Busuu

A Busuu-t 2008 májusában alapították Spanyolországban, nyelvcseré közösségi oldal. Az oldal a Kamerunban beszélt, veszélyeztetett busuu nyelvről kapta a nevét. A szociális tanulás kommunikatív elemeit beépíti az önálló nyelvtanulásba. Weboldalán és mobilalkalmazásain keresztül a Busuu ingyenes és prémium szintű hozzáférést biztosít 12 nyelvtanfolyamhoz, amelyeket 15 felületi nyelven tanítanak. A platform az együttműködésen alapuló/kollaboratív tanulást ösztönzi azáltal, hogy lehetővé teszi a tagok írás- és beszédképességeik gyakorlását a tanult nyelv anyanyelvi beszélőinek segítségével. Minden tanuló javítja egymás munkáját. Aszinkron hangfelvételen vagy szöveges csevegésen keresztül beszélgethetnek. Ily módon minden Busuu felhasználó egy idegen nyelv tanulója és a már beszélt nyelvek oktatója. A Busuu megkapta a „Legjobb Nyelvtanulási Alkalmazás 2020” címet. (Busuu, 2021)

Conversation Exchange

A Conversation Exchange egy online szolgáltatás, egy nyelvcseréközösségi oldal, amely lehetővé teszi az írott és a beszélt nyelvi ismeretek gyakorlását 11 nyelven. Az oldal lehetőséget kínál levelezőpartner vagy chat partner keresésére, vagy akár személyes találkozások kezdeményezésére is. A felület egyszerű és felhasználóbarát, saját bevallásuk szerint azért egyszerű, mert nincs költség vagy házi feladat, és a nyelvet társas környezetben lehet megtanulni. Ezen túlmenően nagyobb valószínűséggel lehet szlenget és más olyan kultúrákat megismerni, amelyeket általában nem tanulunk meg hivatalos nyelvórákon. (Conversation Exchange, 2021)

Coursera

A Coursera-t Daphne Koller és Andrew Ng alapította 2012-ben azzal a céllal, hogy életet átalakító tanulási tapasztalatokat nyújtson a tanulóknak szerte a világon. Ma a Coursera egy globális online tanulási platform, amely bárkinek, bárhol hozzáférést biztosít vezető egyetemek és cégek online kurzusaihoz és diplomáihoz. A Coursera több mint 200 vezető egyetemmel és vállalattal működik együtt, hogy rugalmas, megfizethető, munkához kapcsolódó online tanulást biztosítson magánszemélyeknek és szervezeteknek világszerte. Az oldal 82 millió tanulót jegyez és az egyik legnépszerűbb e-learning rendszer a világon. Megfigyelőként vagy tanulóként használhatjuk a platformot 55 nyelven és sikeres vizsgák esetén online oklevelet szerezhethetünk. (Coursera, 2021)

Duolingo

A Duolingo-t 2011-ben alapították Pittsburghben, az Amerikai Egyesült Államokban, jelmondata "Ingyenes nyelvoktatás a világnak". (Duolingo, 2021) A weboldal, valamint a mobilalkalmazás ingyenes nyelvtanulási lehetőséget kínál mintegy nyolcvan különböző nyelvkombinációhoz. A tanfolyamok három nagy csoportba oszthatók: angol nyelvtanfolyamok, más nyelvtanfolyamok az angol segítségével, mint közvetítőnyelv, valamint más nyelvtanfolyamok az angol, mint közvetítőnyelv nélkül.

A Duolingo főként írásbeli feladatok gyakorlását teszi lehetővé, valamint a hallás utáni szövegértést, de a tanulók beszédképessége is fejleszthető a program segítségével. A megszerzett készségeket különböző nehézségi fokozatokon lehet gyakorolni. A nyelvtanulás során a felhasználók úgynevezett „készségpontokat” kapnak, például egy lecke elvégzésekor. A program egy adott készséget akkor tekint elsajátítottnak, ha a felhasználó a hozzá tartozó összes leckét elvégezte. Az weboldal leírása szerint azt gondolhatnánk, hogy több mint 500 millió felhasználónál a személyre szabott utasításokat nehéz kivitelezni, de a gépi tanulási algoritmusok mindig dolgoznak, hogy a tanulási anyagokat csak a megfelelő nehézségi szinten szolgálják fel minden tanuló számára. (Duolingo, 2021)

Forvo

A Forvo a világ legnagyobb kiejtési útmutatója, ahol több millió szót és kifejezést találhat eredeti nyelvükön kiejtve. A weboldal mottója „A világ összes szava. Kiejtve.” 2008-ban a Forvo-t azzal a küldetéssel hozták létre Spanyolországban, hogy javítsa a kultúrák közötti beszélt kommunikációt egy olyan platform létrehozásával, ahol a felhasználók megoszthatják a szavak kiejtését anyanyelvükön, és meghallgathatják más anyanyelvi beszélők által kiejtett szavakat. Napjainkban a Forvo a legnagyobb online kiejtési referencia, közel 6 millió szót tartalmazó adatbázisával, amelyet több mint 430 nyelven ejtenek ki – mindezt anyanyelvi beszélők hozták létre és tartják fenn. (Forvo, 2021)

Italki

Az Italki egy online nyelvtanulási platform (2007-ben alapítva Kínában), amely videocsevegésen keresztül köti össze a nyelvtanulókat és a tanárokat. A webhely lehetővé teszi a diákok számára, hogy online találjanak tanárokat nyelvtanuláshoz, ugyanakkor a tanárok szabadúszó oktatóként dolgozhatnak. A platformon a nyelvtanulás háromféleképpen valósítható meg: nyelvórák képzett, hivatásos nyelvtanárokkal, beszédgyakorlatokkal, valamint kölcsönös nyelvórákkal. A nyelvórák és a beszédgyakorlatok fizetés ellenében érhetők el, előbbieket hivatásos nyelvtanárokkal, míg utóbbiak hivatásos nyelvtanárokkal és úgynevezett közösségi tanárokkal. A kölcsönös nyelvórák ingyenesek és a nyelvcserre elvén alapulnak. (T. Nagy, 2017) Az Italki több, mint 150 nyelven nyújt lehetőséget a nyelvi készségek fejlesztésére másokkal való kapcsolatok kiépítésével, visszajelzést kapni anyanyelvi beszélőktől és professzionális tanároktól, találkozni és a tapasztalatokat megosztani 190 országból több millió nyelvtanulóval. (Italki, 2021)

Lang-8

A Lang-8 egy nyelvcsere közösség, amelyet egy japán diák alapított 2006-ban. A platform elsősorban az írásbeli készség fejlesztésére fókuszál. A felhasználók az írásaikat a célnyelven teszik közzé és a közösség anyanyelvi tagjai közül valaki kijavítja. 750 000 regisztrált felhasználója van, több mint 190 országban és 90 nyelven. A felhasználók legfeljebb két nyelvet tanulhatnak és az anyanyelvükön írt bejegyzéseket is javíthatják. (*Lang-8*, 2021)

LingQ

A LingQ-t 2007 végén indította el Steve Kaufmann és fia, Mark, hogy jobb eszközöket fejlesszenek ki a nyelvtanulók számára. Kaufman szerint „mindenki képes arra, hogy folyékonyan beszéljen egy második, harmadik vagy kilencedik nyelvet. Nem kell más, mint a tanulási vágy és a megfelelő rendszer.” (LingQ 2021) Amit a LingQ kínál: az egyik legjobb idegen nyelvű könyvtárat a weben, több ezer órányi hanganyagot és a megfelelő átiratokat, hatékony szókincs eszközöket, szavak és kifejezések saját adatbázisba való mentésének a lehetőségét későbbi áttekintés céljából, a felhasználó által ismert szavak nyomkövetését, valamint egy globális online közösséget, amely lehetővé teszi az élő beszélgetésekhez való csatlakozást, saját írások kijavítását, segítségkérést személyes oktatóktól, barátkozásokat. (*LingQ*, 2021)

Livemocha

A Livemocha a világ nyelvtanulóinak egyik legnagyobb online közössége, számos nyelvcsere oldal alapjának tekinthető. 2007-ben indult útjára, nagyon nagy népszerűségnek örvendett, 2015-re a felhasználók száma már meghaladta a 16 milliót, 195 országból. Az oldal 2016 áprilisában megszűnt, de az új tulajdonos 2018 januárjában újraindította és azóta sikere töretlen, köszönhetően annak is, hogy különféle típusú eszközökhöz van

optimalizálva. (*Livemocha*, 2021) Az alkalmazás úgy működik, mint egy közösségi hálózati oldal, ahol a regisztrált tagok szinkron és aszinkron kommunikációban vehetnek részt, személyes profilt készíthetnek, csatlakozhatnak egy baráti körhöz, tartalmakat tölthetnek fel, fordításokat végezhetnek, és segíthetnek bővíteni a rendelkezésre álló nyelvek adatbázisát, valamint ellenőrizhetik a többi tag munkáját, például a rögzített párbeszédet.

Phrasebase

A *Phrasebase.com* egy online nyelvtanulási közösségi hálózat és e-kifejezéstár, amely több millió szót és kifejezést támogat 90 nyelvre lefordítva. A nyelvcseré közösségi platform lehetőséget nyújt idegen nyelvek tanulására, szavak és kifejezések memorizálása által. A memorizálást képek és kiejtési hanganyagok segítik. Az oldal fórumokban való részvételt is kínál, biztosítva egy nyelvcseré partner keresőt, melynek segítségével könnyen találhatunk beszélgetőpartnert a több, mint 150 ezer tag közül. (*Phrasebase*, 2021)

Polyglot Club

A *Polyglot Club* egy ingyenes nyelvcseréközösség, melynek bárki tagja lehet, aki ingyen szeretne nyelvet tanulni és barátokat találni a világ bármelyik részéről. Az első közösséget Franciaországban alapították 2003-ban. Azóta a klubnak közel egymillió tagja van. A nyelvtudás szintjétől vagy nemzetiségtől függetlenül, a nyelvtanító közösségi hálózat lehetővé teszi, hogy bárki különböző nyelveket gyakoroljon számítógépes kapcsolattal vagy kapcsolat nélkül miközben új barátokat szerez és új kultúrákat fedez fel. A csatlakozó részt vehet nyelvtanító találkozókban az egész világon, cseveghet számítógépes kapcsolattal azonnal, a javítási eszközt használva javíthatja írásbeli készségeit, valamint nyelvtanító videókat nézhet. Jelenleg az oldal 45 nyelven érhető el. (*Polyglot Club*, 2021)

RhinoSpike

A RhinoSpike egy online eszköz, amely lehetővé teszi a nyelvtanulók számára a világ minden tájáról, hogy nyelvi hangfájlokat cseréljenek. A rendszer működése egyszerű, a felhasználó beküld egy szöveget, amelyet egy anyanyelvi beszélővel szeretne felolvasatni. Egy anyanyelvi beszélő rögzíti és elküldi a hangfájlt, valamint lehetőség van meglévő hangfájlok átírásának kérésére is. A platformon jelenleg 77792 felvétel hallgatható meg 89 nyelven. (*RhinoSpike*, 2021)

Tatoeba

A Tatoeba egy olyan eszközt biztosít, amellyel példákat kaphatunk szavak használatára egy mondat kontextusában. A Tatoeba név (jelentése japánul „például”) ezt a fogalmat ragadja meg. A Tatoeba mondatok és fordítások gyűjteménye, mely az oldal szlogenje szerint „együttműködő, nyitott, ingyenes és még addiktív is”. A felhasználó beírja a keresőbe a szavakat és megjelennek azok a mondatok, amelyek ezeket a szavakat tartalmazzák, és azok fordítása a kívánt nyelveken. A projektet a japán származású Trang Ho alapította 2006-ban, ami jelenleg több, mint 7 millió példamondatot tartalmaz. (*Tatoeba*, 2021)

Wordnik

A Wordnik a szavak száma alapján a világ legnagyobb online angol szótára, a szavakat példamondatokban is megmutató online közösségi szógyűjtemény. A tartalom egy része nyomtatott szótárakon alapul, mint például a Century Dictionary, az American Heritage Dictionary, a WordNet és a GCIDE. A Wordnik egy 2009-ben alapított nonprofit szervezet, melynek küldetése, hogy minél több angol szót találjon és osszon meg a lehető legtöbb emberrel. A felhasználóknak nem áll módjukban új szavakat definiálni vagy már meglévőket szerkeszteni, de bejelentkezés után kommentekben hagyhatnak üzeneteket, megjegyzéseket, kiegészítéseket. A szavak mellett képeket is találhatunk, amelyek

elősegítik azok könnyebb megértését, valamint a szavak kiejtését is. Előbbiek kivétel nélkül a Flickr-ről származnak, míg utóbbiak az American Heritage® Dictionary of the English Language és a Macmillan Dictionary—Online English Dictionary and Thesaurus szótárakból. A Wordnik példamondatokat is tartalmaz a jelentősebb sajtóból (például a Wall Street Journal és a USA Today), valamint a Project Gutenberg és az Internet Archive könyveiből, valamint más forrásokból, például blogokból. (Wordnik, 2021)

WordReference

A WordReference az egyik legrégebbik és legnépszerűbb online angol-idegen nyelvű szótár gyűjtemény. Az amerikai Michael Kellogg alkotta meg, aki egyben a tulajdonosa is. Saját bevallása szerint annak érdekében hozta létre az oldalt, hogy ingyenes online kétnyelvű szótárakat és eszközöket biztosítson a világnak. Az oldal azóta fokozatosan az egyik leggyakrabban használt online szótárrá nőtte ki magát, és az angol-spanyol, angol-francia, angol-olasz, spanyol-francia és spanyol-portugál nyelvpárok legnépszerűbb online szótárává vált. Folyamatosan a világ 500 leglátogatottabb webhelye között van, és a 100 legnépszerűbb webhely Spanyolországban, Franciaországban, Olaszországban és egész Latin-Amerikában. A szótár funkció mellett lehetőség van fórumokon anyanyelvi közösségektől segítséget kérni a szavak megértéséhez. Az oldal sok szónál kiejtést is kínál különböző nyelvjárásban. (WordReference, 2021)

Generációk

Guld Ádám (2022) szerint a generációs megközelítés az elmúlt évtizedben hangsúlyos témává vált a társadalomtudományokban, annak ellenére, hogy az első generációkkal kapcsolatos elméletek csak az 1990-es években jelentek meg az Egyesült Államokban, azzal a céllal, hogy pontosabb képet kapjunk a társadalom, illetve a társadalom egyes csoportjainak működéséről, viselkedéséről, döntéshozatali sajátosságairól. A generációs elméleteket túlnyomó részben a marketingben használták és használják napjainkban is, hogy megismerjék az egyes fogyasztói csoportok preferenciáit, de ma már sok más tudományos területen is alkalmazzák.

McCrimdle (2014) szerint a különböző generációkról szóló viták során az első fontos lépés a „generáció” fogalmának meghatározása. Hagyományosan a generációt úgy határozták meg, mint „a szülők születése és az utódaik születése közötti átlagos időintervallum” (*Generation*, 2021). Ez a biológiai meghatározás egy generációt évezredek óta körülbelül 20–25 évre helyez. Míg a múltban ez a meghatározás jól szolgálta a szociológusokat, ma már nem állja meg a helyét, mivel a kohorszok olyan gyorsan változnak az új technológiák, a változó karrier- és tanulmányi lehetőségek, valamint a társadalmi értékek változása következtében, hogy két évtized túlságosan tág generációs időtáv lett. Ezenkívül, ha ma a biológiai definíciót alkalmazzuk, egy generáció minden eddigénél hosszabb ideig tartana, mivel a szülés későbbre tolódott, mint valaha. A szülők születése és utódaik születése közötti idő átlagosan két évtizedről több mint háromra nyúlt. 1982-ben az első gyermeket világra hozó nők átlag életkora 25 év volt, ma pedig 31,2. Tehát ma a generációkat inkább szociológiailag, mint biológiailag határozzák meg. A nemzedék olyan emberek csoportját jelenti, akik hasonló időtávon (a felső végén 15 év) születtek, akiknek hasonló életkoruk és életszakaszuk van, és akiket egy bizonyos idő (események, trendek és fejlemények) alakított (McCrimdle, 2014).

A generációs szakértők, William Strauss és Neil Howe (2000) egyetértenek abban, hogy a nemzedékeket egy bizonyos időintervallum alakítja: „A nemzedék olyan emberek csoportja, akik megosztóznak egy olyan időben és térben a történelemben, amely kollektív személyiséget kölcsönöz nekik.”

McCrindle (2014) arra a következtetésre jutott, hogy a gyermekkort egyre inkább megrövidítik, miközben a 20-as és 30-as években jellemzően kialakuló, hagyományos felnőttkori kötelezettségek elhalnak. Harminc az új 21! mondja McCrindle (2014). A mai generációk közös vonásai még jobban felszámolják a globális, kulturális és társadalmi-gazdasági határokat. A globalizációnak köszönhetően, amely nagyrészt napjaink különféle technológiái révén lehetséges, az egész világban ugyanazok az események, trendek és fejlemények formálják a fiatalokat: „a közösségi média és az online technológiák lelkes felhasználói, népességük példátlan előregedésének tanúi, és anyagilag jobban ellátottak és képzetebbek, mint bármelyik előttük álló generáció” (McCrindle, 2014). A fiatalok a fejlett országokon kívül is be vannak jelentkezve és összekapcsolódnak. Globálisan van egy generáció, amely ugyanazokat a webhelyeket éri el, ugyanazokat a filmeket nézi, ugyanazokat a dalokat tölti le, és ugyanazok a márkák befolyásolják őket. „Ma megvan a világ első globális generációja. Ezért a nemzedéket úgy határozzuk meg, mint egy korszakban született, ugyanazon idők által formált és azonos társadalmi markerek által befolyásolt emberek csoportját – vagyis egy kohorsz, amelyet életkor és életszakasz, körülmények és technológia, események és tapasztalatok egyesítenek” (McCrindle, 2014).

A generációk és tanulási szokásaik

Poláková és Klímová (2019) szerint jelenleg hat fő általános irányzatot és társadalmi mintát azonosítanak a szociológusok, és ezekre a következőképpen hivatkoznak: Tradicionális/ Csendes generáció/Építők, Baby Boom generáció/Boomerek, X generáció, Y generáció, Z generáció és az Alpha. Ezek a generációk mindegyike eltérő gazdasági és kulturális körülmények között nőtt fel, és mindegyiknek más-más preferenciája van és más tanulói elvárásai (Rothman, 2016). Levonius (2015) szerint a tanulók nevelése és oktatása befolyásolja a formális tanulásról alkotott felfogásukat, és ez segít külön tanulási stílusok kialakításában az adott generáció számára. A tanulók tanulási igényeinek kielégítése érdekében fontos ismerni a korszak preferenciáit és elvárásait (Poláková és Klímová, 2019).

Az 1925 és 1945 között született hagyományörzők háborúk és hódítások idején nőttek fel, ezért megtanulták értékelni a megszorításokat (Levonius, 2015; Macaulay és Cook, 2017). Mivel ennek a generációnak a tagjai a tanárközpontú oktatási rendszerben nőttek fel, ezért gyakran inkább a háttérben szeretnek dolgozni, ahelyett, hogy megszólalának vagy vitába bocsátkoznának (Cilliers, 2017). Előnyben részesítik az oktatók által vezetett előadásokat, és felemelik a kezüket, hogy engedélyt kérjenek a felszólalásra. Nem szeretnek meglepődni; ezért az oktatóknak strukturált és kiszámítható órát kell biztosítaniuk számukra (Levonius, 2015).

„A generáció tagjai 2022-ben 97 és 77 év közöttiek. Történelmi szempontból jelentős hatást gyakorolt az életükre a nagy világgazdasági válság, a II. világháború, a háborút követő hidegháború, a kommunizmus és a szocializmus. Az elektronikus tömegműködések közül először a rádióval ismerkedtek meg” (Guld, 2022). A generáció tanulási stílusa a középpontban lévő tanárra és a körülötte lévő csöndes diákokra összpontosít (Levonius, 2015; Macaulay és Cook, 2017).

A következő generáció a Baby boom korosztály volt, akik 1946 és 1964 között születtek (Macaulay és Cook, 2017). A baby boom korúak keményen dolgoznak, nyomást gyakorolnak magukra, és rendkívül hosszú órákat dolgoznak, gyakran a magánéletük rovására (Levonius, 2015). Ez az oka annak, hogy Cilliers (2017) munkamániásnak nevezi őket. Előnyben részesítik a demokratikus osztálytermi környezetet, és élvezik a közös munkát, mivel az együttműködés szellemében élnek. Egyrészt élvezik a másokkal való interakciót és a személyes munkát, másrészt viszont előszeretettel kísérleteznek önállóan új készségekkel. Az előadóknak biztosítaniuk kell számukra a csoportos interakciókat és megbeszéléseket (Poláková és Klímová, 2019).

„A generáció tagjai 2022-ben 76 és 58 év közöttiek. Történelmi szempontból jelentős hatást gyakorolt az életükre a hidegháború, a kommunizmus, a szocializmus és a vietnámi háború. Az elektronikus tömegműködések közül sokan először még a rádióval ismerkedtek meg, majd megtapasztalhatták a televízió térhódítását is” (Guld, 2022). A Baby Boomerek az előző generációtól eltérően együttműködő szelleműek, és élvezik az együttműködést.

Sőt, nagyon koncentráltak és a kemény munkára és az eredményekre koncentrálnak (Cilliers, 2017).

Az X generációba azok tartoznak, akik 1965 és 1980 között születtek. Ezek az emberek keményen dolgoznak, és azt akarják, hogy szabadon hozzák meg döntéseiket. Az osztálytermi környezetben az X generáció meglehetősen technológiával jártas, válaszokat akar, jobban szereti a nyitottságot, felelősséget vállal, és jól érzi magát a tekintélyben (Macaulay és Cook, 2017). Levonius (2015) szerint az X generáció önálló, önálló tevékenységként tekint a tanulásra. Az oktatóknak szórakoztató, releváns tevékenységeket kell biztosítaniuk számukra, és segíteniük kell megérteniük, hogy mit jelent számukra, mert „valóságvezéreltek”. Sőt, világos instrukciókat kell adni, és az oktatóknak gyorsan a lényegre kell térniük, mert ez a tanulógeneráció hajlamos impulzívra és türelmetlenné válni (Poláková és Klímová, 2019).

„A generáció tagjai 2022-ben 57 és 43 év közöttiek. Történelmi szempontból jelentős hatást gyakorolt az életükre a szocializmus, az 1987-es tőzsdei összeomlás, a hidegháború vége, a rendszerváltás és a berlini fal leomlása. Az elektronikus tömegmédiák közül az X generáció már egyértelműen a televízió nemzedékének tekinthető” (Guld, 2022). Az X generáció autonómabbnak mondható a tanulási folyamat során, és értékeli a gyors és egyszerű utasításokat (Macaulay és Cook, 2017).

Az Y generáció tagjai 1981 és 1999 között születtek. Cilliers (2017) szerint az ebbe a generációba tartozók a történelem legképzettebbek emberei. A millenniumiak, ahogyan még nevezik őket, előnyben részesítik a részvételen alapuló, tevékenység alapú csoportmunkát és az együttműködésen alapuló tanulási, munkavégzési és problémamegoldási stílusokat, bár megszokták, hogy egyéni szinten értékeli őket. Előnyben részesítik a tapasztalaton alapuló tanulást és a rendszeres coachingot, és azonnali visszajelzést szeretnének, de nem hajlandók negatív visszajelzést kapni. Ez az első generáció, amely egész életében használja a technológiát, és elvárják, hogy az osztálytermi környezetben is használják. A hálózati tanulás és az e-learning különösen kényelmes számukra. „A generáció tagjai 2022-ben 42 és 28 év közöttiek. Történelmi szempontból

jelentős hatást gyakorolt az életükre a 2001. szeptember 11-ei terrortámadás, az iraki háború és az ezredforduló átélése. Az elektronikus tömegműmediumok közül sokan először még a televízióval ismerkedtek meg, majd nagyon korán megtapasztalhatták az internet térhódítását is” (Guld, 2022). Az Y generációra, más néven Millenárásra jellemző, hogy a csoportos tevékenységekre összpontosítanak, és a kooperatív környezet nagyon motiváló számukra. Nagyra értékelik a coachingot, a vezetést, és rendszeres visszajelzést adnak. Ők az első generáció, amely a modern technológiákat tömegesen alkalmazza tanulási folyamatában. Ez az első generáció, amely online kapcsolódik, és az eLearning platformokat nagyra értékeli (Cilliers, 2017).

„Az Z generáció tagjai 1995 és 2010 között születtek, 2022-ben 27 és 12 év közöttiek. Történelmi szempontból jelentős hatást gyakorolt az életükre az iraki és az afganisztáni háború, az arab tavasz, a WikiLeaks-botrány és a 2008-as világgazdasági összeomlás. A Z generáció számára már testközelebi tapasztalat a veszélyessé váló természeti környezet és a globális felmelegedés pusztító hatásai. Az elektronikus tömegműmediumok közül a Z generáció már egyértelműen az internet nemzedékének tekinthető” (Guld, 2022).

„Az Alfa generáció tagjai 2010 után születtek, 2022-ben 12 évesek, vagy annál fiatalabbak. Életkorukból adódóan a korosztály kutatása akadályokba ütközik, de a generációra vonatkozóan már most is ismerünk néhány alapvetést. Az Alfa generáció lehatárolását az okoseszközök indokolják, ugyanis a 2010 után születettek már az okostelefonok és a táblagépek világában szocializálódnak. Történelmileg a brexit érája és Trump elnöksége tűnik meghatározó tapasztalatnak az életükben, míg kulturálisan a #MeToo-mozgalom, a #BLM és a fake news korszak gyakorolhat rájuk jelentősebb hatást. Az Alfa generáció életében már elsődleges szerepe lehet a virtuális valósághoz kapcsolódó technológiáknak, és számukra a hétköznapi gyakorlat része lesz, hogy mesterséges intelligenciával támogatott alkalmazásokat használjanak” (Guld, 2022). Pál és Töröcsik (2013) szerint az Alfa generáció tagjai sokkal jobban képzettek lesznek, mint az őket megelőző generációk, de sokkal inkább anyagiasabbak is.

Poláková és Klímová (2019) szerint a fent említett különböző társadalmi mintákra vonatkozó információk nagyon általánosak, és bármely tudományterület tanárát szolgálhatják. A tanulói preferenciák megértése elősegítheti a nyelvtanulás fokozását is a megfelelő tanulási módszerek, technikák és eszközök használatával. Mindazonáltal minden generációs csoportnak megvannak a sajátosságai, amelyek abból az időszakból fakadnak, amelyben felnőttek. Annak ellenére, hogy közös jellemzőkkel rendelkeznek, nincs olyan megoldás, amely az összes generáció tanulási preferenciáját alkalmazná, mivel tanulási stílusukat tekintve alapvetően különböznek egymástól.

Mivel a kutatásom célcsoportja a Z generációhoz tartozó középiskolások, a generációt a továbbiakban bővebben bemutatom egy alfejezetben.

Z generáció és tanulási szokásai

A 2000 után született Z generáció az első generáció, amely az internethez kapcsolódó világban született (Cilliers, 2017). Rothman (2016) olyan emberekként írja le őket, akik kisebb családokból származnak, idősebb szülőkkel, akik hagyományos értékeket képviselnek, akiknek az életüket ütemezték, figyelték és védtek. Néhány becenevük közé tartozik az N generáció (a Net), a D generáció (a Digital), a V generáció (a Viral) vagy a Google generáció. Fernández-Cruz és Fernández-Díaz (2016) szerint ezeknek a beceneveknek van egy közös nevezője – az IKT. Prensky (2001) a „digitális bennszülöttek” nevet tartja a leghasznosabb megjelölésnek azoknak a diákoknak, akik életüket a technológiában elmerülve élik le. Technikailag hozzáértőek, és előnyben részesítik a technológián keresztüli kommunikációt az emberekkel való közvetlen kapcsolat helyett. Mivel egészen kicsi koruktól kezdve különböző technológiákat használtak, ez életük zökkenőmentes része. Tanulmányok a témában (Rothman, 2016) azt mutatják, hogy a tinédzserek különféle célokra használják okostelefonjukat, például az idő ellenőrzésére, útbaigazításra vagy fényképek készítésére. Seemiller és Grace (2019) szerint a Z generáció nyitott gondolkodású, gondoskodó és sokszínű generációként jellemezhető. Ezek a fiatalok nagyra értékelik az anyagi biztonságot, a családot és a kapcsolatokat, az

értelmes munkát és a boldogságot. A kapcsolatok motiválják őket, elkötelezettek szenvedélyeik és teljesítményeik iránt. Ez a generáció azonban több mint szavak felsorolása; ők egy hatalmas erő, készek arra, hogy kihasználják képességeiket, és mélyen beleássák magukat abba, ami érdekli őket (Seemiller és Grace, 2019).

A digitális bennszülötteket „éppen időben tanulóként” is jellemezték, akik tudják, hol található információ, ha szükségük van rá. Gondolkodási folyamatuk a közösségi hálózatokon való navigáción alapul (Anderson és Balsamo, 2008). Elkötelezettek a megosztás kultúrája mellett, például képek, állapotfrissítések, kedvelések stb. (Horrigan, 2007; Kennedy és mtsai., 2010). Ők jártasak az IKT-ban, és nagyszámú technikai eszközt használnak (Tapscott, 1998; Prensky, 2001; Horrigan, 2007).

Más kutatások (Prensky, 2001; Rothman, 2016) azt találták, hogy a Z generáció agya szerkezetileg különbözik az előző generációkétól. Ez annak az eredménye, ahogy az agyunkat arra használjuk, hogy reagáljunk a környezetünkre. A Z generáció kifinomult, összetett vizuális képekhez szokott. Ennélfogva az agynak a vizuális képességekért felelős része sokkal fejlettebb, így a tanulás vizuális formái hatékonyabbak. A tanulók ezen generációja az interaktív játékokat részesíti előnyben, az együttműködési projekteket, a kísérleteket, a kihívásokat és bármit, amit ki lehet próbálni vagy látni (Rothman, 2016). A jelenleg iskolába járó diákokról azt mondják, hogy a technológia megértésének szakértői, a technológia használatával szociálisan nyitottak, gyorsak és türelmetlenek, valamint interaktív és rugalmas „többfeladatosok” („multi-taskers”) (Fernández-Cruz és Fernández-Díaz, 2016). Rothman (2016) azonban nem ért egyet a „többfeladatos” meghatározással, és azt állítja, hogy az emberi agy korlátozottan képes többfeladatos feladatok elvégzésére, ezért a „feladatváltók” („multi-switchers”) kifejezést megfelelőbbnek találja ennek az új generációnak a leírásához. A jelenlegi generáció minden korábbi generációnál jobb, ha feladatváltásról van szó, de ennek egyik mellékhatása az, hogy képtelen az összetett információkra koncentrálni és elemezni. Ezt a szempontot figyelembe kell venni az órai tevékenységek előkészítésekor. A korábbi generációkhoz képest a Z generáció figyelme korlátozottabb, amit a multimédiás környezettel való folyamatos interakció okoz, ami az agyat rövidebb figyelemidőre hajlamosítja. Az osztályteremben a tanulók átlagos figyelme

hét-tíz perc. Manapság a tinédzserek a szöveg 20%-ánál kevesebbet akarnak elolvasni, mert a lehető leggyorsabban a lényegre szeretnének térni. Ezért részesítik előnyben az internetes tanulást a papír alapú anyagokkal szemben (Rothman, 2016).

Ez a Google nemzedéke, vagyis azoknak a diákoknak a generációja, akik az internetet használják egyedüli mérvadó információforrásként, és az internet olyan platformot biztosít számukra, amely az információkat és a szórakoztatást egyaránt aggregálja (Rothman, 2016). „Az oktatás ezért számukra az információ és a szórakozás szinergiája” (Rothman, 2016). A technológiában való elmerülésük többé-kevésbé természetes környezet számukra, és másként nem is tudnak elképzelni. Ezért a közvetlen emberi érintkezést, például a hagyományos tanulási folyamatban, feleslegesnek és elavultnak tekinthetik. Továbbá korábbi kutatások azt mutatják, hogy még az agyukban végbemenő változások is jelentősek és megfigyelhetőek funkcionális és neurológiai szempontból, mint például a figyelmük, a többfeladatos képességük és a koncentrációjuk (Prensky, 2001; Carr és Hayes, 2015). Az információs trend felezési ideje, vagyis az az idő, amikor az információ fele valótlannak vagy elavultnak minősül, szintén döntő ok arra, hogy ez a generáció a gyors tanulási folyamatot hatékonyabbnak tekintse. Ezért a valós idejű információszerzés szembehelyezkedik a könyvekből, tanításokból és bevezetett oktatási intézményekből való tanulás hagyományos módszereivel (Pikhart és Klímová, 2020).

Rothman (2016) kihangsúlyozza, hogy az oktatás folyamatában a Z generációs tanulók:

- kinezetikus, kísérletező tanulók, akiknek szükségük van interaktív, gyorsan eljuttatott multimédiás tartalomra
- világos célokra, kihívásokra, visszajelzésekre és jutalmakra van szükségük
- mivel rövid ideig tudnak figyelni, a tanulást apró részletekben kell átadni, ami feladatváltással valósítható meg
- hatékonyabban tanulnak kísérletezéssel, de még mindig jobban szeretik a gyors válaszokat, mint a hosszabb problémamegoldó megközelítést
- folyamatosan hozzáférnek az információkhoz, de meg kell tanulniuk a információfelfedezés, gondozás és kezelés készségeit

- a kiscsoportos kreatív munkát részesítik előnyben
- lehetőségekre van szükségük, amelyek közül választhatnak, hogy a tanulás személyre szabható legyen

A fentiek alapján elmondható, hogy Prensky (2001) és Rothman (2016) pontosak voltak, amikor azt állították, hogy a Z generáció a valaha volt legkülönlegesebb. Ez az első generáció, amely még soha nem ismert világot internet nélkül. Életüket teljes mértékben befolyásolja a használata, el sem tudják képzelni, hogy éljenek nélküle, mert életük természetes részévé vált. Ennek a generációnak a tagjai nehezen viselik el a digitális források hiányát, mivel a technológia segítségével információkat találnak életük különböző területeiről, beleértve az oktatást is. Azonban minden probléma megoldásának „guglizása” a kritikai gondolkodás hiányát okozza. A múltban a könyvek és a pedagógusok jelentették a leggyakoribb információforrásokat. Ez drámaian megváltozott, hiszen a Z generációs diákok a technológiát részesítik előnyben a könyvekkel szemben, és elvárják, hogy ez az oktatási folyamatban is így legyen. Ennek kapcsán a tanároknak korszerűsíteni kell a hagyományos tanítási módszereket, és a tanulási környezetet a modern tanulók számára megfelelőbbé kell tenni.

Wang (2017) meg van győződve arról, hogy ezt el lehet érni az IKT tanórán történő használatával. Szerinte inkább támogatni kell a diákokat az oktatási folyamatban a mobileszközök használatában, ezen belül az angol nyelvtanulásban, nem pedig betiltani. A telefonok tantermi betiltásának több, nem előnyös következménye is lehet, mint például a rejtett osztálytermi használat, a tanuló „valódi” életétől való elszakadása, vagy a mobil eszközök nem tanulási eszközként való használata. Wang (2017) szerint éppen ellenkezőleg, a mobileszközök tantermi használata számos pozitív eredménnyel járhat, beleértve a multimodális tanulási feladatok integrálását, az együttműködésen alapuló osztálytermi tevékenységeket, az alkalmazásokon és online webhelyeken keresztüli hiteles forrásokat, a személyre szabott tanulást, a digitális írástudást és iskolai élethosszig tartó tanulást. A mobileszközök általános használata az osztálytermekben a Mobile Assisted Language Learning (MALL) nevű terület létrehozásához vezetett, amely Hashim és mtsai.

(2017) szerint olyan új módszereket hoz, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy útközben tanuljanak, és alakítsák tanulási stílusukat.

A közvélemény és a tudományos retorika évek óta elfogadta azt a gondolatot, hogy az egész Z generáció homogén mind az IKT-készségek, mind az IKT használatának és kapcsolatának módjait illetően. Végül a kritikus hangok (Best és Kellner, 2003; Lee, 2005) elkezdtek megkérdőjelezni a túl általánosító retorikát, és azt sugallják, hogy a Net Generáció még heterogénebb lehet, mint bármely korábbi generáció. Best és Kellner (2003) rámutattak arra, hogy valóban ez a generáció az első, aki az internet, a multimédia és az új média által körülvéve nő fel, viszont hozzá lehet tenni, hogy a Net Generációból hiányzik az internet, a keresők és a mobiltelefonok előtti idők személyes tapasztalata is, az okostelefonokról nem is beszélve.

A digitális bennszülöttek retorikájában a homogén nemzedékek leegyszerűsített képét használták mindenek felett álló magyarázó tényezőként. Azonban Buckingham (2006) egy fontos aspektusra hívja fel a figyelmet, mely szerint a digitális bennszülötteknek kezdetben „hasznos életésélyeik” vannak, de mire belépnek a felsőoktatásba, már más tapasztalatokkal rendelkeznek, és ez által különböző dolgokat valósítanak meg az életésélyeikből. Így a heterogenitás elkerülhetetlennek tűnik.

A jellemzők nem kizárólag csak a használati preferenciákra és szokásokra vonatkoztak, de az IKT-készségekre is, amelyeket az a feltételezés kapcsol össze, hogy az eszközhasználat és az IKT-készségek egymást táplálják. A vita során a jellemzők általánosító jelleggel kerültek bemutatásra, ami azt sugallja, hogy a fiatal nemzedék minden tagja IKT-hoz értő és állandóan online van, de fel kell tenni a kérdést, hogy azok-e (Ståhl, 2017).

Számos kutatási projekt feltárta és megkérdőjelezte a homogén Netgeneráció létezését, és az eredmények többé-kevésbé véget vetettek a túlzott leegyszerűsítésnek és általánosításnak (Helsper és Eynon, 2010; Jones és Hosein, 2010; Jones és mtsai., 2010; Lai és Hong, 2015; Litt, 2013). Röviden összefoglalva, a fent említett tanulmányok és az általuk hivatkozott tanulmányok fő megállapításai az, hogy a Net-generáció nem homogén,

és nem minden fiatal számol be az IKT használatáról túl széles körben, vagy érzi úgy, hogy olyan jól elsajátítja az IKT-t (Stáhl, 2017).

Mindeközben sok szülő és pedagógus nehézségekbe ütközik az internethez csatlakozott generációk világának megértésében, különös tekintettel a hátrahagyott felnőttekre. A sérülékeny csoportok „digitális alsó osztályát” (Helsper és Reisdorf, 2016) az életkor (idősek), az iskolai végzettség (középszkolás és az alatti) és a fogyatékoság jellemzi. Mind a szülők, mind a pedagógusok igyekeznek lépést tartani az internetes generációval: ez egy rögzös út, amelyet aggodalmak és frusztráció jellemez (Bakó és Tőkés, 2017).

Az életkorral kapcsolatos megállapítások különösen figyelemre méltóak van Dijk és van Deursen (2014) szerint. A fiatal internethasználókat következetesen az internet nagyon ügyes használóiként azonosítják olyan kifejezésekkel, mint a „digitális generáció” (Papert, 1996), „a netgeneráció” (Tapscott, 1998), „digitális bennszülöttek” (Prensky, 2001), „hüvelykujj törzsek” (Rheingold, 2012), „millennials” (Howe és Strauss, 2000), „kibergyerekek” (Holloway és Valentine, 2003) vagy „Y generáció” (Jorgenson, 2003). Mindezek a kifejezések arra utalnak, hogy a fiatal internetfelhasználók hatalmas mértékben ki vannak téve a digitális és hálózati médiának. E kitettség miatt gyakran automatikusan feltételezik, hogy ügyes felhasználókról van szó. Ezzel szemben az idős embereket az új innovációk terjedési folyamatában lemaradottnak tekintik. Ők azok, akiknek nem volt lehetőségük az iskolában megismerkedni az Internettel, és lemaradtak a számítógép és az internet használatában. Ezenkívül az öregedés több problémát okoz a digitális készségek elsajátításában a csökkent munkamemória és reakcióidő miatt (Boyd és Bee, 2009). Egyes tanulmányok azonban nem tártak fel kapcsolatot az internetes készségek és az ember életkora között (Bullen és mtsai., 2011; Hargittai, 2010; Helsper és Eynon, 2010; Jones mtsai., 2010)

Langset és mtsai. (2018) szerint az évek során azonban a digitális kompetencia kifinomultabb megértése fejlődött ki; a következő generációnak képesnek kell lennie a multimédiás tartalmak produktív felhasználására és előállítására, hogy tanuljon,

kommunikáljon, együttműködjön és bemutathassa munkáit a különböző közönségek számára.

Tanárok – digitális kompetenciák fejlesztése a tanárok körében

A 21. században fontos szerepet kaptak az IKT-eszközök az élet minden területén, így az oktatásban, tanulásban is. Az IKT-eszközök önmagukban nem elegendők egy sikeres oktatás eléréséhez, a tanári hozzáértés és útmutatás elengedhetetlen mindenhol a világon, még a legfejlettebb országokban is. A COVID-19 koronavírus okozta helyzet miatt a világ számos országában szembesültek azzal a ténnyel, hogy annak ellenére, hogy egy iskola jól fel van szerelve IKT-eszközökkel, az online oktatás és tanulás nem működik minden esetben zökkenőmentesen.

Schrum és mtsai. szerint annak ellenére, hogy 35 éve állítják, hogy a technológia átalakítja az amerikai osztálytermet, és hatalmas pénzügyi befektetéseket von maga után, az összes oktatási technológiai kiadás 2013-ban 13 milliárd dollárra nőtt, az oktatási technológiák széles körben elterjedt, jól integrált felhasználása továbbra sem valósult meg – sem tanárok, sem a diákok nem használják ki őket. Ennek a hiányosságnak talán a legmeghatározóbb indoka, Schrum és mtsai. (2016) szerint, a szakmai fejlődés jelentős hiánya, amely felkészítené a tanárokat az osztálytermükbe beépített technológiák hatékony integrálására az oktatási gyakorlatba. A tanárok, a tanulók, a technológia és a támogató rendszerek közötti interakciók egyértelműen összetett problémát jelentenek (Cox és mtsai., 2013). Még a folyamatos felhívásokra is, hogy fokozott figyelmet fordítsanak a tanárok felkészítésére az oktatási technológiák alkalmazásának hatékony integrálására a pedagógiai gyakorlatban, a hangsúly elsősorban a hardver, a szoftver és az infrastruktúra beszerzésére irányult (Schrum és mtsai., 2016).

A helyzet hasonló az Európai Unióban is, ahol hasonlóképpen sok fejlesztés történt az iskolák IKT-eszközökkel való felszerelésében, de ezen eszközök tanításban való felhasználása még nem valósult meg teljes mértékben.

Az iskolák felmérése: IKT az oktatásban (European Commission, 2013) című kutatást az Európai Iskolahálózat és a Liege Egyetem Pszichológiai és Oktatási Egyeteme végezte az

Európai Bizottság felkérésére. Az információs és kommunikációs technológiához való hozzáférést, az IKT-használatot és az ezekhez való hozzáállást vizsgálták egy összehasonlító elemzés keretében, diákok, tanárok, szülők és iskolavezetők körében.

A tanulmány 31 ország (EU-27, Horvátország, Izland, Norvégia és Törökország) iskoláiban végzett felmérés eredményeit mutatja be. A kutatás nagy része a tanárok és a diákok IKT-alapú tevékenységeit elemzi, valamint a tanárok szakmai fejlődését, valamint az IKT-eszközök iránti bizalmukat.

Ugyanezt a felmérést 2018-ban is elvégezték (European Commission, 2019), hogy megfigyeljék az említett területeken elért haladást a 2012. évi tanulmány eredményeivel összehasonlítva, és hogy meghatározzák az általános és középfokú oktatás jövőbeni irányvonalait, valamint egy összetett képet kapjanak arról, hogy milyen mértékben fejlődött az EU általános és középiskolai osztályainak felszerelése és a tanárok IKT szaktudása.

A legfontosabb eredmények a tanárok vizsgálatában a következők:

- az ISCED (*International Standard Classification of Education ISCED 2011*, 2012) összes vizsgált szintjén (ISCED 1-3) a diákok több mint 90%-át olyan tanár tanítja, aki IKT-t használ az órák előkészítéséhez
- az ISCED összes szintjén a diákok 60%-át tanítja olyan tanár, aki digitális technológiákat használ a szülőkkel való kommunikációhoz
- e-mailek és alkalmazások útján történő tanár-diák kommunikáció gyakoribb az ISCED magasabb szintjén, gimnáziumokban
- a tanárok magabiztosabbak a digitális kompetenciájukban a biztonság, kommunikáció, együttműködés, valamint az információ- és adat-írástudás területén
- digitális tartalom készítése szempontjából a tanárok magabiztosabbak az alapvető tevékenységekben (például szövegek készítésénél), míg a legkevésbé bíznak a bonyolultabb feladatokban (például kódolás)
- a férfi tanárok magabiztosabbak a kódolásban / programozásban az összes ISCED szinten, mint a női tanárok
- tízből több mint hat diákot minden ISCED-szinten olyan tanárok tanítanak, akik saját magukat képezték az IKT használatáról szabadidejükben

- az európai diákok csak 12% -át (ISCED 3 szinten) tanítják azok a tanárok, akik kötelező IKT-képzésen vettek részt
- a diákok 50% -át (ISCED 3 szinten) olyan tanárok tanítják, akik pedagógiai kurzusokat végeztek az IKT használatáról
- az internethasználat és az általános IKT alkalmazások bevezető tanfolyamai gyakoribbak a tanárok körében, mint a haladó szintű tanfolyamok.

Az adatok alapján megfigyelhetjük, hogy a legtöbb európai országban a tanárok önképzése az IKT eszközök használatáról a szabadidejükben jelentős. Már az első felmérésből kitűnik, hogy a diákok nagyon nagy arányát olyan tanárok tanítják, akik szabadidejükben is képzik magukat az IKT eszközök használatára. A 2012-es felmérésben az arányok a legtöbb országban magasabbak, mint a 2018-as kutatásban, európai uniós szinten az előbbiben 72%-a, míg az utóbbiban 60%-a a diákoknak tanult olyan tanároktól, akik saját idejükben képezték magukat az IKT eszközök használatára. Magyarországon növekedés figyelhető meg 62%-ról 66%-ra, ugyanakkor Romániában viszont csökkenés, 84%-ról 70%-ra, de így is az uniós átlag felett van. Az általános csökkenést a legtöbb ország esetében valószínűleg annak tudhatjuk be, hogy 2018-ra már nagyon sok tanár szerzett IKT ismereteket az évek során, legyen az önképzés vagy intézményi képzések révén.

A statisztikák alapján kijelenthetjük, hogy az európai iskolák már egy évtizeddel ezelőtt fontosnak tartották a tanárok IKT ismereteinek és eszközhasználatának a fejlesztését. Számos iskolában az iskolai személyzet IKT-képzéseket szervezett tanárainak, amivel a tanárok éltek vagy sem. A 2012-es kutatás eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb országban a tanárok nagyobb arányban vettek részt ilyen jellegű képzéseken, mint 2018-ban, bár az uniós átlag mindkét esetben 44% volt. A legtöbb diákot Norvégiában tanítottak olyan tanárok, akik részt vettek az iskola által szervezett IKT-képzéseken, 2012-ben 81%, 2018-ban 70%. Jelentősen nőtt Magyarországon (36%-ról 44%-ra), míg Romániában 2012-ben ez az arány 51% volt, 2018-ban 38%-ra csökkent, az uniós átlag alá.

A tanárok részvétele kötelező IKT-képzésekben nagyon változó volt a két felmérés eredményeinek tükrében. A 2012-es adatok szerint az európai diákok 24%-át tanította

olyan tanár, aki részt vett kötelező IKT-képzésben. Ez az arány 2018-ra 12%-ra csökkent. A legnagyobb növekedés Romániában (56%-ról 72%-ra) figyelhető meg, míg Magyarországon csökkent 32%-ról 22%-ra.

A két felmérés eredményei azt mutatják, hogy a kutatásban részt vett országok diákjait nagy arányban tanítják olyan tanárok, akik az IKT oktatásban és tanulásban történő pedagógiai felhasználásáról szóló tanfolyamokon vettek részt, ezáltal olyan technológiai tudást szereztek, amit célirányosan a pedagógiai tevékenységükben tudnak kamatoztatni. A 2012-es adatok szerint a diákok 42%-át, 2018-ban pedig a diákok 50%-át tanították az említett IKT-eszközök oktatásban és tanulásban történő pedagógiai felhasználásáról szóló tanfolyamokon részt vett tanárok. A legnagyobb növekedés a skandináv országokban figyelhető meg: Norvégiában 59%-ról 66%-ra, Finnországban pedig 39%-ról 53%-ra, de jelentős növekedés tapasztalható Olaszországban is, ahol az arány az uniós átlag alatti értékről, 35%-ról 54%-ra nőtt, meghaladva 2018-ban az uniós átlagot. Romániában a 2012-es 56%-ról 38%-ra csökkent ez az arány, Magyarországon 41%-ról 29%-ra csökkent.

A tanulási IKT alkalmazásokra vonatkozó tantárgy-képzéseken való részvétel egyre fontosabb szerepet kap az európai országokban. Míg 2012-ben a diákok 25%-át tanította hasonló képzésen részt vett tanár, addig 2018-ban már ez az arány 48%-ra nőtt az Európai Unió szintjén. A legmagasabb arányt a balti országokban figyelhetjük meg, Romániában, 48%-ról 37%-ra csökkent, Magyarországon 28%-ról 27%-ra.

Wasson és Hansen (2014) szerint a norvég tanárok a többi ország tanáraival összehasonlítva a legjobbak a digitális felkészültséget tekintve, mégis vannak olyan problémák, amik még megoldásra várnak, mint például a technológiai szempontból gazdag osztálytermek kezelése vagy a tanárképzés szerepe a leendő tanárok képzésében.

Mishra és Koehler (2006) bevezették a technológiai, pedagógiai és tartalmi tudás fogalmát – a TPACK (technological, pedagogical, and content knowledge) modellt – annak leírására, hogy milyen összetett készségekre van szüksége a tanárnak ahhoz, hogy produktív módon integrálja a digitális eszközöket.

E modell szerint a tanárnak technológiai, tartalmi és pedagógiai ismeretekre van szüksége. A TPACK modellben a hangsúly elsősorban arra esik, hogy miként lehet felhasználni az integrált technológiát más tantárgyak tanulásának eszközeként.

Johannesen és mtsai. (2014) azt javasolják, hogy a tanár digitális kompetenciája három fontos részt foglaljon magába: az IKT-k tanítását, az IKT-kkel való tanítást és az azokkal kapcsolatos ismeretek tanítását. Az IKT tanítása azt jelenti, hogy fokozatosan növelik a diákok digitális kompetenciáit szisztematikus képzésen keresztül. Az IKT-val történő tanítás azt jelenti, hogy a technológiát eszközként használják más tudományágakban, hogy hozzáadott értéket érjenek el a tanulásban. Az IKT-k tanítása pedig magában foglalja a technológia történetét, valamint a technológia és a társadalom dialektikus kapcsolatát.

A hagyományos oktatás nem vonzó a netgeneráció számára, ezért az iskolában nem motiváltak. Duga Zsófia (2013) szerint „ahhoz, hogy a generáció kompetenciáit a pedagógiai munkában ki lehessen használni, arra is szükség van, hogy a tanárok képesek legyenek ezen modern eszközöket, technológiákat alkalmazni, használni, az oktatásba aktívan bevonni. Erre viszont csak akkor van esély, ha a pedagógusok rendelkeznek olyan kompetenciákkal, tudással, attitűddel, amely lehetővé teszi számukra a digitális eszközök hatékony alkalmazását.” Duga (2013) továbbá kiemeli, hogy amennyiben ezt a tanárok nem tudják megvalósítani, akkor ezek a fiatalok elveszítik az érdeklődésüket az iskolai oktatás iránt és az internetet számukra érdekes tevékenységekre fogják használni, nem feltétlenül tanulásra. Ha mégis megtörténne egy paradigmaváltás a pedagógusok oktatásában és az iskolai oktatás során, akkor a gyerekek idejük nagy részét tanulásra fogják fordítani, mégpedig úgy, hogy észre sem veszik, hiszen ugyanazt végzik, mint amit eddig tettek, állítja Duga. Ehhez viszont arra van szükség, hogy a teljes tanárképzés átalakuljon és a tanárok folyamatosan képezzék magukat az új technológiák használatára és azok beépítését a saját tantárgyaik oktatásába.

Szűts Zoltán (2014) kihangsúlyozza, hogy az IKT-eszközök használata tanári segítség és útmutatás nélkül nem képesek hatékony tanítási folyamatban részt venni. Jó példának hozza fel a Khan Akadémiát, ami bár egy virtuális iskola, de hozzáértő és digitálisan is felkészült tanárok tanítják a diákokat, egyfajta mentorként. Szűts (2014) szerint a tanári szerepkör a tanár tudatos tervező munkája, szakszerű óravezetése és magas szintű kompetenciája által felértékelődik.

A 21. század tanára nagyon sok új tulajdonsággal kell rendelkezzen, amelyeket Duga Zsófia (2013) a következőképpen foglalta össze:

„Fontos, hogy a jövő tanárai (sőt már a jelen tanárai is, hiszen a Net generáció tagjai, már tinédzserek):

- ismerjék az információszerzés, információrendszerezés és információ megosztás lehetőségeit,
- ismerjék a hálózati kommunikáció eszközeit,
- ismerjék a digitális médiák megosztásának módjait,
- ismerjék a hálózaton való együttműködés lehetőségeit,
- ismerjék a korszerű internetes eszközök segítségével megvalósítható korszerű tanulás szervezési és gyermekközpontú módszertani lehetőségeket,
- képesek legyenek a módszertani lehetőségek és technikai alkalmazások közül a számukra megfelelőt kiválasztani,
- azokat gyakorlott módon használni az információmenedzsment, tanulókkal való hálózati együttműködés, kommunikáció, médiamegosztás, valamint a szakmai kapcsolatépítés során.
- a megszerzett kompetenciáikat (ismereteiket, készségeiket, képességeiket, beállítódásukat) motiváló módon tudják alkalmazni mindennapi nevelő és oktató munkájuk során, valamint a pedagógus kollégáikkal való horizontális együttműködésük során is,
- fontos az attitűd, a hozzáállás megléte (ami nem tanítható).”

Megállapíthatjuk, hogy a 21. század tanára nagyon sok új tulajdonsággal kell rendelkezzen, hogy képes legyen tartani a lépést az új technológiákkal és ezek segítségével át tudja adni tudását a diákoknak, akik bár nagyon gyorsan alkalmazkodnak az új technológiákhoz, nem feltétlenül tudják azokat konstruktívan tanuláshoz használni.

A COVID-19 vírus miatt kialakult helyzet rámutatott arra, hogy bár sok tanár képezi magát saját idejében vagy részt vesz szervezett IKT-képzéseken, sok a hiányosság az oktatás e területén és szükség van további intézkedésekre a tanárok folyamatos digitális képzésére, valamint „a pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben a különböző platformok használatának megismerése mellett a tanuláselméleti tudatosságra épülő,

folyamatosan fejlődő speciális módszertan tudatosítása azonos mértékű jelentőséggel bír”
(Cserné Adermann, 2020)

Idegen nyelvek ismerete Európában

Az idegen nyelvek ismerete a kulturális csere elengedhetetlen eszköze. Köztudott, hogy az ilyen készségeket sok munkahelyen megkövetelik és támogatják, és számos más kontextusban is megkönnyíthetik a kommunikációt.

Az Eurostat 2019-es (*Eurostat*, 2019) jelentése szerint a felső tagozatos általános iskolai oktatásban tanuló tanulók 59%-a tanult két vagy több idegen nyelvet az EU-ban. Az EU országaiban minden felső tagozatos általános iskolai tanuló két vagy több idegen nyelvet tanult Luxemburgban és Franciaországban. Észtországban, Romániában, Csehországban és Finnországban is nagy arányban tanultak két vagy több nyelvet (mindegyik 99%), őket szorosan követi Szlovákia (98%), Horvátország (95%) és Szlovénia (92%).

Ezzel szemben Görögországban a felső tagozatos általános iskolai oktatásban részt vevő diákoknak mindössze 1%-a tanult két vagy több idegen nyelvet 2019-ben. A nyelvtanulók alacsony arányát a következő országokban is regisztrálták: Portugália (6%), Írország (12%), Olaszország (25%) és Spanyolország (27%).

2019-ben az angol volt a leggyakrabban tanult idegen nyelv felső tagozatos általános iskolai oktatásban az EU-ban, a diákok 96%-a ezt tanulta. A második helyen a spanyol (26%), majd sorrendben a francia (22%), a német (20%) és az olasz (3%) végzett. Emellett az orosz volt a leggyakrabban tanult nem EU-nyelv az Unióban (3%), különösen Észtországban (68%) és Lettországban (57%), ezt követi Litvánia (30%) és Bulgária (24%).

Az angol nyelv oktatása Ciprusban, Máltán, Ausztriában és Spanyolországban a leghangsúlyosabb, legalábbis a mennyiség tekintetében: ezekben az országokban az általános iskolás diákok 99-100 százaléka tanulja ezt a nyelvet. Romániában ez az arány 85% körül mozog, Magyarország a lista végén található, valamivel 40% fölött.

Nagy Britannia kilépése után az Európai Unióból (közismert nevén „British exit”, azaz Brexit, 2020. január 1.) az angol nyelv Írországban és Máltán maradt meg hivatalos nyelvként, kicsivel több, mint 5 millió lakos anyanyelveként, szemben az EU 500 millió lakosával.

Az angol, mint idegen nyelv Európában a Brexit után

Az Egyesült Királyság kiválásával nem csak gazdasági, társadalmi vagy politikai viták kerültek felszínre, hanem az angol nyelv státusza, szerepe az EU-ban is górcső alá került. Az egyik legnagyobb vitaindító a „Brexit és az angol jövője Európában” című fórum, ami a World Englishes kötetben, 2017. szeptemberében jelent meg. A fórumot Kingsley Bolton és Daniel R. Davis vezeti be, ezt követi Marko Modiano (2017) állásfoglalása, majd tíz nyelvész tudós válasza Modiano állásfoglalására (Margie Berns, David Crystal, Marc Deneire, Marinel Gerritsen, Jennifer Jenkins, Robert Phillipson, Mario Saraceni, Edgar Schneider, Philip Seargeant, Barbara Seidlhofer / Henry Widdowson).

Modiano (2017) szerint a Brexit után is az angol nyelv marad a legfontosabb nyelvi eszköz, a közös nyelv, a lingua franca. Állásfoglalásában azt sugallja, hogy Nagy-Britannia kilépése az EU-ból megteremti „a szociolingvisztikai teret az angol nyelv egy európai változatának (vagy változatainak)”, rávilágítva arra a tényre, hogy az Egyesült Királyság a továbbiakban nem szolgál majd kapuőrként a „helyesség és szabványosítás kérdéseiben”. Modiano (2017) az európai angol vagy az „euro-angol” elismerése mellett érvel, amit kezdetben az európai lakosság különböző szektorainak sajátos szókészletére hivatkozva magyaráz. Ez magában foglalja mind az uniós szervezetek sajátos zsargonját, mind az európai társadalmak sajátos kultúrájához kapcsolódó lexikális elemeket, idiómákat és közmondásokat.

Crystal (2017) felveti a kérdést, hogy tekinthető-e az Európai Unió olyan társadalmi csoportnak, amelynek megvan a közös kulturális identitása, amely a közös európai angol alapja lehet, és azt sugallja, hogy a helyi identitások bizonyítékai könnyebben megtalálhatók a nemzeti, nem pedig a transznacionális szinten, azaz uniós

szinten. Valójában a közös nyelvi normák fő bizonyítéka – véli – csak az EU Parlament és testvérintézményeinek „európai nyelvű zsargonjában” található. Emiatt és az ehhez kapcsolódó okok miatt Crystal (2017) szerint az euro-angol egyetlen monolitikus változata egyértelműen hibás.

Gerritsen (2017) szintén megkérdőjelezi azt a feltevést, hogy az angol nyelvnek ugyanaz a változata jelenik meg az Európai Unió összes nemzeténél, amellet érvelve, hogy egy „hiteles” európai angol (vagy euro-angol) megjelenését hátráltatják a két európai forrásnyelvcsalád, az indoeurópai és a finnugor család közötti jelentős különbségek, így az eltérő anyanyelvű beszélők közötti különbségek az EU egészének jövőjétől függetlenül is fennmaradnak.

A témában állást foglalo nyelvészek többsége egyetért Crystal és Gerritsen (2017) álláspontjával az európai angol megjelenésével kapcsolatban, viszont mindannyian egyetértenek azzal, hogy az angol nyelv a leggyakrabban használt közös nyelv, egyre jobban terjed az Európai Unióban, amit az is bizonyít, hogy a leggyakrabban tanult idegen nyelv felső tagozatos általános iskolai oktatásban az EU-ban.

Az angol, mint idegen nyelv Romániában – a múlttól a jelenig

Romániában a második világháború után az oroszot nyilvánították a fő idegen nyelvnek, amelyet a román iskolákban tanulnak, felváltva a korábbi nyelveket (német, francia, angol vagy olasz). Abban az időben más idegen nyelvek tanulását a kommunista rezsim lehetséges veszélyének tekintették. Tismăneanu és mtsai. (2006) szerint ezen nyelvek beszélése lehetővé tették volna a románok számára, hogy kapcsolatba kerüljenek a nyugati világgal, ami nem volt kívánatos (Cojocnean, 2015). Az 1970-től 1989-ig tartó időszakban ismét lehetett tanulni egy másik idegen nyelvet, és a román tanulók 60%-a ebben az időszakban tanult meg franciául (Fodor és Peluau, 2003), míg a magyar diákok németül. A kommunizmus 1989 decemberében lezárult négy évtizedét egy átmeneti időszak követte, amely a mai napig tart. A demokrácia helyreállítása magával hozta az oktatási reformokat, és Románia olyan helyzetben van, hogy az oroszokon kívül más idegen

nyelvek iránti kommunikációs igényekkel is szembe kell néznie. Napjainkban ez főleg az angol, spanyol és az olasz nyelv oktatásának elterjedését jelenti.

Jelentős politikai, oktatási, gazdasági és társadalmi változások mentek végbe Romániában a demokrácia elmúlt három évtizedében. A kommunizmus 1989-es bukása után a román társadalom jelentős átalakuláson ment keresztül, aminek eredményeként kialakult a jelenlegi kulturális környezet, amelyet az idegen nyelvek tanulására való nyitottság jellemez. Az új politikai színtér a technológiai fejlődés mellett megnyitotta az utat arra a helyre, amelyet az angol ma elfoglal a román állampolgárok körében, akik nemcsak elfogadják a gazdasági realitásokat, hanem igyekeznek alkalmazkodni a modern globális társadalom követelményeihez is. Monica Codruz-Băcescu (2013) megjegyzi, hogy az angol nyelv széleskörű elterjedése, amely a gazdasági realitások elfogadásának eredményeként jött létre, felgyorsította Románia részvételét a világgazdaságban.

Az angolt az európaiak kétharmada az egyik leghasznosabb nyelvnek tartja. „Sokkal nagyobb valószínűséggel tekintik hasznosnak a személyes fejlődés szempontjából, mint bármely más nyelvet” (*Europeans and their Languages*, 2012). Az angol nem csak európai szinten élvez kiváltságos helyzetet. Spolsky (2004) megemlíti, hogy az angol „ma erősebb pozícióban van a világban, nemcsak bármely kortárs nyelvénél, hanem minden más történelmi nyelvénél is”. A nyugati germán nyelv, amely a jelenlegi Északnyugat-Németországban és Hollandiában az egyik óangol dialektusból, nevezetesen a későnyugat-szász nyelvből eredt, az idők folyamán világszinten teret hódított.

Az érvényben lévő Tanügyi törvény (*Legea educației naționale nr. 1/2011*, 2020) értelmében Romániában az első idegen nyelvet 6 éves korban kezdik el a diákok elsajátítani formális oktatási keretek között. Ez összhangban van az európai országok átlagával, de az Európai Unión belül találkozhatunk korábbi és későbbi kezdéssel is: 3 éves korban Belgiumban a német közösségben; 5 éves korban Máltán és Lengyelországban; 7 éves korban Dániában, Horvátországban, Lettországon, Szlovéniában, Svédországban, Angliában; 8 éves korban Bulgáriában, Csehországban, Németországban, Görögországban, Litvániában, Portugáliában, Szlovákiában; 9 éves korban Észtországban, Magyarországon, Finnországban; 10 éves korban Belgiumban a francia és holland közösségben, valamint Hollandiában; 11 évesen pedig az Egyesült Királyságban Walesben és Észak-Írországra.

A második idegen nyelv tanulása nem kötelező minden európai uniós országban, de Romániában kötelező 11 éves kortól. Ennél korábban csak Luxemburgban (7 éves korban), valamint Görögországban (10 éves korban) kezdik el a diákok a második idegen nyelv tanulását az iskolákban (Eurydice, 2017).

Romániában a diákok túlnyomó többsége az angolt nyelvet tanulja első idegen nyelvként, ez az egész Európai Unióra jellemző, a középiskolákban ez 85,2%. Az angol nyelvet a francia, a német és a spanyol követi, mint első idegen nyelv. Romániában is ez a tendencia figyelhető meg. A diákok 11 évig tanulnak egy idegen nyelvet, ami soknak tűnhet, viszont csupán átlag 520 órában, ami viszont európai uniós átlagban nem kiemelkedő, sőt kevésnek tekinthető, mivel vannak olyan országok, ahol ennek az óraszámnak több, mint a dupláját fektetik az angol nyelvtanulásba, mint pl. Málta 11 év alatt 1298 óra, Franciaország 10 év alatt 936 óra, Spanyolország 10 év alatt 987 óra, Luxemburgban pedig 10 év alatt 2004 óra. Elképzelhető, hogy Romániában a gyenge nyelvtudás a kevés óraszámnak is a következménye (Eurydice, 2017).

A nyelvtanulás 4 alapkészségét (olvasás utáni szövegértés, íráskészség, hallás utáni szövegértés, beszéd-készség) a román oktatási rendszer egyforma fontosságúnak tekinti, így ezek oktatását egyidőben kezdi és folytatja az egész iskolai képzés során.

A beszéd és az írás magában foglalja a nyelvi termelést, ezért gyakran produktív készségeknek nevezik. A hallás és az olvasás ezzel szemben üzenetek fogadásával jár, ezért gyakran befogadókészségnek nevezik. A nyelvhasználók természetesen nagyon gyakran egyidejűleg különböző készségeket alkalmaznak. A beszéd és a hallgatás általában egyszerre történik, és az emberek egyszerre olvasnak és írnak, amikor feljegyzéseket készítenek vagy írnak valamit az olvasottak alapján (Harmer, 2007).

Egyes európai uniós országokban a képzés elején a nyelvoktatásban csak a hallás utáni szövegértésre, valamint a beszéd-készségre fektetik a hangsúlyt, mint pl. Spanyolországban, Franciaországban, Horvátországban, Cipruson, Litvániában, Magyarországon és Ausztriában, a képzés végén viszont mindegyik készség egyforma fontosságot nyer, kivéve Spanyolországban, ahol a kimenetben is a hallás utáni szövegértésre és a beszéd-készségre fektetik a hangsúlyt (Eurydice, 2017).

A diákoktól minden országban elvárás, hogy a középiskolai tanulmányaik végén egy meghatározott szinten tudjanak egy idegen nyelven kommunikálni, úgy írásban, mint szóban. A tudásszint országokként változik, de a legtöbb európai uniós országban a kimeneteli követelmény legalább egy idegen nyelvből minimum a B1-es szint a Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés szerint (CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) (Council of Europe, 2001). Romániában mindkét kötelező idegen nyelvből az elvárt szint a B2-es, Olaszországhoz és Litvániához hasonlóan, de a statisztikák azt mutatják, hogy ez az elvárás nem teljesül minden esetben, mert nem minden diák képes két idegen nyelven B2-es szinten beszélni középiskolás tanulmányai végén (Eurydice, 2017).

Egy olyan világban, ahol az angol nyelv mind a hat kontinensen a domináns nyelv az UNESCO és más világszervezetek szerint, aki a fiatal generáció oktatásával foglalkozik, annak meg kell birkóznia a nyelv elsajátítását befolyásoló jellemzőkkel. Európa-szerte a nyelvtanulás legelterjedtebb módja az iskolai órákon keresztül történő tanulás, és az európaiak 68%-a azt nyilatkozta, hogy ezzel a módszerrel tanult idegen nyelvet (Europeans and their Languages, 2012). Romániában csak néhány iskolában tanultak a diákok angol nyelvet 1989 előtt; az említett időszakban a diákok túlnyomó többsége orosz, franciát és németet tanult. Bár a románok a franciát részesítették előnyben, az orosz kötelező idegen nyelvként írták elő. Az 1989-es forradalom az orosz nyelv első idegen nyelvként való tanulásának súlyos visszaesését jelentette a román iskolákban, és fokozatosan felváltotta a francia, majd az angol nyelv, amely ma a legtöbb iskolában a domináns idegen nyelv. Romániában a kötelező tanterv magában foglalja egy idegen nyelv elsajátítását az általános iskolában és két idegen nyelv elsajátítását a középiskolától kezdve, a CEFR (Európa Tanács 2001) ajánlása szerint. A jelenlegi tantervet úgy alakították ki, hogy megfeleljen az EU nyelvoktatási és nyelvtanulási főbb politikáinak (Ene és Mitrea, 2013).

A Románia, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok közötti, 1989 utáni megnövekedett együttműködések eredményeként a románok nagyobb arányban használják az angol nyelvet. Ez a tanítási módszerek diverzifikációjában is megmutatkozik (Ene és Mitrea 2013). Az elmúlt két évtizedet egyrészt a szakképzett angol nyelvtanárok számának növekedése, másrészt az angol tankönyvek kitörése jellemezte, amelyek együttesen valódi

előrelépést jelentenek a nyelvoktatás reformjában. Általánosságban elmondható, hogy az oktatási módszerek eltolódása a hagyományostól a kommunikatív nyelvoktatás (Communicative Language Teaching – CLT) elvei felé a romániai iskolákban is megfigyelhető.

A felső középfokú oktatás jelenlegi helyzete Romániát azon országok közé sorolja, ahol az iskolában tanított angol, mint idegen nyelv osztályok a legmagasabb átlagértéket mutatják: a heti két angol órától az alaptanterv részeként egy normál osztályban, négy óra az intenzív osztályokban, heti öt vagy hat óra a kétnyelvű osztályokban. A román oktatási rendszerben a kéttannyelvű osztályokban a tanulók intenzív rendszerben két idegen nyelvet (heti öt vagy hat órában) tanulnak. A heti óraszámok a középiskolai profilok szerint változnak, és az érvényben lévő középiskolai tanterv alapján kerül megállapításra az óraszám a Nemzetoktatási Minisztérium rendelete alapján (OMEN - Order of Ministry of National Education - 9. évfolyamon 5723/2003.12.23., 10. évfolyamon 4598/2004.08.31. 5718/ 2005.12.22. a 11. és a 12. évfolyam számára).

A középiskolai idegen nyelvek tanterveit a Román Nemzeti Oktatási Minisztérium dolgozta ki a fent említett Nemzetoktatási Minisztérium rendelet mellékleteként, és minden évfolyamon elveket, általános és specifikus kompetenciákat, értékeket és attitűdöket tartalmaznak. Témákat, kommunikációs funkciókat és struktúrákat is javasolnak, de a felhasználandó tankönyveket az angol, mint idegen nyelvhez a tanárok választják ki a Nemzetoktatási Minisztérium által jóváhagyottak közül. A jelenlegi középiskolákban használt angol tankönyvek többsége megfelelő eszközt jelent a kommunikatív nyelvoktatás megközelítéshez, elsősorban hiteles szövegeket, szimulációkat és problémamegoldó tevékenységeket biztosítva. A pontosságra, az ellenőrzött gyakorlatra, a szóbeli gyakorlatokra és a szavak felsorolására való összpontosítást felváltja a funkcionális, interaktív kiscsoportos tevékenységek és a készségalapú tanítás (Bucur és Popa, 2012; Iftimie, 2015; Ralea, 2000). Nyelvtani információk és gyakorlatok is jelen vannak, de ezek mennyisége kiegyensúlyozott a régimódi tankönyvekhez képest, ahol a nyelvtan és a fordítás dominált.

A középiskola befejezésekor a tanulók országos vizsgát tesznek, érettségit. Az érettségi vizsgán az idegen nyelvben való jártasságról is értékelik a diákokat. Az angol

nyelvű vizsga négy készséget mér fel (olvasás és írás egy vizsgán, hallás és beszéd külön vizsgákon), a CEFR (Európa Tanács, 2001) szerint kialakított kritériumokkal összhangban. Így a középiskolai idegen nyelvtanítás elsődleges célja a specifikus ismeretek elsajátítása a nyelvi készségek és attitűdök fejlesztése érdekében, valamint a kommunikációs kompetencia elérése és előmozdítása érdekében. A tanulók célja, hogy kontextuálisan és megfelelő szociális módon kommunikáljanak, és eredményeiket a CEFR által meghatározott szintekkel egyenértékű szintnek megfelelően értékelik (Iftimie, 2015). A CEFR szerint egy sikeres oktatási folyamat azt eredményezné, hogy az idegen nyelveket tanulók a középiskola végére az első idegen nyelvben tanult összes kompetenciában B2-szintet érnek el. Ez sajnos még nem valósult meg (Mestereaga 2019).

Partium

„Partium évszázadokig államigazgatási-közigazgatási egység volt a Kárpát-medencében, s ennek következtében olyan földrajzi-topográfiai név is lett, amelynek lakói – határainkon innen és túl – mind a mai napig használják ezt földrajzi tájnévként. Az egykor összetartozó, de a XX. században határokkal szétszabdalt Partium történelmi-földrajzi üzenetét ugyancsak ez a topográfiai elnevezés fejezi ki legtömörebben” (Szilágyi és Süli-Zakar, 2014)

„A Partium név mint régió elnevezés csak a 16. századtól létezik, mint területi entitás csak akkor jött létre, amikor Magyarország három részre szakadt. Története nagyjából Moháccsal kezdődik, és 350 évvel később, az 1876-os közigazgatási reformmal ér véget” (Szilágyi, 2007).

Röviden összegezve a Pallas Nagy Lexikona („Partium”, 2002) a következőket írja e címszó alatt:

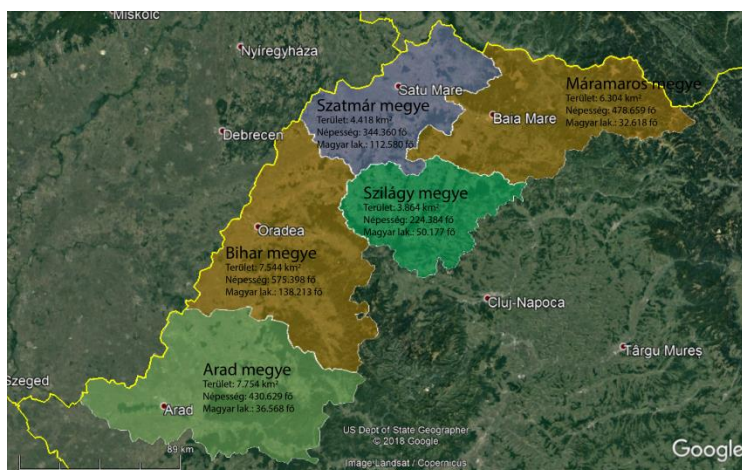
„Partium

(lat.), a hajdani Zaránd, Közép-Szolnok, Kraszna vármegyék és Kővár-vidéke, amely magyarországi részek a XVI. és XVII. század folytán Erdélyhez való csatolás nélkül az erdélyi fejedelmeknek birtokába jutottak. A részeket az erdélyi fejedelmek, nem mint ilyenek, hanem mint „Magyarország részeinek urai” bírták, oly kikötéssel, hogy haláluk után a magyar király hatalma alá visszatérnek. A visszacsatolás 1693. megtörtént, de 1733.

kelt kormányrendelet a részeket ismét elszakította. A visszacsatolás iránt az 1741. XVIII, 1792. XI., 1836. XXI. és 1848. VI. t.-cikkek intézkedtek. Az 1877. I. t.-c. Közép-Szolnokot és Krasznát Szilágy vármegyébe, Zaránd vármegyét részben Hunyad, részben Arad vármegyébe, Kővár-vidékét részben Szolnok-Doboka, részben Szatmár vármegyében kebelezte be.”

A Partium a közigazgatási reformmal megszűnt közigazgatási területként, a lakosság azonban földrajzi tájnévként tovább használta, elsősorban a Nagyvárad-Zilah-Máramarossziget közötti térség megjelölésére.

Napjainkban Partium Románia északnyugati megyéit jelenti: Bihar, Szatmár, Szilágy, Máramaros és részben Arad megye területét (Ábra 1.). Szilágyi (2019) szerint a „terület népszerű neve inkább romantikusnak mondható, mint pontosnak.” Véleménye szerint „a Partium név inkább csak a Szilágyságot illeti meg joggal, ez a terület valóban az egész magyar történelem során átmenetet képezett a szűkértelmű Magyarország és Erdély között”. Erre utal Erdély latin neve is „Transsylvania”, ami Pannónia felől nézve a „Szilágyságon túli” területet jelenti. Az említett másik négy megyének már a „Habsburg-féle” szűkebb értelemben vett Partiumhoz sincs semmi köze, valamint a jelenlegi közigazgatási határokkal Szatmár és Máramaros önmagukban sem történelmi jellegűek, állítja Szilágyi (2019).



Ábra 1. A Partium megyéi napjainkban. Forrás: Szilágyi, 2019

Partium térségére évszázadokon át jellemző volt több nemzet együttélése, ami napjainkban is megmutatkozik, bár a különböző népcsoportok arányaiban megváltoztak az elmúlt évszázad során. A legutóbbi, 2011-es népszámlálás adatai szerint Bihar,

Máramaros, Szatmár és Szilágy megyében a lakosság száma megközelítőleg 1.600.000. A lakosság többsége román (66%), de további 18 nemzetiség található meg a térségben, kisebb nagyobb arányban: magyarok, romák (cigányok), ukránok, németek, törökök, oroszok (lipovánok), szerbek, szlovákok, bolgárok, horvátok, görögök, olaszok, zsidók, csehek, lengyelek, kínaiak, örmények és csángók. A Partiumban a románok mellett a legnagyobb arányban a magyarok élnek (20,5%), őket követik a romák (4,8%), az ukránok (1,9%), a szlovákok (0,45%) és a németek (0,42%). A régióban a legnagyobb számú magyar lakosság Szatmár megyében (32,69%) él, ezt követi Bihar megye (24,02%), Szilágy megye (22,36%), Arad megye (8,49%), majd Máramaros (6,81%).

Tanulásméletek és tanulási modellek

Komenczi (2013) szerint a tanulásról és a tanításról kialakított tradicionális elképzelések: a tudásátadás pedagógiája, a szemléltetés pedagógiája és a cselekvés pedagógiája. E pedagógiák mentén a 20. században kialakult főbb pszichológiai ihletésű tanulásméletek a behaviorizmus, a kognitívizmus és a konstruktivista tanulásmélet.

A történelem során a tanulási folyamatokról alkotott elképzelések változtak, és a mindenkori valóságértelmezésnek, valóság szemléletnek és értékfelfogásnak feleltek meg. A 20. századig három jellegzetes pedagógiai vonal és ezeknek megfelelő didaktikai rendszer alakult ki. A különbség közöttük abban van, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a tanulásban és tanításban a már említett tradicionális elképzeléseknek, a tudásátadásnak, a szemléltetésnek, illetve a cselekedtetésnek, és hogy milyen felfogást vallanak a tanár és tanuló szerepéről a tanítási-tanulási folyamatban.

Az „első didaktika” értelmében, a tanulás ismeretek, tudás, bölcsesség átadását, illetve átvevését jelentette és ez a felfogás az ókorra és a középkorra volt jellemző. A tanuló azokban a korokban nem a való világgal került kapcsolatba, hanem az azt közvetítő ismeretekkel. A hangsúly az élszóban előadott vagy olvasott szövegek szó szerinti rögzítésén volt úgy, hogy azokat változatlan formában képes legyen felidézni (memoriter). Ennek sikeres véghezviteléhez az emlékezet fejlesztésére volt szükség, amire hatékony technikákat alakítottak ki (mnemotechnika).

A „második didaktika” a 17. századra tehető és az empirizmus ismeretelmélete alapján született. „Az empirizmus induktív logikájára épített elképzelés szerint a tanulás alapját a valóság tényei – és az ezekből kikövetkeztethető összefüggések felismerése – jelentik, amelyeket az elme képes tükrözni, és indukció révén következtetéseket von le belőle. A közvetlen valóságérzékelésre épített szenzualista pedagógia paradigmájának kialakítása elsősorban Comenius nevéhez kapcsolható, és az ő műveiben mutatkozik meg. Comenius és követői a szemléltetést teszik pedagógiai módszereik középpontjába” Komenczi (2013).

A „harmadik didaktika” a 19. és 20. század fordulóján alakult ki a reform- vagy progresszív pedagógia. Az irányzat képviselői azt állították, hogy az eredményes tanulás alapfeltétele a tanuló gyermek aktivitása. Kihangsúlyozták a gyermek öntevékenységét, a cselekvést, a munkáltatást, az önállóan végzett, valamint a felfedező tanulást.

A 20. század tanulásfelfogására hatottak a korábbi didaktikák részletei és három különböző, az emberi viselkedést, a megismerést különböző módon értelmező pszichológiai-filozófiai irányzathoz kapcsolódó tanuláselmélet alakult ki: a behaviorizmus, kognitivistá tanuláselmélet és a konstruktivistá tanuláselmélet. (Komenczi, 2013, nyomán)

A behaviorizmus

A behaviorizmus John B. Watson (1878-1958) amerikai pszichológus nevéhez fűződik. Az elmélet szerint „a tanulás nem más, mint a viselkedés kondicionálásos módosítása a megfelelő külső ingerek hatására. Ez a felfogás empirista, induktivistá beállítódáson alapul; a tanulási folyamatokat a tanuló és környezete kölcsönhatásaként értelmezi, jelentős súlyt tulajdonítva a környezet hatásainak. Megjelenik a tanulási környezet fogalma. A behaviorizmus tanulásfelfogásából egyenesen következett a programozott oktatás gondolata, melynek legismertebb és legnagyobb hatású teoretikusa Skinner volt, aki A tanítás technológiája (Skinner, 1973) című művében fejtette ki elképzeléseit” (Komenczi, 2013).

A leegyszerűsített inger-válasz (S-R) modellről hamar kiderült, hogy nem alkalmas az összetettebb tanulási folyamatok kielégítő magyarázatára. Hamar nyilvánvaló tény lett,

hogy a tanulásban nagy szerepet játszanak a közvetlenül meg nem figyelhető belső folyamatok. „Általánossá vált az a meggyőződés, hogy a tanulás értelmezése és megértése a külvilág belső mentális reprezentációjának – és az így létrejött belső modellek, mintázatok logikai struktúrájának és komplex dinamikájának – tanulmányozása nélkül nem vezethet eredményre. A továbblépés a tanulás információfeldolgozásként történő értelmezése volt” (Komenczi, 2013).

A kognitív tanuláselmélet

Bélanger (2011) szerint a kognitív elmélet túlmutat a külső viselkedésen, hogy megértse, mi történik a tanuló agyában minden tanulási folyamatban. Az elmélet szerint a tudás megszerzése és feldolgozása egy kognitív, racionális folyamat. Az információfeldolgozás ezen elmélete a tanulási folyamat három kulcsfontosságú aspektusán alapul: az emlékezeten, a tudáson és a reprezentáción. Az ismeretszerzés és -feldolgozás egy mentális folyamat, melynek során a tanuló eltárolja, elrendeli, rendszerezi, átalakítja, visszakeresi és értékeli az ismereteket. A memória szerepe az ilyen információfeldolgozásban központi és összetett.

Bruner (1996, 2009) az elme működésére reflektálva nem tagadja a párhuzamok létezését az emberi tanulási folyamatok és a számítási eszközök által végzett információfeldolgozás típusa között. Ragaszkodik azonban ahhoz, hogy az egyén elméje mindig egy meghatározott kulturális keretben működik, amely befolyással van mind a szubjektív jelentésalkotásra, mind az információ belső szerveződésére. Az ilyen információfeldolgozáshoz az egyéneknek nemcsak instrumentális eszközökre van szükségük, hanem kulturális kontextusra is, amelyben visszajelzést kaphatnak, és tapasztalatokat szerezhetnek a kulturális cseréről.

Bandura (1977, 1994) a kognitivisták megközelítést úgy terjesztette ki, hogy a szociális perspektívát integrálta a tanulási folyamatok elemzésébe, azaz kihangsúlyozta a személyes és környezeti hatások egymásrataltságát. Annak ellenére, hogy a tanulót helyezi a tanulási folyamat középpontjába, Bandura (1994) emlékeztet bennünket az egyének és környezetük közötti kölcsönös interakcióra.

A konstruktivista tanuláselmélet

A konstruktivista elmélet rávilágít arra a tényre, hogy a tanulóknak aktívan kell kialakítaniuk tudásukat. „A konstruktivista álláspont alapvetően azt állítja, hogy a tanulás a jelentésalkotás folyamata; így értelmezik az emberek tapasztalataikat” (Merriam és Caffarella, 1999).

Komenczi (2013) szerint a konstruktivista látásmódban a tudás egyéni, illetve társas konstrukció, amelyet a tanuló saját tapasztalatainak értelmezésével hoz létre. Ahhoz, hogy a tanulási folyamat eredményes legyen fontosak a belső feltételek, a korábbi tapasztalatok, az előzetes tudás és a meglévő valóságértelmezési modellek.

Dewey (1940) kiemeli a kontextualizálás fontosságát, melynek értelmében a tudást kontextusban kell felépíteni, ha azt várjuk az emberektől, hogy mozgósítsák, és végül más életkörnyezetekbe is átvigyék.

A tudás megszerzése és mozgósítása aktív konstrukciós és gondolkodási folyamat eredménye. A szociálkonstruktivista nézet azt állítja, hogy a tudás akkor épül fel, amikor az emberek egymással beszélgetnek és közös projektekkel vagy problémákkal foglalkoznak. Ebben a megközelítésben a tanulást nem lehet elszigetelni a világ és a valóság megértésének és beszédének kulturálisan megosztott módjaitól (Merriam és Caffarella, 1999).

A konnektivizmus

Nádasi (2016) szerint a „konnektivizmus, vagy hálózati tanulás, egy tanulóközpontú, irregulárisan szerveződő tanulási forma, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapulva már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás; a kollaboratív tanulásra ösztönözve kibontakoztatja a tanulói kreativitást.” Egy olyan tanulási folyamat, ahol a tanár, mint segítő, és nem, mint fő szervező, van jelen. A hálózatalapú tanulás vagy konnektivizmus George Siemens (2005) nevéhez fűződik. Három terület foglal magába: informatika, pedagógia és hálózat kutatás. A hálózatalapú

tanulás a hálózatelméletek pedagógiában való alkalmazásra utal. A konnektivizmus az információs korszak egyik új tanulási elmélete. A tanulást egy folyamatnak tekinti, amelyben az online eszközökkel támogatott információ-csere egyre nagyobb szerepet kap. A tanulás folyamatos, élethosszig tartó, más tevékenységekbe beágyazott, hálózatosodott tevékenység-rendszeré válik. A tanuló, ha részt vesz egy, a témával foglalkozó hálózatban, virtuális közösségben jelentősen javíthatja tanulása hatásfokát. A személyes tudások a hálózatba szerveződnek, s az így összegyűlt tudás ismét egyéni tudásforrássá válik. Azáltal, hogy az együttműködő tevékenységek alkalmi elterjednek, a személyes szociális hálók az informális tapasztalatcsere színtereivé válnak, „communities of practice”-hálózatok alakulnak ki. A „hogyan” és „mit” tanuljunk mellé a „hol tanuljunk” kérdése is fontos szemponttá válik (Nádasi 2016).

Kooperatív tanulás

„A kooperatív tanulás inkább oktatásszervezési keret. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint a több mint 25 éves gyakorlatában kiértelt gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát” (Arató és Varga, 2008).

A nemzetközi angol nyelvű szakirodalomban sokan kutatták a kooperatív tanulást (Slavin, 1986; Aronson és mtsai., 1978; Kagan, 2001; Johnson és Johnson, 1994). Arató és Varga (2008) az *Együtt-tanulók kézikönyve Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe* című könyvükben a Johnson testvéreket emelik ki a többiek közül, akik a „szociálpedagógia, a szociális egymásrautaltság felől érkeztek az együttműködő tanulás modelljéhez, és a kooperatív tanulás gyakorlatának fogalmi megragadására törekedtek, míg a többiek – Roger T. Johnson (1994) szerint – inkább elméleti megközelítésekből indultak a kooperatív gyakorlat felé.” A Johnson testvérek nagyobb szerepet tulajdonítanak a személyes és a csoportszociális képességek folyamatos fejlesztésének. Arató és Varga (2008) a magyarországi kooperatív adaptáció úttörőjeként Benda Józsefet nevezik meg, a Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT) programjának egyik atyja, aki szintén a szociálpedagógiai megközelítésből érkező irányzathoz tartozik meglátásuk szerint.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei:

- rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák
- egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció
- építő és ösztönző egymásrautaltság
- egyenlő részvétel és hozzáférés
- egyéni felelősségvállalás és számonkérés
- folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság
- tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák
- tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése (Arató és Varga, 2008 nyomán)

Az együttműködő tanulásszervezés olyan pedagógiai szemléleti keretet képvisel, amely a minőségi oktatás mindhárom kritériumának megfelel, azaz a hatékonyságnak, eredményességnek és méltányosságnak, állítja Arató és Varga (2008).

Trialogikus tanulásemélet

Racskó (2017) szerint „a trialogikus tanulásemélet tekinthető az együttműködés és tudásépítés egy új modelljének, amely a kreatív médiaalkotás közösségi megvalósításán keresztül tanulást jelenti.” A trialogikus modell elméletét Paavola és Hakkarainen (Paavola & Hakkarainen, 2005) dolgozták ki. Ennek megfelelően a tanuláshoz három modellje van: „Az elsajátítás (acquisition) megközelítésben az emberi gondolkodás és tevékenység monologikus, amelyben a fontos dolgok az emberi elmében történnek, míg a részvételt hangsúlyozó megközelítésben (participation view) a kultúrával, más emberekkel és az (anyagi) környezettel való interakció kap kiemelt szerepet. A tudásalkotó nézőpontot a trialogikus modell jelenti, mert a hangsúly nem csak az egyénen és a közösségen van, hanem azon a folyamaton, amelyben a résztvevők együttműködve közös tudás objektumot alkotnak” (Paavola és Hakkarainen, 2005).

A monologikus tanulás, a tanulók egyéni tudáselsajátítását jelenti, a dialogikus tanulás a tanulás társas interakcióira utal, míg a trialogikus modell szerint a tanulás a tudás alkotása, melyben a tanulók együttműködve fejlesztik a tudásukat. A trialogikus

tanulásmélet közelíti meg leginkább a web 2.0-t, ugyanis a tanulók a web 2.0 alkalmazások használatakor közös tevékenységekben, együttműködve tudnak pl. közös blogokat, projekteket létrehozni.

Nyelvtanulási elméletek

Az oktatási, nyelvészeti és szociolingvisztikai területeken dolgozó angol nyelvtanároknak és kutatóknak az oktatás minőségének javításának érdekében három fő szemponttal kell foglalkozniuk: az angol nyelvtanítási módszertanával, a tanulási és elsajátítási folyamattal és a tanulóval. Ezen tényezők mindegyike hatással van az idegen nyelv tanulók oktatására és nyelvi eredményeikre. Mivel a nyelvoktatási módszerek a formális oktatási rendszer fontos részei, az oktatáskutatás legfontosabb korpuszát teszik ki. A második nyelv elsajátítása és az angol, mint idegen nyelv tanítás-tanulás kellő figyelmet kapott világszerte a kutatók körében, akik a nyelvtanulási folyamatok különböző szempontjait hangsúlyozták (Harmer, 2007; Oxford, 2001; Richards & Rodgers, 2014; Scrivener, 2005). Következésképpen azzal, hogy a tanárok és a tanulók mit tesznek és mit kell tenniük az osztályterekben az optimális tanulási eredmények elérése érdekében, számos szakirodalom foglalkozik. Bernard Spolsky (1989) négy kategóriába sorolja azokat a tényezőket, amelyek a második nyelv hatékony tanulásához szükségesek: képességek (pszichológiai, biológiai, intellektuális és kognitív összetevők), a tanuló már meglévő tudása (az első és a második nyelvből meglévő tudás), érzelmi tényezők (attitűdök, motiváció és mások) és a nyelvtanulási lehetőségek. Rámutat arra, hogy e négy tényező bármelyikének hiánya nem eredményezhet tanulást, valamint ezek a tényezők képesek közvetlenül befolyásolni egy második nyelv megtanulását. Míg a felsorolt tényezők első két kategóriája nem tartozik a nyelvtanár ellenőrzése alá, az utolsó kettő esetében a nyelvtanár beavatkozása szükségessé válik (Spolsky 1989).

Bár az angol, mint idegen nyelv tanítási-tanulási tapasztalatokat jelentősen befolyásolja a tanárok szerepe, a komplex tanulási folyamatok megértéséhez az angol nyelvet tanulók és sajátos környezetük megfigyelése is szükséges. Mivel az angol, mint idegen nyelv tanítás-tanulás jelenlegi pedagógiája azt vallja, hogy nincs általánosan helyes

módszer, amely minden tanuló számára optimálisnak tekinthető a legjobb eredmények eléréséhez, a tanároknak meg kell érteniük tanulóik általános jellemzőit, és olyan oktatási eszközöket kell keresniük, amelyek a legjobban illenek az angolul tanulókhöz (Mestereaga 2019).

Ahhoz, hogy megértsük a fiatal tanulók univerzumát az angol nyelvtanulásukkal és -használatukkal kapcsolatban, meg kell vizsgálni az angol nyelvtanulásukat az osztálytermen túl is. Tom Bentley (1998) kijelentette, hogy az érvelés középpontjában az a felismerés áll, hogy a nyelvtanulás különféle helyzetekben, különböző időpontokban történhet, nem csak az angolórák során.

Gayle Nelson (1993) a nyelveket olyan társadalmi konstrukcióknak tekinti, amelyeket más emberekkel való interakción keresztül tanulnak meg és osztanak meg. A kulturális és társadalmi azonosulás a nyelven keresztül történik, a második nyelv vagy egy idegen nyelv tanulása pedig egy új identitás megszerzését jelenti (Brown, 1998; Pierce 1995). A tanuló társadalmi identitása, vagyis az, hogy hogyan definiálja magát, befolyásolja egy másik nyelv tanulását. Amíg az identitás és a nyelv összefonódik a tanuló társadalmi kontextusában, lehetetlen a nyelvtanulást elszigetelten kezelni, mivel ez dekontextualizálná azt (Pierce 1995).

Nyelvszerzési elméletek

A Lev S. Vygotsky (1978) által javasolt szociokulturális perspektíva és a tevékenységelmélet (Engeström és mtsai., 1999; Freeman, 1999; Levy és Stockwell, 2006) képezik a keretet az angol nyelvtanulás folyamatának a társas interakcióhoz kapcsolódó elemzéséhez. (Lantolf 2000; Lee, 2009) A nyelvtanulás bemenet-interakció-kimenet (input-interaction-output) modelljét a második nyelv interdiszciplináris tanuláselméleteként ismernek el (Block, 2003). Az elméletet Long (1996), Gass (1997) és Gass és Selinker (2001, 2008) bővítették ki és a tanulók közösségi hálózatain belüli interakciók elemzésére szolgálnak. Egyesíti Stephen D. Krashen (1981) bemeneti (input comprehension) elméletét Long (1985) interakciós hipotézisével, hogy megértsük, hogyan járulnak hozzá a tanulók interakciói nyelvi rendszerük felépítéséhez. Számos tanulmány

(Breen, 2001; Rubin és Thompson, 1994; Scarcella és Oxford, 1992) különböző második nyelv vagy idegen nyelv kontextusban kimutatta, hogy a tanulói kontextus befolyásolja a tanulási eredményeket.

A „tanulás” és „elsajátítás” kifejezéseket több kutató felváltva használja (Ellis, 1994; Mitchell és Myles, 2004; Sundqvist, 2009), míg mások különbséget tesznek közöttük. Krashen (1981, 1985) a tanulást és az elsajátítást a második nyelv fejlesztésének két különböző módjának tekinti. Az elsajátítás tudat alatt a célnyelven való kitettség révén történik, ugyanúgy, ahogy a gyerekek sajátítják el az első nyelvüket/anyanyelvüket, míg a tanulás tudatosan formális és kifejezett oktatáson keresztül történik. Krashen (1985) elsajátítási és tanulási hipotézise jelentősen hozzájárult az idegen nyelvek tanításához-tanulásához azáltal, hogy elmagyarázza, hogyan lehetséges az, hogy bizonyos esetekben a tanuló tanulás során nyelvi ismeretekre tesz szert, de hiányzik a képessége, hogy ezeket spontán beszélgetésekben alkalmazza, mivel a nyelvi elsajátítás nem történik meg (Mitchell és Myles 2004).

Kutatásomban a „tanulás” és „elsajátítás” kifejezéseket különböző folyamatoknak tekintem Krashen (1985) elméletét követve.

Szociokulturális és tevékenységelmélet

A Vygotsky (1987) által eredetileg javasolt szociokulturális perspektíva általában a tanulási folyamattal foglalkozik, beleértve a nyelvtanulást is. Hangsúlyozza a társas környezet szerepét és az interakciók értékét a tanulók kognitív fejlődésében. Vygotsky (1978, 1986 és 1987) úgy véli, hogy a társadalmi interakció révén a magasabb rendű funkciók javulnak. Ezt az elméletet a későbbi kutatók kiterjesztették a második nyelv elsajátításánál is (Lantolf, 2000; Pavlenko, 2002). Elmagyarázzák, hogy a nyelvet a többi beszélővel való interakció és együttműködés révén sajátítják el. Levy és Stockwell (2006) erre a keretre építve interdiszciplináris megközelítésként javasolta a tevékenységelméletet, amely figyelembe veszi a tanulási környezet jellemzőinek különböző aspektusait, kezdve az egyéni szempontokkal, és áttérve a tanítás és tanulás tágabb szociokulturális aspektusára.

A tevékenységelméletre épülő tanulmányok (Warschauer, 1997; Freeman, 1998; Warschauer és Kern, 2000; Lee, 2009) kimutatták, hogy az együttműködés és a társas interakció jelentősen befolyásolja a tanulási folyamatot.

Halliday (1978) megadja a nyelvi keretet a nyelvtanulás szociokulturális kontextusban való megközelítéséhez, és kijelenti, hogy az elsődleges elem az, hogy az emberek kommunikáljanak egymással. Nem csak mondatokat mondanak, a nyelven keresztül jelentést cserélnek szövegekben olyan interperszonális kontextusban, amely helyzetenként változik. Lantolf (2000) és Lee (2009) a szociokulturális keretrendszert a nyelvtanulásra alkalmazva elemzi a tanulási folyamatot, mint a tanulók társadalmilag közvetített tevékenységét. A nyelvi rendszerük felépítéséhez a tanulók interakcióik során használják a nyelv által képviselt szimbólumrendszert és az olyan eszközöket, mint a könyvek, számítógépek, társak és még sok minden egyebet. E nézet szerint a tanulók inkább társas interakción keresztül építik fel nyelvi paradigmájukat és fejlesztik kognitív készségeiket, nem pedig a nyelvi konstrukciókról kapnak információt.

A nyelvtanulás bemenet-interakció-kimenet modellje

A második nyelv vagy idegen nyelv tanulása és elsajátítása területén a kutatók számos elméletet javasoltak, amelyek a bemenet, az interakció és a kimenet (input-interaction-output) fontosságát hangsúlyozzák a célnyelvben (Krashen, 1985; Long, 1981, 1983; Swain, 1985). Wolfgang Klein (1986) mellett érvelt, hogy a második nyelv tanulóinak négy alapvető feladatot kell végrehajtaniuk a célnyelvben: sikeresen értelmezzék a beszédbeviteli egységeket, megtanulják, hogyan szintetizálódnak a minimális egységek nagyobb egységekre, hogyan ágyazódnak be a kijelentések a kontextusba, és fel tudják mérni, hogy a jelenlegi tudásuk a célnyelvben megfelel-e a kitűzött céljaiknak. Spolsky (1989) további két lényeges feladatot tesz hozzá: az újonnan tanult elemek felidézését és gyakorlását a gördülékenység és az automatizmus fejlesztése érdekében.

Az angol, mint idegen nyelv tanulásban az érthető bevitel (input) a bemeneti, interakciós és kimeneti modell első eleme, amely arra összpontosít, hogy a tanulók milyen

mértékben vannak kitéve az angol nyelvű inputnak. A tanulók jobb nyelvtudásra tesznek szert, ha az oktatás szintje éppen meghaladja a tanulók nyelvtudási szintjét, amelyet az $i+1$ jelképez, ahol az i a bemenetet (input) jelenti. Vygotsky (1978) proximális fejlődési zóna (zone of proximal development - ZPD) koncepciója hasonló, amely jelzi a távolságot aközött, amit az egyén képes elérni tanuló társai vagy felnőtt támogatással, és azt, amit útmutatás nélkül érhet el. A nyelvtanulás akkor sikeres, ha a tanulók értik, amikor részt vesznek a beszélgetésben, automatikusan megszerezve a megfelelő szintű bemenetet (Krashen, 1985). Lantolf (2000) megjegyzi, hogy a megértés és az elsajátítás akkor következik be, ha az input által biztosított struktúrák és formák is kissé meghaladják a tanuló jártassági szintjét.

Az interakció, az input-interaction-output modell második eleme, lehetőséget biztosít az idegen nyelvet tanulók számára nyelvi kimeneteik módosítására a tisztázás érdekében, és lehetőséget ad számukra a visszajelzés és az érthető input fogadására (Long, 1996; Gass, 1997; Swain, 1995).

A kimeneti (output) elem hangsúlyozza, hogy a nyelvet értelmes kontextusban kell használni, ahol a tanulók integrálják nyelvi kompetenciájukat új nyelvi bemenetekkel. A nyelv létrehozása érdekében a tanulók a szemantikai szinten túl a nyelvi struktúrák szintaktikai feldolgozása felé tolódnak. Így a nyelvi forma és a jelentés egyszerre fejlődik az angol nyelv használatával. A kimenet (output) arra készíti a nyelvtanulókat, hogy a megértés szintjéről, ahol a „többféle választ lehetővé tevő, szemantikus, nem determinisztikus, stratégiai feldolgozás” dominál (Swain 2000), a helyes nyelvalkotás felé haladjanak, ahol integrált nyelvtani feldolgozásra van szükség.

A célnyelv használata és az osztályterem kívüli tanulás

Ha az angol nyelvnek való kitettség elengedhetetlen a nyelvtanuláshoz, a célnyelv használatának jelentősége a sikeres elsajátításhoz tagadhatatlan. Ellis (1994) kijelentette, hogy a tanulóknak akkor van a legjobb esélyük arra, hogy a legtöbbet hozzák ki a tanulási folyamatból, ha a formális tanulás a célnyelvnek való kitettséggel együtt történik a tanulók mindennapi életében. Így az osztályteremben folyó formális képzés kiegészül a kinti

tanulással, ahol nem formális és informális tanulás zajlik. Két évtizeddel ezelőtt Bentley (1998) felhívta a figyelmet egy történelmi hibára, és arra biztatott mindenkit, hogy ne keverjük össze a formális iskoláztatást a képzés egész folyamatával. A formális tanulás erősen strukturált és szervezett képzés az oktatási intézményekben, szándékos, meghatározott időt, helyet és célokat tartalmaz. A tanulóktól elvárják, hogy tanulmányaik végére speciális készségeket fejlesszenek ki és elérjék a kitűzött célokat, és különböző típusú, tanulási eredményeket igazoló bizonyítványokat kapjanak. A nem formális tanulás szándékos, de nem rendelkezik kívülről származtatott tantervekkel, minden korosztályhoz kapcsolódik, és megvalósulhat oktatási intézményeken belül és kívül is. Az informális tanulás magában foglalja az oktatási intézményeken kívüli tanulás széles skáláját, a családdal, szabadidővel, munkával, médiával stb. kapcsolatos napi tevékenységek és tapasztalatok révén.

Az informális tanulás abban különbözik a formális és nem formális tanulástól, hogy nem szervezett, strukturált vagy időhöz kötött, és nem feltétlenül szándékos. Az informális tanulás fogalma a 20. század elején jelent meg, amikor John Dewey (1940) amerikai filozófus, pszichológus és oktatási reformer az oktatás megváltoztatását szorgalmazta, hangsúlyozva, hogy az iskolának megnyerőnek kell lennie, nem elszigeteltnek, és a valós élet tapasztalata kell az oktatás alapja legyen. Az informális tanulás azonban soha nem kapott megfelelő elismerést, amíg az UNESCO be nem vezette az egész életen át tartó tanulás fogalmát 1972-ben a Faure-jelentésben. Abban az időben Paul Fordham (1993) szerint egyetértettek abban, hogy a tanulást nem lehet bizonyos helyekre, időpontokra vagy korcsoportokra korlátozni, és a formális oktatás mellett a tanórán kívüli oktatás és tanulás is megérdemelt fontosságot kapott.

A számítógéppel támogatott nyelvtanulás (Computer-Assisted Language Learning - CALL)

Sue E.K. Otto (2020) szerint a technológia nyelvtanulási használatának története a 20. század első évtizedeiben kevésbé dokumentált, azonban számos kiváló retrospektív publikáció dokumentálta a számítógéppel támogatott nyelvtanulás (Computer-Assisted

Language Learning - CALL) történetét, köztük Sanders (1995), Levy (1997), Delcloque (2000), Jung (2005), Davis (2008), Butler-Pascoe (2011), Davis és mtsai. (2012) és Fischer (2013). Ezek a kiadványok eltérő hangsúlyokkal és eltérő időkerettel rendelkeznek, de együtt arra szolgálnak, hogy mélyrehatóan dokumentálják a CALL fejlődését az Egyesült Államokban, Kanadában és Európában.

A nyelvoktatásban használt alapvető tömegkommunikációs eszközök – írott szövegek, rajzok, fényképek, hang- és videóanyag – az idők során változatlanok maradtak, az ezeket biztosító technológiák viszont nem, idővel jelentős fejlődésen mentek keresztül. A távoli múlt technológiai ma már furcsának tűnnek, de a technológiával és a nyelvtanulással kapcsolatban száz évvel ezelőtt hangoztatott kérdések és figyelmeztetések továbbra is érvényesek, még több évtizedes technológiai „fejlődés” és a nyelvoktatás jobb megközelítésére vonatkozó perspektívák megváltozása után is. 1918-ban Charles Clarke (1918) „A fonográf a modern nyelvoktatásban” című cikkét azzal kezdte, hogy megfigyelte, hogy „[a] beszélőgép használata az idegen nyelvek tanításában egyáltalán nem újdonság” (116). Miután korábban hengeres felvételeket használt (ezt a technológiát a legtöbb nyelvi szakember elutasította abban az időben), Clarke a francia nyelvoktatás kiegészítő eszközeiként tárgyalta az új és továbbfejlesztett fonográf lemezek előnyeit és korlátait.

Otto (2020) kihangsúlyozza, hogy amikor az egyes technológiák megjelennek, megismételjük azt a folyamatot, amely által értékeljük őket, ésszerűen elemezzük és módszereket keresünk, hogy alkalmazzuk őket. Ennek a folyamatnak a középpontjában ugyanazok a kulcskérdések állnak, amelyekkel Clarke foglalkozott: az anyagok minősége, a tanárok bevonása és képzése, a technológia megfelelősége a konkrét oktatási célokhoz, valamint a szilárd pedagógiai elvek.

A 20. század első három évtizedében a technológia határozottan kiegészítő szerepet játszott a tanári előadásokban és a nyomtatott anyagokban. Az idő múlásával azonban a technológia egyre inkább döntő szerepet játszik a nyelvtanulásban.

Az 1950-es évektől kezdődően BF Skinner behaviorista tanulásmélete (Mitchell és mtsai., 2013) és az audiolinguális módszer – Audio Lingual Method – ALM (Richards

és Rogers 2014) hatása, melyek mindketten az ismétlést hangsúlyozták, a nyelvi laboratóriumok felfutását idézték elő.

Az Amerikai Egyesült Államokban az 1950-es évektől az 1970-es évekig a legtöbb iskola és egyetem rendelkezett tekerces hangszalag nyelvi laboratóriumi tanteremmel, amely hozzáférést biztosított a tanulók számára anyanyelvi hanganyagokhoz és gyakorlatokhoz a mondatminták elsajátítása és az automatizmus előmozdítása érdekében (Otto, 1989). Az audiolinguális módszer népszerűségének csökkenésével párhuzamosan csökkent a nyelvi laborok használata az idegen nyelvi tantervekben.

Az 1950-es évek végén széles körben megjelentek az egyetemeken a nagyszámítógépek, amelyek számítási teljesítményéhez elsősorban papír lyukkártyákkal lehetett hozzáférni. A számítógépek csak az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején fejlődtek olyan mértékben, hogy támogassanak több olyan terminált, amelyek lehetővé tették a billentyűzeten keresztüli interakciót a számítógéppel, ami megnyitotta az utat a CALL felé.

Az 1960-as évek és az 1980-as évek eleje között az interakción keresztüli kommunikációt hangsúlyozó új módszerek és a második nyelv elsajátításával – Second Language Acquisition – SLA kapcsolatos elméletek tömkelege keltette fel a nyelvoktatók figyelmét: Curran közösségi nyelvtanulása – Community Language Learning, Terrell és Krashen természetes megközelítése – Natural Approach, Asher teljes fizikai reakciója – Total Physical Response, Long interakciós elmélete – Interaction Hypothesis, valamint Omaggio szakértelem alapú oktatása – Proficiency-Based Instruction (Richards és Rodgers, 2014). Mindazonáltal a CALL továbbra is betöltötte megalapozott gyakorló és oktatói szerepét, nemcsak azért, mert kitartóan hitt a szókincs, a nyelvtan és az olvasási készségek egyéni gyakorlatának hatékonyságában, hanem azért is, mert a számítástechnika nem fejlődött kellőképpen a kifinomult kommunikációs interakciók kezelésére.

Technológiai fronton a számítástechnika radikálisan megváltozott a mikroszámítógépek, köztük az Apple II 1977-es és az IBM PC 1981-es megjelenésével. Az egyének és az iskolák közvetlen személyes hozzáférést nyertek a számítógépekhez és elkezdtek terjedni a CALL szoftverprojektek az Egyesült Államokban, Kanadában és Európában.

Otto (2020) szerint eleinte a korai mikroszámítógépeket nem sokkal többnek tekintették, mint a hobbi geekok, azaz a számítógép-rajongók játékainál, akik szerettek programozni és játszani. A fő technikai eszközök, amiket a nyelvtanításban használtak továbbra is a film, a hang- és a videokazetták maradtak. Azok a nyelvtanárok azonban, akik a CALL fejlesztését nagyszámítógépeken kezdték el, azonnal elkezdtek a mikroszámítógépekhez vonzódni, azok grafikus képességeik miatt, amelyek lehetővé tették a képek, animációk és végül külföldi karakterek, betűk megjelenítését. Nyelvspecifikus eszközök is megjelentek, köztük számítógép-vezérelt audiokazetták (Wagers, 1984), Instavox Random-Access audiorendszer (Henry és mtsai., 1987), valamint közvetlen hozzáférésű VHS videokazetta BCD kártyával az Apple II-hez (Jensen és Lyman, 1989). Ezek az eszközök lehetővé tették a nyelvi szoftverfejlesztők számára, hogy irányított módon integrálják az interaktív hangot és videót a hallás utáni szövegértés gyakorlataihoz.

Otto (2020) kihangsúlyozza, hogy egyes fejlesztők játékokkal és szimulációkkal kísérleteztek, hogy kitörjenek az 1980-as években a CALL-ra jellemző begyakoroltatási formákból (drill-and-practice). A játékok a begyakoroltatási/drill-and-practice feladatok ellentétét képezték, ugyanis szórakoztató kontextust kínáltak a kommunikatív nyelvhasználathoz. Tekintettel a kommunikációs készségek pedagógiai hangsúlyozására, drámaian megnőtt az érdeklődés az autentikus tartalmak – vagyis az anyanyelvi beszélők által előállított tartalmak – kiaknázása iránt. Azok a diákok, akik addig csak a tanári beszéd és az oktatáshoz igazított szöveges, hang- és videóanyagok alkalmazásával tanultak, tanácstalanul és szótlánul álltak, amikor hiteles, anyanyelvi nyelvezettel szembesültek. A nyelvi médiaprogramok kiadói és nonprofit terjesztői azonnal reagáltak a hiteles videoanyagok iránti keresletre. Az adott korszakban Altman (1989) 32 céget sorolt fel, amelyek nemzetközi videokazettás anyagokat terjesztettek nyelvtanuláshoz: játékfilmek, dokumentumfilmek, hírek, dráma- és vígjátékok, rövidfilmek, reklámok, időjárás-jelentések, zenei előadások, talkshow-k, játékműsorok és gyerekműsorok.

Ahogy az autentikus nyelv fontosságának felismerése nőtt, különösen Európában kezdett elterjedni az adatvezérelt nyelvtanulás mikroszámítógépeken, azaz az autentikus nyelvi korpuszok (nagy szövegrészek) és korpuszok keresésére szolgáló programok (Ahmad és mtsai., 1985; Johns, 1986).

Az 1980-as években számos, a nyelvtanuláshoz műholdas technológiát alkalmazó projekt indult, amelyek különböző országból sugároztak hiteles idegen nyelvű televíziós híreket.

Az 1990-es években a nyelvi módszerek nagymértékben a kommunikatív kompetenciák fejlesztésére irányultak – a hangsúly a célnyelv hatékony és megfelelő használatán, valamint a kultúrával való értelmes kapcsolaton volt. 1996-ban az Amerikai Idegen Nyelvek Oktatási Tanácsa (American Council on the Teaching of Foreign Languages) kiadta az Idegennyelv-tanulás szabványai: Felkészülés a 21. századra című dokumentumot (Otto, 2020), amely tükrözte a nyelvi szakma aktuális trendjeit öt területen: kommunikáció, kultúrák, kapcsolatok, összehasonlítások és közösségek. Európában elkészítették a Közös Európai Nyelvi Referenciakeretet (Common European Framework of Reference for Languages), amely 2001-ben jelent meg (Council of Europe, 2001). Az Egyesült Államok nemzeti szabványaihoz hasonlóan a Közös Európai Keretrendszer is a sikeres kommunikációs és interkulturális készségek fejlesztésére, valamint a nyelvtanulás társadalmi és politikai dimenziójára összpontosított. A nyelvoktatók által használt média és CALL szoftver – autentikus televíziós anyagok, hipermédia, szimulációk, játékok, közösségi média és online virtuális közösségek – ezekre a kommunikációs normákra rezonáltak.

A világháléhoz kapcsolható multimédiás mikroszámítógépek új generációja az 1990-es években jelent meg. A számítógépek e generációját a CD/DVD-lejátszók integrálása jellemezte, ami lehetővé tette a média digitális formában történő szállítását nehézkes külső audio- és videolejátszók nélkül. A mikroszámítógépek intelligens munkaállomásokká váltak, amelyek nemcsak a lokalizált tevékenységeket támogatják, például szövegszerkesztővel, grafikus/festő programokkal és szoftverfejlesztő eszközökkel, hanem olyan központosított internetes szolgáltatásokat is, mint az e-mail és a világháló (Otto 2020).

A világhálót (Tim Berners-Lee brit informatikus ötletét) először 1990-ben tesztelték, és gyorsan elterjedt az egész világon, hogy az autentikus média – szöveg, kép, videó és hang – hatalmas, többnyelvű digitális tárházát tárolja. A keresőmotorok kutatási eszközként szolgáltak a hallgatók számára, hogy külföldi oldalakról származó

információkat találjanak, elemezzenek és szintetizáljanak, tágítva saját ismereteiket a célnyelvről és kultúráról. Így a web elkezdte gyökeresen forradalmasítani az információs és kommunikációs világot, és lenyűgöző új távlatokat nyitott a technológia-alapú nyelvtanulás és -tanítás terén.

Nem minden technológiát váltottak fel azonban azonnal a digitális formák. Mint mindig, a régi technológiák átfedésben voltak az újakkal, és mindaddig megmaradtak, amíg formátumaikat le tudták játszani a rendelkezésre álló eszközökkel. Sok éven át a kazetták együtt léteztek CD-kkel és DVD-kkel, hogy hang- és videoanyagot kínáljanak, ezek a formátumok a streaming digitális médiaszerverek bevezetése után is fennmaradtak. A játékszoftverek mérsékelten tűnnek ki ebben az időszakban. Ugyanebben az időszakban néhány kereskedelmi egyjátékos játékot a nyelvkutatás kiegészítőjeként is használtak (Otto 2020).

Az 1990-es évek végén még mindig keresettek voltak a nyelvekhez használható webalapú eszközök. Az egyik legismertebb eszköz a Hot Potatoes (Arneil és Holmes 1998-2009) volt, egy sabloncsomag, amely lehetővé tette a CALL többnyelvű gyakorlatok egyszerű és gyors fejlesztését különféle formátumokban, beleértve a feleletválasztós, párosító, rövid válaszadási, keresztretjtvény, összekevert mondatok típusú feladatokat. A Hot Potatoes nyújtotta az első tapasztalatot számtalan nyelvi szakember számára a CALL anyagok fejlesztésében, online, vagy akár más módon. Nagyon sok ingyenes webalapú CALL anyag kezdett megjelenni az interneten különböző nyelveken. A kiadók számára a tankönyv továbbra is a nyelvi sorozattermékek központi eleme volt, valamint a tipikus tanulói munkafüzet, a tesztbank, az írásvetítő-fólia-készlet és hangsorozatok laboratóriumi kézikönyvvel, ezenkívül a készlet egy videóval és egy számítógépes szoftvercsomaggal is bővült. A szoftverek nagy része továbbra is a nyelvtan és a szókincs gyakorlására irányult, bár néhány hallás- és szövegértési gyakorlat is szerepelt benne.

Ahogy a web fejlődött, úgy fejlődött számos tanuláskezelő rendszer (Learning Management System - LMC) vagy kurzuskezelő rendszer (CMS), például a WebCT, a Blackboard és a Moodle az e-learning kezeléséhez. Ezek a rendszerek kombinálták az eszközöket a tananyagok terjesztéséhez, a vetélkedők adminisztrálásához, az osztályzatok

kezeléséhez, valamint aszinkron és szinkron csevegések fogadásához. Az első CMS, amely megfelelő támogatást nyújtott az idegen nyelvekhez, a Moodle volt (Otto 2020).

Azzal, hogy a kiadók átvették a CALL szoftverek gyártását, megváltozott az oktatók szerepe a CALL fejlesztőiként. Bár a nyelvtanárok általában részt vettek a CALL-tartalom létrehozásában, kevesebben foglalkoztak a CALL-csomagok tényleges létrehozásával vagy programozásával. A technológia elérte azt a pontot, ahol a szoftvergyártáshoz a téma szakértőiből, oktatási tervezőkből és professzionális programozókból álló fejlesztőcsapatokra volt szükség.

A 21. század fordulójával társadalmi fordulat következett be a CALL-ban és a Webben. A szociokulturális elméleti hatások a nyelvoktatásban egyre nyilvánvalóbbá váltak, a tanulót társadalmi lényként tekintették, akinek kognitív és nyelvi fejlődése a nyelv által közvetített társas interakción keresztül megy végbe (Otto 2020). A multimédia és a web továbbra is előkelő helyet foglal el a nyelvtanulás minden területén. Az oktatási modellek nagymértékben elmozdultak a kizárólag tanárközpontú osztályteremtől a tanulóközpontú, aktív és együttműködő tanulási környezetek felé, ahol a tanuló is a digitális szövegek és média alkotója, valamint a tartalmak (társ)alkotója az osztályteremben és azon kívül egyaránt. A már nem kizárólag az asztali számítógépekhez kötődő nyelvtanulók rutinszerűen használnak vezeték nélküli mobil eszközöket – laptopokat, táblagépeket és okostelefonokat – a leckékhez való hozzáféréshez, fejlesztési projekteken való részvételhez és más tanulókkal való interakcióhoz.

Levy (1997) megkülönböztette az oktatóprogram/tutor CALL-t, olyan programok, amelyek helyettesítik a tanárt a nyelvoktatásban, gyakorlatban és értékelésben és a CALL-t, mint eszközt, e-learning és digitális média-létrehozó alkalmazások használata tanítási célokra. Általánosságban elmondható, hogy az oktatóprogram/tutor CALL elvesztette a helyét a CALL eszközalkalmazásaival szemben (Otto és Pusack 2009). Ezek az eszközök olyan programokat foglalnak magukban, mint a Microsoft Office, tanfolyamkezelő rendszerek, webes telekonferencia-eszközök, streaming médiaforrások, animációs és digitális történetmesélő alkalmazások, valamint közösségi alkalmazások. Az ilyen alkalmazások számos kommunikációs, együttműködésen alapuló és kreatív nyelv tanulási tapasztalat platformjává váltak. Az oktatóprogram CALL készítése nagyrészt a nyelvi

tankönyvek és az üzleti, oktatási és otthoni használatra szánt nyelvi oktatószoftverek kiadóinak területévé vált. Minden nyelvi tankönyvkiadó kínál multimédiás összetevőket könyveihez, amelyek között vannak kidolgozottabbak és kevésbé színvonalasok is. Ugyanakkor a kifejezetten nyelvtanulók számára készült játékok a CALL-anyagok viszonylag kis százalékát teszik ki, annak ellenére, hogy az oktatási játékok iránti érdeklődés egyre nagyobb.

A technológia kulcsszerepet játszik a hibrid nyelvtanfolyamok lebonyolításában, melyek a személyes találkozókat online komponensekkel kiegészítő kurzusok, valamint az online tanfolyamokban, ahol a kurzus minden aspektusa online zajlik. Számos strukturálatlan online tevékenység, beleértve a nyilvános fórumokat, a közösségi média oldalakat és a masszív többszereplős játékokat, értékes nyelvtanulási lehetőségnek bizonyult, amit Thorne (2010) „interkulturális kommunikációnak a vadonban” nevez.

A mobil eszközök e strukturálatlan tevékenységek elősegítésében is kiemelkedő szerepet játszanak. A kutatók elkezdték feltárni, hogyan lépnek kapcsolatba a diákok ilyen környezetben, hogyan építenek fel új identitást, és hogyan tanulnak nyelvet és kultúrát ezeken a tapasztalatokon keresztül (Hanna és de Nooij 2009; Klimanova és Dembovszkaya 2013; Lomicka és Lord 2009; McBride 2009).

Míg a nyelvoktatásban használt alapvető médiumok – szöveg, hang, videó, képek – az idők során változatlanok maradtak, technológiai formátumaik és a nyelvtanulásban betöltött szerepük drámaian megváltozott. A nyelvtanulási technológiák és a CALL a lokalizált technológiai erőforrásokon keresztül történő átadástól a hálózatos digitális eszközökön keresztüli, bármikor, bárhol elérhető szolgáltatásig fejlődtek. Ezenkívül a technológia a tantervben betöltött kiegészítő szerepéből a tartalom központi forrásává és az autentikus nyelvi élmény csatornájává fejlődött (Otto 2020).

A CALL-kutatók a CALL evolúcióját különböző kifejezésekkel és megközelítésekkel írták le, például Warschauer és Healey (1998) a CALL fejlesztésének három javasolt szakaszát technológiai és pedagógiai megközelítéseken keresztül „behaviorista”, „kommunikatív”, „integratív” jelzőkkel illette, míg Bax (2003, 2011) többdimenziós elemzése révén „korlátozott”, „nyitott”, „integratív” kategóriákba sorolta őket. A végpont a normalizáció állapota, vagyis „a technológia láthatatlanná válik, beépül

a mindennapi gyakorlatba” (Bax 2003). Függetlenül attól, hogy hogyan írják le a CALL történetét, vitathatatlan, hogy az elmúlt időszakban a technológia valójában jobban beépült a nyelvtanulásba, és jó úton halad afelé, hogy a mindennapi gyakorlat normális részévé váljon.

A számítógépek megjelenése előtt soha nem neveztük eszközeinket nyelvtanulási „asszisztenseknek”, inkább a nyelvtanulási pedagógiára és a nyelvelsajátítási elméletekre koncentráltunk (Chapelle, 2009). Kétségtelen, hogy a jövőben ismét a módszereinkre és céljainkra fogunk és kell összpontosítani, kevésbé előtérbe helyezve azokat a technológiákat, amelyek segítenek megvalósítani ezeket, bár tény, hogy a modern technológiai eszközöket, alkalmazásokat és platformokat nem lehet kizárni a nyelvtanulási folyamatból.

A KUTATÁSMÓDSZERTANI APPARÁTUS BEMUTATÁSA

Kutatásomban egyaránt használtam kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket abból a célból, hogy a témát minél jobban fel tudjam tárni.

1. Kvantitatív módszer. A kvantitatív vizsgálathoz főleg a kérdőív járult hozzá, amely hasznos eszköze a társadalomtudományos vizsgálódásnak (Babbie, 2014). Saját szerkesztésű kérdőívem túlnyomó részben zárt kérdéseket tartalmaz, valamint Likert-skála típusú kérdések is megtalálhatók benne attitűd-vizsgálat elvégzésének céljából. A kérdőív társadalmi és szociológiai háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket is tartalmaz.
2. Kvalitatív módszer. A kérdőívben kapott válaszok mélyebb megértésének érdekében fókuszcsoportos interjúkat használtam. Az interjúk kérdései megegyeztek a kérdőívben található kérdésekkel, de ebben az esetben a válaszlehetőségek nem voltak megadva.

Amikor a módszertanok egymást támogatva jelennek meg, a szakirodalomban kevert módszertannak nevezzük (Vitrai, 2011), melynek során ugyanazon kérdésekre kvantitatív és kvalitatív adatok szolgáltatnak válaszokat a felvetett probléma jobb és alaposabb megértéséhez.

Az adatgyűjtés technikai megvalósítása, a kérdőív lekérdezésének folyamata

A kutatás alapja egy saját szerkesztésű kérdőíves felmérés a gimnáziumi diákok körében. Az eredeti terv szerint a kérdőívet Bihar és Szatmár megyei iskolákban tölttettem volna ki kilencedikes és tizenkettedikes diákokkal valamelyik óra keretén belül az iskolaigazgatók és tanárok jóváhagyásával. Azért választottam ezt a két osztályt, mert így vizsgálni lehet a diákok angol nyelvhez való viszonyát a gimnáziumba való bejutáskor és az utolsó évben kimenet előtt. A kérdőív tartalmát és a lekérdezés folyamatát több városban egyeztettem az iskolavezetőkkel, akik felhívták a figyelmet arra, hogy valószínűleg nagyon alacsony lesz a kitöltési arány, ha online küldöm el, ezért azt

javasolták, hogy az informatika órák keretén belül legyen a lekérdezés. A lekérdezésnél személyes részvétellel egy nagyobb mintát vizsgálhattam volna, a cél egy reprezentatív kutatás volt. Több iskolában egyeztettem időpontokat, de amikor erre sort kerítettünk volna, bezárták az iskolákat a COVID-19 koronavírus miatt kialakult helyzet következtében, 2020 március 9-én. Végül online töltötték ki a diákok az igazgatók által kiküldött kérdőívet. Beigazolódott, hogy online sokkal kevesebben töltötték ki, mint amire számítottam. Összesen 36 iskolának küldtem el a kérdőívet és 10 iskolából kaptam válaszokat diákoktól. Az iskolák különböző tannyelvűek: magyar, román, német és vegyes. Az első online lekérdezés 2020. márciusában történt.

A kérdőív kiértékelésének a módszere

A kérdőív összeállításához a LimeSurvey nevű nyílt forráskódú alkalmazást használtam, mert ezt a programot használjuk a Partiumi Keresztény Egyetemen kérdőíves kutatásokhoz, megbízható, kipróbált és használata nem jelentett új kihívást. A LimeSurvey előre telepített környezettel és adatbázissal rendelkező kérdőíveztető motor. A program nagyon sokféle kérdéstípus beiktatására és elrendezésére alkalmas, melyek között feltételes kapcsolat is létrehozható. A kitöltött kérdőív eredményeit a program egy adatbázisban tárolja, amely adatsor kinyerhető MS Word, xls, csv, pdf, HTML vagy akár SPSS statisztikai formátumban is. A LimeSurvey az eredményekből grafikus diagramokat is tud készíteni, de azok nem olyan kidolgozottak, így az ábrákat az Excel alkalmazással végeztem el.

A kérdőív elemzéséhez a leíró statisztikát választottam (Griffith, 2010), mert úgy gondolom, hogy a kutatás célcsoportjáról gyűjtött adatok rendszerezésére és leírására ez a legalkalmasabb módszer. Ennek a módszernek a célja a minta adatainak áttekinthető formába történő rendezése, tömörítése, az adatok grafikus megjelenítése, ábrázolása és egyes jellemző értékeinek meghatározása. Az adatelemzéshez a PSPP, nyílt forráskódú szoftvert használtam, ami az SPSS szoftver alternatívája.

A módszer három legfontosabb lépése:

1. az adatok letisztítása

2. a változó mérési szintjének a megállapítása, hogy nominális, ordinális, intervallum vagy arányskála mérési szintű
3. az elemzés típusának a kiválasztása: egyváltozós, avagy leíró statisztikai elemzés, illetve kétváltozós vagy többváltozós elemzés.

Az adatok letisztítása egy fontos művelet, mert az adatfelvétel során sok olyan hiba történhet, amely az adatok elemzése során téves eredményekhez vezethet.

A hiányosan kitöltött, befejezetlen kérdőívekre jött válaszokat is kiszűrtem, hogy kizárólag csak a teljesen kitöltött kérdőívek maradjanak meg. Bár a szakirodalom szerint vannak esetek, amikor a befejezetlen kérdőívekből is ki lehet nyerni hasznos adatokat, de jelen helyzetben a teljesen kitöltött kérdőívek használata mellett döntöttem. Kvantitatív, illetve kvalitatív változókat vizsgáltam. Kvantitatív – más néven: metrikus vagy mennyiségi – változónak is nevezik az intervallum, illetve az arányskála mérési szintű változókat. Nem metrikus – más néven: minőségi, kvalitatív – skála: a nominális, illetve ordinális mérési szintű változó („SPSSABC.HU”, 2020).

Az adatbázisomban a karakterlánc (string) típusú változókat átkódoltam numerikus (numeric) típusúra (ahol indokolt volt), hogy ezáltal többféle elemzést tudjak elvégezni. A leíró, egyváltozós elemzést követően egy kétváltozós elemzést is elvégeztem a további lehetséges kapcsolatok és összefüggések feltárására.

A kapcsolatokat a bennük szereplő ismérvfajta alapján, három kategóriába soroljuk:

- mindegyik (mindkét) ismerv minőségi (kategóriás ismerv, hiszen az ismervértékek kategóriákat képeznek), azaz nominális típusú, akkor asszociációs kapcsolatról beszélünk. A gyakorlati adatelemzés során a módszereket a keresztábla elemzésnek is nevezik, illetve a leggyakrabban használt statisztikai mutatószám alapján chí- négyzet próbának
- vegyes kapcsolatnál, az ok szerepét minőségi, de az okozat szerepét mennyiségi ismerv tölti be
- ha mindkét ismerv mennyiségi, akkor korrelációs kapcsolatról beszélünk (Ács, 2014).

A Pearson-féle chí-négyzet próba az első alkalmazott kutatási módszer a kialakult mintánál, melynél az egyik leggyakrabban használt mérőszámot, a Cramer's V együtthatót is vizsgáltam, annak érdekében, hogy megállapítsam milyen erősségű kapcsolat van a két ismerv között.

A következő módszer, a varianciaanalízis módszere. A módszer segítségével megkíséreltem egy vagy több minőségi ismerv alapján képzett részmintákban a kiválasztott mennyiségi ismerv szerinti különbözőségét számszerűsíteni. Az eljárás nemzetközileg használt rövidítése: ANOVA. „Egyutas”, „One-way ANOVA”-nak is szokták nevezni. Az eljárás hazai pontos elnevezése: egyszempontos varianciaanalízis. A varianciaanalízis (Analysis Of Variance=ANOVA) célja az átlagok összehasonlítása (Ács, 2014).

Amennyiben mind az ok(ok) mind az okozat szerepét is mennyiségi ismérvek közvetítik, korrelációs kapcsolatról beszélünk. A továbbiakban elsősorban egy tényező, vagy magyarázó változó (X) és egy eredményváltozó (Y) közötti kapcsolat mérését mutatom be, viszont hangsúlyozni kívánom, hogy a valóságban általában nem egy, hanem több tényező együttes, igen összetett hatására alakul ki egy-egy jelenség, folyamat. A korrelációs kapcsolat mérése során azonban több ok együttes hatásának vizsgálatát is viszonylag könnyen meg lehet oldani. A korreláció természete szerint a változók között az alábbi kapcsolatok értelmezhetők: monoton kapcsolat, illetve ezen belül lineáris kapcsolat. Mindkét kapcsolat lehet pozitív vagy negatív irányú (Ács, 2014).

2020 márciusában a kérdőív kitöltését 394 diák kezdte el, ebből 244 ki is töltötte végig. A kérdőív kitöltése anonim volt. A diákoktól kért adatok a következők voltak: neme, kora, nemzetisége, anyanyelve, anyanyelvén kívül beszél-e más nyelveket, iskola, hányadikos, az osztály profilja, az osztály tannyelve, lakhelye, melyik megyében tanul, ingázik-e, az anya iskolai végzettsége, az apa iskolai végzettsége.

A kérdőív megtervezésekor hozzávetőleg legalább 1000 válaszadóra számítottam a fent említett lekérdezési módnak köszönhetően. Mivel ez sajnálatos módon nem valósulhatott meg, a diákok adatainál több kérdésnél összevontam válaszlehetőségeket, hogy az elemzés könnyebb és értelmezhetőbb legyen.

A nemek szerinti eloszlás a válaszadó diákok közt 68% lány és 32% fiú. A korukat tekintve a többség, 60% 14-15 éves, valamint 40% 18-19 éves, mivel a kérdőívvel a kilencedikes és tizenkettedikes diákokat céloztuk meg. A gimnáziumba bemenő, illetve végzős diákok válaszaira épül a kutatás, azt vizsgálva, hogy van-e különbség a közösségi média használata tekintetében e két kategóriánál. A nyelveket figyelembe véve négyféle iskolából voltak válaszadók, magyar, román, német tannyelvű, illetve vegyes tannyelvű

iskolákból, ezért változóként bekerültek az anyanyelv, a nemzetiség és a beszélt nyelvek, hogy meg tudjuk vizsgálni, van-e összefüggés nyelvi szempontból a kutatott témával.

A román gimnáziumi rendszerben sokféle profil létezik: Elméleti - Humán – Filológia, Elméleti - Humán – Társadalomtudományok, Elméleti - Reál - Matematika–informatika, Elméleti - Reál – Természettudományok, Műszaki (elektronika, automatizálás, villamossági, energetika, számítástechnika, mechanika, elektromechanika stb.), Szolgáltatások (idegenforgalom és élelmezés, gazdaság, kereskedelem, az emberi test esztétikája és higiénijája, egészségügy), Természeti erőforrások és környezetvédelem (élelmiszeripar, mezőgazdaság, erdészet, környezetvédelem), Teológia, Művészet – Képzőművészet, Művészet – Zene, Pedagógia és Sport. Figyelembe véve, hogy a minta nem lett olyan méretű, mint amilyenre eredetileg számítottam, a könnyebb elemzés eléréséhez, a válaszokban megjelölt profilekat csoportosítottuk „Elméleti – Humán”, „Elméleti – Reál”, valamint „Egyéb” megnevezéssel.

A lekérdezés két megyében történt, Bihar és Szatmár megyében. A válaszadók 64,34%-a Bihar megyéből, 35,66%-a Szatmár megyéből került ki. A kérdőívet kitöltő diákok 53,28%-a él városban, 46,72%-a pedig falun vagy községben.

Végül, de nem utolsó sorban, fontosnak tartottam megkérdezni a szülők iskolai végzettségét, ami szintén egy befolyásoló tényező lehet, ha bármilyen tanulásról beszélünk.

Két évvel a koronavírus-járvány kitörése után, 2022 májusában, megkíséreltem újra lekérdezni a kérdőívet, azzal a céllal, hogy összehasonlítsam az eredményeket a két időszakból. A célcsoport ugyanaz volt és az iskolák kiválasztásában sem történt változás. A kérdőívet az előző alkalomnál is kevesebben töltötték ki, 106 diák kezdte el, 57 töltötte ki teljes egészében.

A nemek szerinti eloszlás a válaszadó diákok közt 66% lány és 34% fiú. A korukat tekintve a többség, 66% 14-15 éves, valamint 34% 18-19 éves, 46% Bihar megyében él, 54% Szatmár megyében, 48% városban és 42% pedig falun.

Az iskolaigazgatók elmondása szerint várható volt, hogy még kevesebben töltik ki a kérdőívet, ugyanis az elmúlt két évben számtalan kérdőívet kaptak a diákok a

tanfelügyelőségtől, minisztériumból vagy akár különböző kutatásokat végző szervezetektől, így már ritkán töltik ki az e-mailben érkezett felkéréseket.

A második kérdőíves kutatás elemzése kizárólag egyszerű leíró statisztikával valósul meg, hiszen a minta mérete nem tette lehetővé, hogy összefüggéseket keressek a rendelkezésre álló adatokból. Egy összehasonlítást azonban végeztem a két kérdőív eredményei alapján.

Az eredmények bemutatásánál az ábrákon és a táblázatokban „COVID-19 előtt” megjegyzéssel utalok a koronavírus-járvány kezdetére, a „COVID-19 után” megnevezéssel pedig két évvel a koronavírus-járvány utáni időszakra.

Fókuszcsoportos interjúk

A fókuszcsoportos módszer, amelyet csoportinterjúknak is neveznek, alapvetően kvalitatív módszer. Strukturált, félig strukturált vagy strukturálatlan interjúkon alapul. Lehetővé teszi a kutató/kérdező számára, hogy több személyt szisztematikusan és egyidejűleg kérdezzen meg. A fókuszcsoportos adattechnikát gyakran használják politikai és piackutatásban, de más célokra is.

Egy fókuszcsoportban jellemzően 5-15 embert vonnak össze egy privát, kényelmes környezetben, hogy valamilyen témáról irányított vitát folytassanak.

A fókuszcsoportok résztvevőit valószínűleg nem szigorú valószínűségi mintavételi módszerekkel választják ki. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők statisztikailag nem képviselnek jelentős népséget. A kutatások célja azonban inkább a feltárás, mintsem bármilyen határozott értelemben vett leírás vagy magyarázat. Ennek ellenére jellemzően egynél több fókuszcsoportot hívnak össze egy vizsgálat során, mert fennáll annak komoly veszélye, hogy egyetlen 7-12 fős csoport túlságosan atipikus ahhoz, hogy általánosítható meglátásokat adjon.

Más társadalomkutatási technikákhoz hasonlóan a fókuszcsoportok is alkalmazkodnak az új kommunikációs módokhoz. George Silverman (2005) például a telefonos és online fókuszcsoportok vitáját kínálja (Babbie, 2014).

Csíkos (2020) szerint a fókusz szóelem arra utal, hogy adott témakör részletes megvitatására jönnek össze a résztvevők, akik általában nem ismerik egymást, és jellemzően ugyanazon a szakterületen dolgoznak, jelen esetben tanulnak. A fókuszcsoporthoz létszáma jellemzően a Miller-féle bűvös szám (hét plusz-mínusz kettő) felső szegmensében mozog. (71)

Bár a kutatásomban a fókuszcsoporthoz kidolgozott vezérfonal mentén zajlott a beszélgetés, lehetőséget hagytam a kötetlenül kialakuló beszélgetésekre. Így a csoporttagok egymással való kommunikációjából, véleménycseréjéből többlet információt nyerhettem. Pálinkó (Pálinkó, 2009) rávilágít arra, hogy a fókuszcsoporthoz interjúval szembeni előnye, hogy nagyon alkalmas a vélemények, tapasztalatok ütköztetésére, konkrét problémák életszerű megvitatására, értékelésére és az ezekkel kapcsolatos érzelmek tanulmányozására. A beszélgetés a résztvevők attitűdjeinek, érzéseinek, preferenciáinak kifejezését is lehetővé teszi, és a kutatási problémákkal kapcsolatban az okok, célok, tágabb összefüggések feltárását is hatékonyan elősegítheti, amiket a három interjú során tapasztalhattunk is.

A fókuszcsoporthoz kialakítása során a koncepcióm az volt, hogy a csoportok résztvevői, a kérdőívben megkérdezettekhez hasonlóan, csak kilencedikes, illetve csak tizenkettedikes, gimnáziumban tanuló diákok legyenek, valamint lehetőleg mindegyik diák tanuljon angol nyelvet az iskolában. A három fókuszcsoporthoz interjúban két gimnáziumból, a nagyváradi Szent László Katolikus Gimnáziumból (közgazdaságtan/közélelmélet profil) és a nagyváradi Iosif Vulcan Főgimnáziumból (pedagógia profil), összesen 19 diák vett részt. A két kilencedikes csoportban 5, illetve 6 diák, a tizenkettedikesben pedig 8. Az interjúk online zajlottak 2022 május-június időszakban és megközelítőleg mindegyik másfél órát tartott.

Az interjúk célja az volt, hogy egy tágabb képet kapjak arról, amit a kérdőívben megfogalmaztam, azaz, felmérni, hogy a középiskolások milyen mértékben használják a közösségi média különböző alkalmazásait és platformjait az angol nyelvtanuláshoz, nyelvelsajátításhoz. Ezúttal arra is kerestem a választ, hogy a közösségi média mely alkalmazásait és platformjait használták az angol nyelvtanuláshoz, illetve nyelvelsajátításhoz a Covid-19 járvány előtt, valamint két évvel a járvány után. A

beszélgetések során részletesebben érinthettem a kutatásomban felhasznált kérdőívben már megfogalmazott kérdéseket, kiegészítve a járvány okozta hatásokkal. A csoportinterjúk jellegéből kifolyólag a céloom inkább a feltárás volt. Az interjúk témakörei a következőképpen foglalhatók össze:

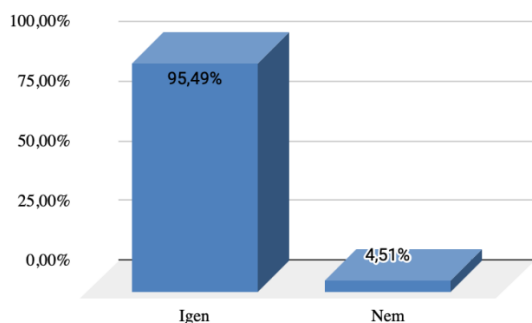
1. Előzmények – angol nyelvtanulás az interjú résztvevő diákok körében
2. IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolán kívül Covid járvány előtt és után
3. IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolában Covid járvány előtt és után
4. IKT és közösségi média használata az angol nyelvtanulásban Covid járvány előtt és után
5. Összefoglalás

KUTATÁS I. – az adatok elemzése

Az elemzés a kérdőívben megjelenített három kérdésblokk mentén történt, a kérdésekre érkezett válaszok elemzésével az említett módszerekkel. Az első kérdésblokk a diákok internet- és IKT-eszközhasználatát vizsgálja az iskolán kívül, pl. otthon, barátoknál, könyvtárban vagy internet kávézóban, a második a diákok internet- és IKT-eszközhasználatát az iskolában, a harmadik a diákok IKT és közösségi média használatát az angol nyelvtanulásban.

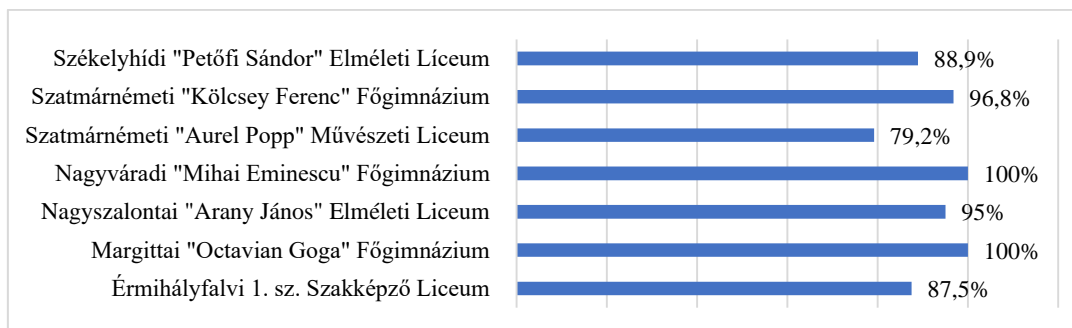
Az első kérdésblokk a diákok internet- és IKT-eszközhasználatát vizsgálja az iskolán kívül, pl. otthon, barátoknál, könyvtárban vagy internet kávézóban.

A diákok nagyon nagy többsége (Ábra 2.) használ számítógépet vagy laptopot/notebook az iskolán kívül (95,49%), ami alig marad alul az európai uniós átlaghoz képest (European Commission, 2019).



Ábra 2. A diákok számítógép/laptop/notebook használata az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban stb.). Forrás: saját szerkesztés, 2020

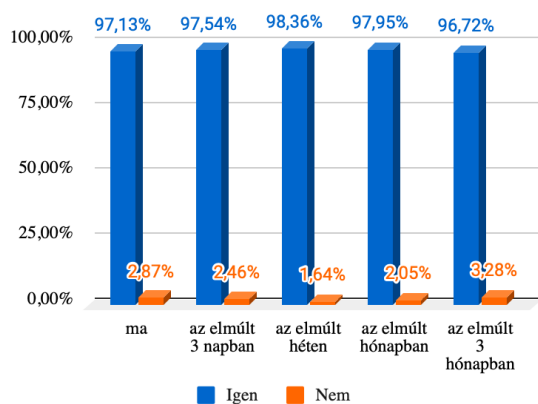
Khí-négyzet próbával tesztelve szignifikáns közepes erősségű kapcsolatot ($p=0,001$, Cramer's $V=0,31$) figyelhetünk meg a diákok számítógép/laptop/notebook használata és az iskolák típusa között (Ábra 3.). Eszerint a főgimnáziumba járó diákok nagyobb aránya használ iskolán kívül számítógépet/laptopot/notebookot, mint az elméleti líceumokban, szakképző líceumban vagy művészeti líceumban. Ebből arra következtethetünk, hogy a főgimnáziumba vagy elméleti líceumba járó diákok szívesen használnak otthon is számítógépet/laptopot/notebookot vagy ezeken az eszközökön végzik az iskolában kapott feladatokat.



Ábra 3. A diákok számítógép/laptop/notebook használata iskolák szerint. Forrás: saját szerkesztés, 2020

A Khí-négyzet próbával való további vizsgálat egy gyenge, de fennálló kapcsolatot ($p=0,002$, Cramer's $V=0,22$) mutat az említett eszközök használata és az osztályok profilja között, mely szerint az elméleti reál (100%) és az elméleti humán (96,1) profilú osztályban tanuló diákok nagyobb arányban használnak számítógépet/laptopot/notebookot az iskolán

kívül, mint az egyéb¹ (84,4) profilú osztályok. Ez az eredmény összhangban van az előző, iskolák profiljára vonatkozó eredményekkel.



Ábra 4. Internethasználat az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internetkávézóban stb.) . Forrás: saját szerkesztés, 2020

A napi rendszerességű iskolán kívüli internethasználat szinte 100%-os a megkérdezettek körében (Ábra 4.). A Khí-négyzet próba elvégzése során összefüggést fedezhetünk fel a diákok internethasználat gyakorisága és az osztályuk tannyelve között, az aznapi ($p=0,004$, Cramer's $V=0,21$), illetve az előző három hónapra vonatkozólag ($p=0,047$, Cramer's $V=0,16$). A magyar és német tannyelvű osztályba járó diákok 100%-a napi szinten használ internetet az iskolán kívül, míg a román tannyelvű osztályba járó diákok 93,10%-a. Az előző három hónapot vizsgálva a magyar tannyelvűbe járók 99,30%-a, a románba 94,30%-a, míg a német tannyelvűbe járók 100%-a. Az összefüggés szignifikáns, de a kapcsolat a két változó között gyenge.

Az IKT-eszközökhöz való hozzáférésre megjelölt válaszok (Táblázat 5.) azt mutatják, hogy a diákok túlnyomó többsége az iskolán kívül asztali számítógépet, laptopot, táblagépet (tablet), notebookot, vagy mini notebookot, okostelefont (smartphone) használ internetes hozzáféréssel. Nagyon nagy arányban válaszolták azt, hogy nem áll

¹ Műszaki (elektronika, automatizálás, villamossági, energetika, számítástechnika, mechanika, elektromechanika stb.); Szolgáltatások (idegenforgalom és élelmezés, gazdaság, kereskedelem, az emberi test esztétikája és higiénijája, egészségügy); Természeti erőforrások és környezetvédelem (élelmiszeripar, mezőgazdaság, erdészet, környezetvédelem); Teológia; Művészet – Képzőművészet; Művészet – Zene; Pedagógia; Sport

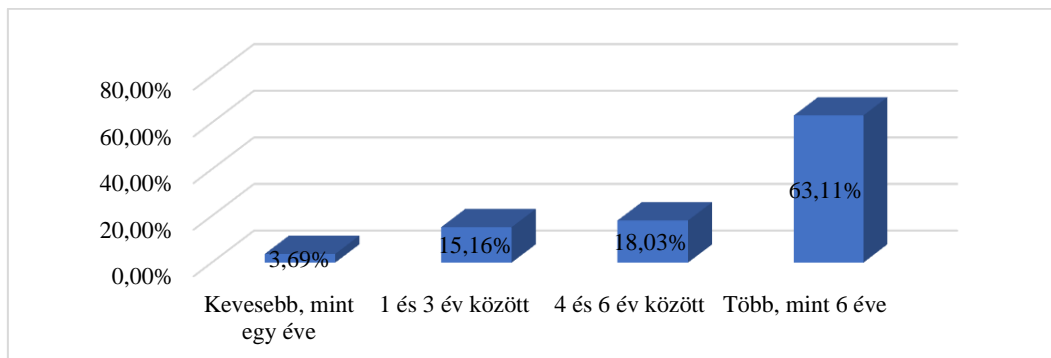
rendelkezésükre: digitális olvasó (hordozható készülék e-könyvek olvasásához), videójáték-rendszer (pl. Xbox, PlayStation, Wii), kézi játékkonzol (pl. PSP, Nintendo DS), hordozható zene- vagy videólejátszó (Mp3/Mp4 Player), videokamera vagy digitális kamera.

A használt eszközök közül a legnépszerűbb az okostelefon internetes hozzáféréssel. A Kínégyzet próbával való vizsgálat két esetben mutatott ki szignifikáns összefüggést, az okostelefon-használat az iskolák ($p=0,007$, Cramer's $V=0,22$), valamint a megyék ($p=0,014$, Cramer's $V=0,21$) függvényében. Iskolán kívül okostelefont internetes hozzáféréssel a legnagyobb arányban (79,2%) a Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceumba járó diákok használnak, míg a megkérdezettek közül a legkisebb arányban a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba (48,8%) járók használnak. A megyék tekintetében is hasonló az arány: Bihar megyében 58%, Szatmár megyében 78,2%.

Táblázat 5. IKT-eszközökhöz való hozzáférés otthon vagy az iskolán kívül (pl. barátoknál, könyvtárban, internetkávézóban stb.). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Igen, (inkább) otthon van könnyebb hozzáférésem	Igen, (inkább) az iskolán kívül van könnyebb hozzáférésem	Otthon és az iskolán kívül is van hozzáférésem	Nem áll rendelkezésemre
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül	27,05%	3,69%	25,00%	44,26%
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel	50,00%	2,05%	29,92%	18,03%
Laptop, táblagép (tablet), notebook, vagy mini notebook internetes hozzáférés nélkül	31,97%	2,87%	21,72%	43,44%
Laptop, táblagép (tablet), notebook, vagy mini notebook internetes hozzáféréssel	57,38%	3,28%	28,28%	11,07%
Digitális olvasó (hordozható készülék e-könyvek olvasásához)	15,57%	1,64%	6,15%	76,64%
Videójáték-rendszer (pl. Xbox, PlayStation, Wii)	32,38%	2,87%	4,51%	60,25%
Kézi játékkonzol (pl. PSP, Nintendo DS)	12,70%	1,23%	1,64%	84,43%
Okostelefon (smartphone) internetes hozzáférés nélkül	13,93%	2,05%	45,90%	38,11%
Okostelefon (smartphone) internetes hozzáféréssel	31,97%	2,46%	64,75%	0,82%
Hordozható zene- vagy videólejátszó (Mp3/Mp4 Player)	13,52%	2,05%	13,93%	70,49%
Videókamera vagy digitális kamera	30,33%	2,46%	17,21%	50,00%

A megkérdezett diákok túlnyomó többsége (63,11%) több, mint 6 éve használ számítógépet az iskolán kívül (Ábra 5.). A Khí-négyzet próbával való vizsgálat során szintén a több, mint 6 éve használók között találtunk szignifikáns összefüggéseket. Közepes erősségű összefüggés mutatható ki az iskolák szempontjából, mely szerint azon diákok közül, akik több, mint 6 éve használnak számítógépet az iskolán kívül ($p=0,000$, Cramer's $V=0,26$), a legnagyobb arányban a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba járnak (81,4%), ami román tannyelvű, míg a legkisebb arány a három tannyelvű Nagyváradi "Mihai Eminescu" Főgimnáziumba. A vizsgált iskolák közül a vidéki iskolákban figyelhető meg a nagyobb arány, a megyeszékhelyi iskolákkal szemben: Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum (77,8%), Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceum (75%), Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum (62,5%), Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium (60,3%), Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum (58,3%). Az osztályok profilja szempontjából ($p=0,001$, Cramer's $V=0,22$), azok a diákok, akik több, mint 6 éve használnak iskolán kívül számítógépet, a legnagyobb arányban elméleti reál osztályba járnak (68,4%), a legkisebb arányban pedig az elméleti humán profilú osztályokba (53,3%). Az egyéb profilú osztályokba járó diákok 59,4%-ban választották ezt a válaszlehetőséget.



Ábra 5. Számítógép-használat kezdete otthon vagy az iskolán kívül (években kifejezve). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az eszközhasználaton kívül kutatásunkban kitérünk az IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekre és azok gyakoriságára (Táblázat 6. és Táblázat 7.) egy 4 fokozatú Likert-skála alkalmazásával, ahol az értékek a következőképpen oszlanak meg: soha vagy szinte

soha (1), havonta néhányszor (2), legalább egyszer egy héten (3), naponta vagy szinte naponta (4). A tevékenységek különböző típusúak: kommunikálás, szórakozás, információkeresés, iskolai feladatokkal kapcsolatos tevékenységek, tanulás. Napi szinten a diákok többsége szórakozás céljából használja az IKT-eszközöket: szórakozás céljából böngészik az internetet, videóklippeket néznek, zenét, játékokat, szoftvereket töltenek le az internetről, saját Facebook és Instagram oldalt tartanak fenn, zenét hallgatnak. A kommunikálás is napi tevékenység a megkérdezett diákok körében, valamint az információkeresés saját érdeklődési témáikról.

Hetente legalább egyszer tanulási céllal is használják az IKT-eszközöket: házi feladatot írnak számítógépen/laptopon, információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz, online fordítót használnak. A válaszadók többsége legalább egyszer egy héten online híreket olvasnak vagy néznek, valamint filmeket töltenek le és néznek szórakozás céljából. Havonta néhányszor e-mail üzeneteket olvasnak és küldenek, online szótárt és enciklopédiát (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.) használnak, hasznos információkat keresnek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség, stb.), valamint más online eszközöket használnak, hogy tanáraikkal az iskolai feladatokról beszéljék (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.).

Táblázat 6. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
E-mail üzeneteket olvasok és küldök	24,59%	41,39%	18,44%	15,57%
Online beszélgetek(pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp)	0,82%	2,05%	5,33%	91,80%
Online híreket olvasok vagy nézek	8,61%	18,03%	38,11%	35,25%
Online szótárt használok	11,89%	40,16%	31,15%	16,80%
Online fordítót használok	4,10%	26,64%	44,26%	25,00%
Online enciklopédiát használok (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.)	4,92%	43,03%	39,34%	12,70%
Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség, stb.)	11,48%	42,21%	27,05%	19,26%

Online információkat keresek engem érdeklő témákról	2,87%	25,00%	34,02%	38,11%
Tanulási szoftverekkel, játékokkal és kvizekkel tanulok	31,56%	27,87%	28,69%	11,89%
Részt veszek online csoportos beszélgetésekben vagy fórumokban	21,72%	18,85%	27,87%	31,56%
Egyjátékos online játékban játszom	34,84%	24,59%	18,03%	22,54%
Többjátékos online játékban játszom	36,48%	18,85%	14,75%	29,92%
Szórakozás céljából böngészem az internetet	4,51%	11,48%	25,82%	58,20%
Videóklippeket nézek, zenét, játékokat, szoftvereket töltök le az internetről	2,05%	10,66%	18,44%	68,85%
Saját weboldalt/blogot tartok fenn	87,30%	4,51%	2,87%	5,33%
Saját Facebook oldalt tartok fenn	16,80%	14,75%	15,16%	53,28%
Saját Instagram oldalt tartok fenn	15,16%	12,30%	10,66%	61,89%

A megkérdezettek nagyon nagy arányban soha vagy szinte soha nem vesz részt a következő tevékenységekben: nem tanulnak tanulási szoftverekkel, játékokkal, kvizekkel; nem játszanak egyjátékos vagy többjátékos online játékban; nem tartanak fenn saját weboldalt vagy blogot; nem keresnek tanulási lehetőségeket, kurzusokat online; nem keresnek munkalehetőségeket online; nem keresnek fel online közösségeket vagy fórumokat a tanult tantárgyakkal kapcsolatban; nem vesznek részt aktívan online közösségekben vagy fórumokon a tanult tantárgyakkal kapcsolatban vagy online tanulási programokban. Megállapíthatjuk, hogy az IKT-eszközök által kínált tanulási lehetőségekkel nagyon nagy arányban nem élnek a megkérdezett diákok. Ugyanakkor mellőzik vagy kevésbé alkalmazzák az e-mail írást is. Nagyon kis arányban olvasnak e-könyvet vagy hallgatnak hangoskönyvet, valamint nagyon kevesen tartanak fenn saját weboldalt vagy blogot.

Táblázat 7. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	21,72%	24,18%	30,74%	23,36%
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz	2,05%	19,67%	40,16%	38,11%
Tanulási lehetőségeket, kurzusokat keresek online	36,07%	31,56%	20,08%	12,30%

Munkalehetőségeket keresek online	76,23%	15,57%	4,10%	4,10%
Online közösségeket vagy fórumokat keresek fel a tanult tantárgyakkal kapcsolatban	48,36%	26,64%	15,57%	9,43%
Aktívan részt veszek online közösségekben vagy fórumokon a tanult tantárgyakkal kapcsolatban	52,46%	22,54%	14,34%	10,66%
Részt veszek online tanulási programokban	35,66%	17,62%	22,54%	24,18%
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek	43,44%	28,69%	18,44%	9,43%
Emailezek a tanulótársaimmal az iskolai feladatokkal kapcsolatban	60,66%	17,62%	11,07%	10,66%
Más online eszközöket használok, hogy tanulótársaimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	4,10%	6,56%	27,05%	62,30%
Emailt írok tanároknak	54,10%	28,28%	13,93%	3,69%
Más online eszközöket használok, hogy tanáraimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	16,80%	29,92%	29,51%	23,77%
Elküldöm az iskolai feladatokat emailen	40,98%	21,72%	19,67%	17,62%
Megnézem az üzeneteket, határidőket stb. az iskola honlapján	34,43%	22,54%	15,98%	27,05%
Filmeket töltök le vagy online filmeket nézek	7,79%	22,54%	35,25%	34,43%
Zenét hallgatok	0,41%	2,05%	8,20%	89,34%
E-könyvet olvasok	54,51%	23,77%	13,11%	8,61%
Hangoskönyvet hallgatok	80,74%	11,48%	4,92%	2,87%

Az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével további összefüggéseket vizsgáltunk az átlagok összehasonlításával. Az IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakoriságát, otthon vagy az iskolán kívül, összehasonlítottuk a lányok, illetve fiúk esetében. A válaszok eloszlásának vizsgálata arra enged következtetni, hogy a legtöbb esetben, ahol szignifikáns összefüggés létezik, a lányok vesznek részt gyakrabban a felsorolt tevékenységekben (Táblázat 8.). Egy 4 fokozatú Likert-skála alkalmazásával, ahol az értéket a következőképpen oszlanak meg: soha vagy szinte soha (1), havonta néhányszor (2), legalább egyszer egy héten (3), naponta vagy szinte naponta (4), az adott válaszok alapján a lányok majdnem napi rendszerességgel foglalkoznak saját Facebook (3,22; SD=1,16) és Instagram (3,36; SD=1,15) oldalukkal. A

fiúk esetében a többjátékos online játékokban való részvétel fordul elő hasonló gyakorisággal (3,45; SD=1,25), valamint az egyjátékos online játékokban való részvétel havonta néhányszor (2,95; SD=1,17). A lányok havonta néhányszor használnak online szótárt (2,65; SD=0,91), online fordítót (2,99; SD=0,82), házi feladatot írok számítógépen/laptopon (2,65; SD=1,07), online tanulási programokban vesznek részt (2,46; SD=1,19), információkat gyűjtenek online és ezeket rendszerezik (mappákba teszik stb.), hogy bármikor hozzáférhessenek (2,04; SD=1,00). A fiúk esetében a felsorolt tevékenységek gyakoriságának átlaga alacsonyabb, mint a lányoké.

Táblázat 8. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, nemek szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	SD	p
Online szótárt használók	2,65	2,30	0,91	0,006
Online fordítót használók	2,99	2,74	0,82	0,027
Egyjátékos online játékokban játszom	1,98	2,95	1,17	0,000
Többjátékos online játékokban játszom	1,90	3,45	1,25	0,000
Saját Facebook oldalt tartok fenn	3,22	2,70	1,16	0,001
Saját Instagram oldalt tartok fenn	3,36	2,84	1,15	0,001
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	2,65	2,36	1,07	0,048
Részt veszek online tanulási programokban	2,46	2,13	1,19	0,044
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek	2,04	1,75	1,00	0,038
E-könyvet olvasok	1,86	1,54	0,98	0,019

Az iskolák szempontjából (Táblázat 9.) a válaszok eloszlásának vizsgálata ANOVA teszttel arra enged következtetni, hogy azok a diákok, akik főgimnáziumba vagy elméleti líceumba járnak, gyakrabban vesznek részt IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben otthon vagy az iskolán kívül, mint a szakképző líceumba járó diákok. Erősen szignifikáns összefüggést a Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnáziumba járó

diákok esetében figyelhetünk meg. Legalább egyszer egy héten, több esetben szinte naponta: online híreket olvasnak vagy néznek (3,37; SD=0,94), online fordítót használnak (3,14; SD=0,82), házi feladatot írnak számítógépen vagy laptopon (3,11; SD=1,07), ami a tanuláshoz köthető, de ugyanakkor gyakran online eszközöket használnak, hogy tanulótársaikkal az iskolai feladatokról beszéljenek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.) (3,67; SD=0,78). A Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceum válaszadó diákjai szintén a felsorolt tevékenységeket jelölték meg nagy arányban, valamint online információkat keresnek őket érdeklő témákról (3,50; SD=0,86) és információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz (3,35; SD=0,80). Az Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum diákjainak válaszai alapján megfigyelhetjük, hogy az elméleti líceumba vagy főgimnáziumba járó tanulókkal ellentétben sokkal ritkábban végzik az említett tevékenységeket, viszont ők gyakrabban vesznek részt online tanulási programokban (3,00; SD=1,19) és gyakrabban nézik meg az üzeneteket, határidőket stb. az iskola honlapján (3,25; SD=1,22). Szórakozás céljából is gyakrabban használják az IKT-eszközöket a főgimnáziumba vagy elméleti líceumba járó diákok, mint a szakképző líceumba. Ez utóbbi következtetést az egyjátékos és többjátékos online játékokra érkezett válaszokból vonhatjuk le.

Táblázat 9. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceum	Nagyváradai "Mihaili Emine scu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsény Ferenc" Főgimnázium	Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	SD	p
Online híreket olvasok vagy nézek	2,75	2,56	3,10	3,03	2,79	3,37	3,11	0,94	0,001
Online szótárt használok	1,87	2,23	2,45	2,60	2,42	2,86	2,44	0,91	0,005
Online fordítót használok	2,63	2,70	2,70	2,97	3,00	3,14	2,61	0,82	0,038
Online enciklopédiát használok (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.)	2,00	2,30	2,45	2,75	2,50	2,87	2,33	0,77	0,000
Online információkat keresek engem érdeklő témákról	2,88	2,74	3,50	3,11	3,00	3,21	3,11	0,86	0,035

Egyjátékos online játékban játszom	1,63	2,49	2,00	2,57	2,00	2,72	2,72	1,17	0,009
Többjátékos online játékban játszom	1,88	2,44	2,30	2,75	2,29	1,97	2,83	1,26	0,010
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	2,13	1,72	2,80	2,86	2,13	3,11	2,06	1,07	0,000
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz	2,50	2,81	3,35	3,23	3,33	3,33	2,78	0,80	0,001
Részt veszek online tanulási programokban	3,00	1,74	2,35	2,68	2,13	2,70	1,72	1,19	0,000
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek	1,75	1,63	2,30	2,28	1,54	2,03	1,44	1,00	0,001
Emailezek a tanulóársaimmal az iskolai feladatokkal kapcsolatban	2,25	1,30	1,70	2,02	1,75	1,65	1,56	1,04	0,018
Más online eszközöket használok, hogy tanulóársaimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	2,75	3,23	3,60	3,60	3,58	3,67	3,22	0,78	0,003
Emailt írok tanároknak	1,50	1,33	1,70	1,97	1,67	1,67	1,39	0,85	0,006
Más online eszközöket használok, hogy tanáraimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	2,00	2,26	2,35	2,88	3,12	2,60	2,39	1,03	0,002
Elküldöm az iskolai feladatokat emailen	2,63	1,77	2,10	2,62	2,13	1,98	1,56	1,13	0,000
Megnézem az üzeneteket, határidőket stb. az iskola honlapján	3,25	1,79	2,50	2,60	2,13	2,59	1,72	1,22	0,000

Négy esetben találtunk összefüggést az ANOVA teszt elvégzésekor a lakhely (Táblázat 10.) és a felsorolt tevékenységekben való részvétel gyakorisága között és mind a négy esetben a megyeszékhelyen élő diákok esetében figyelhető meg a legmagasabb átlag, viszont a különbség a megyeszékhelyen élő és a falun élő diákok válaszai között nem nagy egyik esetben sem.

Táblázat 10. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, lakhely szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	megyeszékhely	város	falu	SD	p
Online szótárt használók	2,96	2,44	2,53	0,91	0,025
Online fordítót használók	3,11	2,68	3,07	0,82	0,001
Online enciklopédiát használók (Wikipedia, Veropedia, Interpedia, Knol, Wikia, Wikia,	2,96	2,40	2,68	0,77	0,001

stb.)					
Hangoskönyvet hallgatok	1,61	1,22	1,33	0,69	0,030

A két megye szempontjából (Táblázat 11.) több összefüggést mutatott ki az ANOVA teszt. A Szatmár megyében tanuló diákok nagyobb arányban vesznek részt IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben, mint a bihariak: online híreket olvasnak vagy néznek, online szótárt használnak, online fordítót használnak, online enciklopédiát használnak, házi feladatot írnak számítógépen vagy laptopon, információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz és online eszközöket használnak, hogy tanulótársaikkal az iskolai feladatokról beszéljenek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.). A tevékenységek tanuláshoz, információkereséshez és kommunikációhoz köthetők és a gyakoriságukat tekintve havonta néhányszor vagy legalább egyszer egy héten végzik. Két esetben nagyobb az átlag a Bihar megyei diákoknál, az egyjátékos és többjátékos online játékokban való részvételnél, de ez sem gyakori tevékenység a körükben, havonta néhányszor üzik ezt a szórakozási formát.

Az ingázó diákok esetében egy összefüggést mutattunk ki az ANOVA teszttel: a válaszadók közül legalább egyszer egy héten használ online fordítót (3,04; SD=0,82; p=0,041).

Táblázat 11. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	SD	p
Online híreket olvasok vagy nézek	2,90	3,21	0,94	0,014
Online szótárt használok	2,43	2,74	0,91	0,012
Online fordítót használok	2,80	3,10	0,82	0,006
Online enciklopédiát használok (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.)	2,50	2,77	0,77	0,009
Egyjátékos online játékban játszom	2,44	1,99	1,17	0,004
Többjátékos online játékban játszom	2,57	2,06	1,25	0,002

Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	2,40	2,84	1,07	0,002
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz	3,04	3,33	0,80	0,007
Más online eszközöket használok, hogy tanulótársaimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	3,39	3,64	0,79	0,018

Az osztályok profilja szempontjából (Táblázat 12.) megállapíthatjuk, hogy az elméleti reál osztályba járó diákok legalább egyszer egy héten online híreket olvasnak vagy néznek (3,14; SD=0,94; p=0,013), míg az elméleti humán osztályba járó diákok esetében a saját Instagram oldal fenntartása a leggyakoribb IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenység, ami szintén legalább egyszer egy héten, de a 3,50 átlag azt mutatja, hogy valószínűleg inkább napi rendszerességgel végzik ezt a tevékenységet (3,50; SD=1,15; p=0,012). Az „egyéb” kategóriába tartozó profilú osztályba járó diákok is a saját Instagram fenntartását jelölték meg, több, mint heti egyszeri alkalmazással (3,44; SD=1,15; p=0,012). A saját weboldal vagy blog fenntartása minden profilnál a legritkábban végzett tevékenység a felsoroltak közül.

Táblázat 12. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	SD	p
Online híreket olvasok vagy nézek	2,80	3,14	2,75	0,94	0,013
Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás,	2,28	2,66	2,44	0,93	0,024

menetrend, egészség, stb.)					
Saját weboldalt/blogot tartok fenn	1,38	1,17	1,47	0,76	0,046
Saját Instagram oldalt tartok fenn	3,50	3,03	3,44	1,15	0,012
Más online eszközöket használok, hogy tanárainkkal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)	2,77	2,48	2,91	1,03	0,038

Az IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága és az osztályok tannyelve közötti összefüggést is megvizsgáltuk ANOVA teszttel (Táblázat 13.). Az eredmények alapján láthatjuk, hogy heti vagy havi rendszerességgel inkább a magyar és a német tannyelvű osztályokba járó diákok használják az IKT-eszközöket a felsorolt tevékenységekhez. A német tannyelvű osztályba járó diákok legalább egyszer egy héten online híreket olvasnak vagy néznek (3,25; SD=0,94; p=0,000) és információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz (3,25; SD=0,80; p=0,029). Magyar tannyelvű osztályba járó társaik hasonló gyakorisággal információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz (3,25; SD=0,80; p=0,029), online fordítót használnak (3,01; SD=0,82; p=0,041), illetve online információkat keresnek őket érdeklő témákról (3,26; SD=0,86; 0,000). Havonta néhányszor a német tannyelvű osztályba járó diákok: online szótárt használnak (2,83; SD=0,91; p=0,045); online enciklopédiát használnak, mint pl. Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb. (2,92; SD=0,77; p=0,001); hasznos információkat keresnek online pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség, stb. (2,83; SD=0,93; p=0,002); megnézik az üzeneteket, határidőket, stb. az iskola honlapján (2,75; SD=1,21; p=0,001). A felsorolt átlagok nagyon közel állnak a 3-hoz, amivel a heti egyszeri gyakoriságot jelöltük, így valószínűleg havonta nem csak néhányszor végzik az említett

tevékenységeket. A magyar tannyelvű osztályoknál is megfigyelhetünk hasonló összefüggéseket, ami a gyakoriságot illeti, de más tevékenységek esetében: tanulási szoftverekkel, játékokkal és kvízekkel tanulnak (2,37; SD=1,02; p=0,014); részt vesznek online csoportos beszélgetésekben vagy fórumokban (2,86; SD=1,13; p=0,017); házi feladatot írnak számítógépen/laptopon (2,98; SD=1,07; p=0,000); részt vesznek online tanulási programokban (2,58; SD=1,19; p=0,001). A román tannyelvű osztályba járó diákok esetében a felsorolt tevékenységek ritkábban fordultak elő a válaszadók körében.

Táblázat 13. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	SD	p
Online híreket olvasok vagy nézek	3,20	3,25	2,66	0,94	0,000
Online szótárt használok	2,63	2,83	2,36	0,91	0,045
Online fordítót használok	3,01	2,58	2,78	0,82	0,041
Online enciklopédiát használok (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.)	2,71	2,92	2,37	0,77	0,001
Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menutrend, egészség stb.)	2,68	2,83	2,26	0,93	0,002
Online információkat keresek engem érdeklő témákról	3,26	2,92	2,78	0,86	0,000
Tanulási szoftverekkel, játékokkal és kvízekkel tanulok	2,37	2,00	1,98	1,02	0,014
Részt veszek online csoportos beszélgetésekben vagy fórumokban	2,86	2,25	2,47	1,13	0,017
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	2,98	2,17	1,91	1,07	0,000
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz	3,25	3,25	2,97	0,80	0,029

Munkalehetőségeket keresek online	1,24	1,67	1,52	0,75	0,008
Részt veszek online tanulási programokban	2,58	2,50	1,98	1,19	0,001
Emailezek a tanuló társaimmal az iskolai feladatokkal kapcsolatban	1,90	1,58	1,41	1,03	0,002
Emailt írok tanároknak	1,83	1,58	1,41	0,85	0,001
Megnézem az üzeneteket, határidőket stb. az iskola honlapján	2,54	2,75	1,98	1,21	0,001
Hangoskönyvet hallgatok	1,24	1,75	1,33	0,69	0,043

Kutatásunkban arra is kerestük a választ, hogy a szülők végzettsége összefüggésben van-e a megkérdezett diákok IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvételük gyakoriságával. Az ANOVA teszt elemzésekor négy-négy esetben találtunk összefüggést az anya, illetve az apa végzettségét tekintve. Az anya végzettségével összefüggésben (Táblázat 14.) az online szótárak használata, a többjátékos online játékok, a szórakozás céljából való internetböngészés és a házi feladatok írása számítógépen/laptopon mutat szignifikáns kapcsolatot a vizsgálat. Az említett tevékenységekben való részvétel gyakoriságát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a diákok leggyakrabban szórakozás céljából böngészik az internetet (3,65; SD=0,86; p=0,003) és házi feladatot írnak számítógépen/laptopon (3,03; SD=1,07; p=0,004). Az előbbieknél az anya felsőfokú végzettséggel rendelkezik, míg az utóbbiaknál általános iskolai végzettséggel. Megfigyelhetjük, hogy a szórakozás céljából való internetböngészés minden esetben, függetlenül attól, hogy az anya milyen végzettséggel rendelkezik, gyakori tevékenységnek számít, valamint a négy tevékenységből kettő a szórakozáshoz köthető, kettő pedig a tanuláshoz.

Táblázat 14. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Anya végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	SD	p
------------------	-----------	------------	-----------	-----------	----	---

Online szótárt használók	2,80	2,43	2,69	2,28	0,90	0,009
Többjátékos online játékban játszom	2,23	1,93	2,32	2,68	1,24	0,042
Szórakozás céljából böngészem az internetet	3,20	3,00	3,36	3,65	0,86	0,003
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	3,03	2,75	2,59	2,24	1,07	0,004

Az apa végzettségével és az IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága összefüggésében (Táblázat 15.) a következő eredményeket kaptuk: a leggyakrabban, legalább egyszer egy héten, a válaszadók információkat keresnek az interneten az iskolai feladathoz (3,37; SD=0,79; p=0,010; az apa végzettsége szakiskola). Havonta néhányszor többjátékos online játékban játszanak (2,74; SD=1,25; p=0,022; az apa végzettsége felsőfokú), valamint házi feladatot írnak számítógépen/laptopon, ami majdnem heti rendszerességgel fordul elő (2,95; SD=1,07; p=0,004; az apa végzettsége szakiskola). Soha vagy szinte soha nem tartanak fenn saját weboldalt/blogot. A négy tevékenységből egy köthető iskolai tevékenységhez és információkereséshez, a többi szórakozáshoz és kommunikáláshoz.

Táblázat 15. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az apa végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Apa végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	SD	p
Többjátékos online játékban játszom	1,87	2,22	2,40	2,74	1,25	0,022
Saját weboldalt/blogot tartok fenn	1,87	1,17	1,21	1,23	0,76	0,001
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon	2,26	2,95	2,56	2,30	1,07	0,004
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz	3,04	3,37	3,19	2,89	0,79	0,010

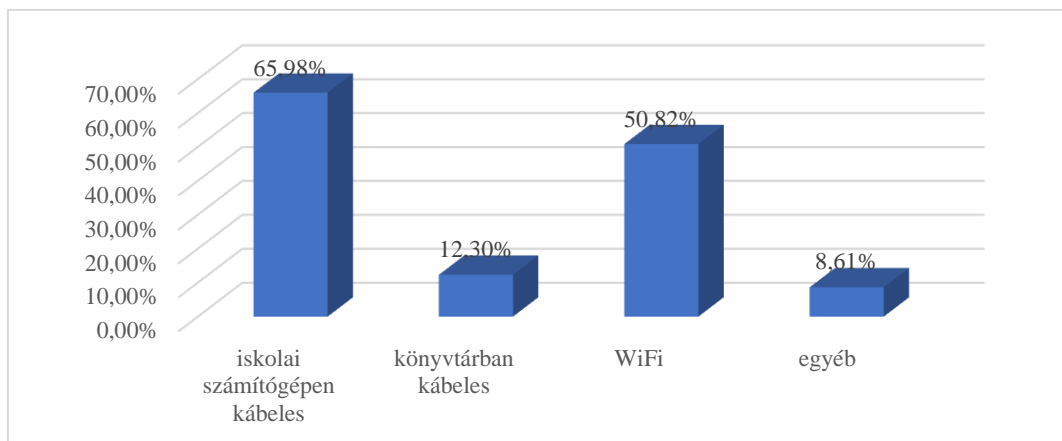
A Pearson-féle korreláció teszténél (Táblázat 16.) két mennyiségi változót vetettünk össze. Az egyik a diákok életkora betöltött években, a másik a kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszok egy 4 fokozatú Likert-skála alkalmazásával, ahol az értékek a következőképpen oszlanak meg: soha vagy szinte soha (1), havonta néhányszor (2), legalább egyszer egy héten (3), naponta vagy szinte naponta (4). Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy egy esetben figyelhető meg egy közepes erősségű kapcsolat, a „Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség stb.)” esetében ($r=0,273$), míg a többi esetben gyenge kapcsolatról beszélhetünk, $r<0,20$. A kapcsolat iránya szempontjából három esetben pozitív előjelű, ami egyenes arányú, azaz esetünkben minél idősebb a diák, annál gyakrabban végzi az említett tevékenységeket: online híreket olvas vagy néz, hasznos információkat keres online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség stb.), online információkat keres őt érdeklő témákról. Egy esetben negatív előjelű a korreláció és ezáltal fordított arányú a kapcsolat: minél idősebb egy diák, annál ritkábban ír emailt a tanároknak ($r= - 0,129$).

Táblázat 16. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Pearson-féle korreláció (r)	p
Online híreket olvasok vagy nézek	0,144	0,025
Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség stb.)	0,273	0,000
Online információkat keresek engem érdeklő témákról	0,194	0,002
Emailt írok tanároknak	-0,129	0,044

A kutatás következő része az IKT infrastruktúra iskolában való használatát vizsgálja, az előző kérdésblokkhoz hasonlóan az internetes hozzáférést, valamint az eszközök és alkalmazások tanulás céljából való használatát az órákon.

A második kérdésblokk a diákok internet- és IKT-eszközhasználatát vizsgálja az iskolában. Az eredmények azt mutatják (Ábra 6.), hogy a diákok többsége az iskolában számítógépen férnek hozzá az internethez (65,98%), valamint az iskolai WiFi-n keresztül (50,82%).



Ábra 6. Internetes hozzáférés az iskolában. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Khi-négyzet próbával tesztelve szignifikáns kapcsolatot figyelhetünk meg az internetes hozzáférés és a vizsgált iskolák, az osztályok tannyelve, a diákok lakhelye és a két vizsgált megye között. A kapcsolat közepes erősségű az iskolai számítógépen használt kábeles internethasználat és a különböző iskolák között ($p=0,028$; Cramer's $V=0,24$), valamint erős a WiFi típusú internetes hozzáférés és az iskolák között ($p=0,000$; Cramer's $V=0,46$). Ezek szerint a diákok iskolai számítógépen kábeles internetet használnak a Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnáziumban és a Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceumban, legkevésbé pedig az Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceumban. WiFi használata leginkább a Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium diákjaira jellemző, míg legkevésbé a Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium diákjaira (Táblázat 17.).

Táblázat 17. Internetes hozzáférés az iskolában, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Aranycsillag" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihályi Eminecsu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsény Ferenc" Főgimnázium	Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	p	Cramer's V
Iskolai számítógépen kábeles internet	25,00 %	58,10 %	75,00 %	61,50 %	58,30 %	77,80 %	77,80 %	0,028	0,24
WiFi	75,00 %	86,00 %	45,00 %	60,00 %	41,70 %	19,00 %	50,00 %	0,000	0,46

Az osztályok tannyelve szerint (Táblázat 18.), a román tannyelvű osztályokban használják a legnagyobb arányban az internetet (66,70%), annak a WiFi változatát, míg a német tannyelvű osztályokban a legkevésbé (33,30%).

Táblázat 18. Internetes hozzáférés az iskolában, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	p	Cramer's V
WiFi	42,80%	33,30%	66,70%	0,001	0,24

A diákok lakhelye szempontjából (Táblázat 19.) a megyeszékhelyeken (92,90%), valamint a városokban (62,70%) inkább a kábeles internetet használják, míg a falvakban inkább a WiFi-t (56,10%).

Táblázat 19. Internetes hozzáférés az iskolában, lakhely szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

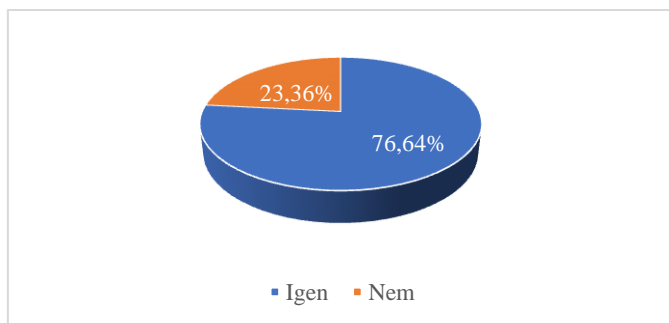
	megyeszékhely	város	falu	p	Cramer's V
Iskolai számítógépen kábeles internet	92,90%	62,70%	62,30%	0,006	0,20
WiFi	21,40%	52,90%	56,10%	0,004	0,21

Az eredmények egy szignifikáns erős kapcsolatot mutatnak ($p=0,000$; Cramer's $V=0,38$) az internetes hozzáférés és a vizsgált megyék szerint (Táblázat 20.), mely értelmében Bihar megyében (65,00%) sokkal nagyobb az internetes hozzáférés WiFi-n keresztül, mint Szatmár megyében (25,30%).

Táblázat 20. Internetes hozzáférés az iskolában, megye szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	p	Cramer's V
WiFi	65,00%	25,30%	0,000	0,38

A megkérdezett diákok háromnegyede (76,64%) nyilatkozta azt, hogy már használt számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot tanulás céljából az iskolában (Ábra 7.), viszont 23,36% nemmel válaszolt.



Ábra 7. Számítógép, táblagép (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az iskolában tanulás céljából nagyon nagy arányban használnak számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot az elméleti humán és az elméleti reál osztályokba járó diákok (Táblázat 21.). Az elméleti humán (78,30%) és az elméleti reál (79,60%) profilú osztályokban szinte azonos arány figyelhető meg, míg az egyéb profilú osztályoknál ez az arány kisebb (59,40%).

Táblázat 21. Számítógép, táblagép (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában - Khí-négyzet próba. Saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
Igen	78,30%	79,60%	59,40%	0,046	0,16

Az otthoni vagy iskolán kívüli IKT-eszközök és alkalmazások használatának vizsgálatához hasonlóan, ezen eszközök iskolai használatát is vizsgáltuk, az órákon tanulás céljából, valamint az ezeken végzett különböző tevékenységek gyakoriságát.

Az IKT eszközök és alkalmazások használatának vizsgálata tanulás céljából az órákon (Táblázat 22.) rámutat arra, hogy a diákok többsége a saját mobiltelefonjukat (56,56%) használják a leggyakrabban az órákon. A válaszadók egy része (37,30%) viszont legalább egyszer egy héten asztali számítógépet is használ internetes hozzáféréssel. Nagyon nagy arányban a diákok soha vagy szinte soha nem használnak az iskolában laptopot, notebookot, vagy mini notebookot, digitális olvasót (hordozható készülék e-könyvek olvasásához), interaktív fehér táblát (smartboard), videókamerát vagy digitális kamerát, táblagépet (tablet). A felsorolt alkalmazások tekintetében is hasonló válaszok születtek. A válaszadók nagy többsége soha vagy szinte soha nem használja a kérdőívben felsorolt alkalmazásokat. Kivételt képeznek a multimédia szerkesztési eszközök pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők (36,89%), amiket a többség legalább egyszer egy héten használ, valamint a gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek (39,75%), amiket havonta néhányszor használnak.

Táblázat 22. IKT eszközök és alkalmazások használata tanulás céljából az órákon. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül	65,57%	15,16%	14,75%	4,51%
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel	24,59%	21,31%	37,30%	16,80%
Laptop, notebook, vagy mini notebook internetes hozzáférés nélkül	75,41%	15,16%	4,92%	4,51%

Laptop, notebook, vagy mini notebook internetes hozzáféréssel	52,87%	16,39%	14,75%	15,98%
Digitális olvasó (hordozható készülék e-könyvek olvasásához)	85,25%	8,61%	4,51%	1,64%
Interaktív fehér tábla (smartboard)	77,87%	11,07%	6,97%	4,10%
Videókamera vagy digitális kamera	77,87%	10,25%	5,74%	6,15%
Saját laptop vagy notebook	63,52%	12,30%	8,61%	15,57%
Saját mobiltelefon	2,46%	17,21%	23,77%	56,56%
Az iskola által rendelkezésre bocsájtott táblagép (tablet)	93,03%	2,46%	2,46%	2,05%
Saját táblagép (tablet)	85,25%	4,51%	4,92%	5,33%
Digitális könyvek és tankönyvek	69,26%	16,39%	10,25%	4,10%
Gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek	34,02%	39,75%	22,13%	4,10%
Multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők)	20,90%	36,48%	36,89%	5,74%
Közvetítőeszközök (broadcasting pl. podcast közzététele, YouTube videók feltöltése stb.)	61,07%	16,80%	9,43%	12,70%
Számítógépes szimulációk (interaktív program, amely szimulálja a valós világelemzéseket, amelyekben változtatásokat hajthat végre, és láthatja a következményeket)	73,77%	17,62%	5,33%	3,28%
Digitális tanulási játékok, számítógépes és videójátékok	56,97%	23,36%	13,93%	5,74%
Képszerkesztő alkalmazások (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.)	47,95%	33,61%	13,93%	4,51%

Az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével összefüggéseket vizsgáltunk az IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága és a rendelkezésre álló változók között. A teszt összefüggést mutatott a felsorolt eszközök, alkalmazások, valamint a nemek, iskolák, az osztályok profilja, megyék, az anya és apa végzettsége és az osztályok tannyelve között. Nemek szerint (Táblázat 23.) kijelenthetjük, hogy tanulás céljából az órákon a megkérdezettek közül a fiúk használnak gyakrabban asztali számítógépet internetes hozzáféréssel. A fiúk esetében a 2,76-os átlag a Likert-skálánk szerint közelebb áll a „legalább egyszer egy héten” válaszlehetőséghez, mint a lányok esetében a 2,33-as átlag, amely inkább a „havonta néhányszor” válaszhoz áll közelebb. A multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők) használatának gyakorisága mindkét nemnél inkább a „havonta néhányszor” válaszhoz közelít.

Táblázat 23. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, nemek szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	SD	p
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel	2,33	2,76	1,04	0,003
Multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők)	2,36	2,09	0,86	0,025

Az iskolákban való IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakoriságát (Táblázat 24.) megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a diákok az órákon ritkán használják őket. Csak négy esetben találtunk összefüggést, éspedig az asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül, az asztali számítógép internetes hozzáféréssel, digitális könyvek és tankönyvek, valamint a gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek esetében. Ezen eszközöket és alkalmazásokat a diákok havonta néhányszor használják az órákon, leggyakrabban az asztali számítógép internetes hozzáféréssel a Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceumban, legalább egyszer egy héten (3,10; SD=1,04).

Táblázat 24. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihai Eminescu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium	Székyházi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	SD	p
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül	2,13	1,30	2,00	1,40	1,42	1,81	1,78	0,91	0,003
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel	2,00	2,56	3,10	2,55	2,04	2,35	2,56	1,04	0,020
Digitális könyvek és tankönyvek	1,50	1,12	1,20	1,74	1,42	1,63	1,50	0,84	0,004
Gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek	1,88	1,74	1,90	2,14	1,71	2,14	1,72	0,84	0,050

Az osztályok profiljával való összefüggést elemezve (Táblázat 25.) is megállapíthatjuk, hogy profiltól függetlenül csak legfeljebb havonta néhányszor használják a felsorolt eszközöket és alkalmazásokat, azon belül is a képszerkesztő alkalmazásokat részesítik előnyben (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.), az „elméleti humán” (2,00; SD=0,86) és az „egyéb” – Műszaki (elektronika, automatizálás, villamossági, energetika, számítástechnika, mechanika, elektromechanika stb.); Szolgáltatások (idegenforgalom és élelmezés, gazdaság, kereskedelem, az emberi test esztétikája és higiéniája, egészségügy); Természeti erőforrások és környezetvédelem (élelmiszeripar, mezőgazdaság, erdészet, környezetvédelem); Teológia; Művészet – Képzőművészet; Művészet – Zene; Pedagógia; Sport – (1,90; SD=0,86) profilú osztályokban.

Táblázat 25. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	SD	p
Képszerkesztő alkalmazások (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.)	1,90	1,64	2,00	0,86	0,032

A két megyét, Bihar és Szatmár, összehasonlítva (Táblázat 26.), Bihar megyében enyhén gyakoribb az asztali számítógép internetes hozzáféréssel való iskolai használata (2,58; SD=1,04), mint Szatmár megyében az ANOVA teszt eredménye alapján, de nem éri el a legalább egyszeri használatot egy héten, csak havonta néhányszor használják a diákok.

Táblázat 26. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	SD	p
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel	2,58	2,26	1,04	0,023

Az ANOVA teszt elemzésekor egy-egy esetben találtunk összefüggést az anya, illetve az apa végzettségét tekintve. Az anya végzettségével összefüggésben (Táblázat 27.) a multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők) használatának gyakoriságánál mutat szignifikáns kapcsolatot a vizsgálat. Az említett tevékenységben való részvétel gyakoriságát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a diákok havonta csak néhányszor használnak multimédia szerkesztési eszközöket (2,67; SD=0,86), az anya végzettsége ebben az esetben az eredmények alapján alapfokú.

Táblázat 27. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Anya végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	SD	p
Multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők)	2,67	2,11	2,33	2,06	0,86	0,007

Az apa végzettsége szerint az ANOVA teszt a saját mobiltelefon-használattal kapcsolatban mutatott ki szignifikáns összefüggést (Táblázat 28.). Eszerint a diákok legalább egyszer egy héten a saját mobiltelefonjukat használják tanulás céljából az órákon. A többség esetében az apa szakiskola végzettséggel rendelkezik (3,58; SD=0,85), de az általános (3,30; SD=0,85) és a középfokú végzettségűek (3,35; SD=0,85) esetében sem nagy az eltérés. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében alacsonyabb az átlag, de ez sem változtat a heti legalább egyszeri eszközhasználat gyakoriságán (3,12; SD=0,85).

Táblázat 28. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az apa végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Apa végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	SD	p
Saját mobiltelefon	3,30	3,58	3,35	3,12	0,85	0,039

Az IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon és az osztályok tannyelve közötti összefüggést is megvizsgáltuk ANOVA teszttel (Táblázat 29.). Hét esetben találtunk szignifikáns összefüggést az osztály tannyelve és az említett eszközök és alkalmazások között. Az esetek többségében a különböző tannyelvű osztályokba járó diákok egymáshoz hasonlóan soha vagy szinte soha nem használják az órákon tanulás céljából a felsorolt eszközöket vagy alkalmazásokat. Kivételt képez a már több alkalommal említett saját mobiltelefon, amit az osztály tannyelvétől függetlenül heti rendszerességgel használják a diákok. Majdnem minden esetben a német tannyelvű osztályokban figyelhetjük meg a leggyakoribb használatot, úgy a saját mobiltelefon esetében (3,67; SD=0,85), mint a többi kimutatott összefüggésnél. A magyar tannyelvű osztályokba járó diákok havi rendszerességgel használnak gyakorló szoftvereket, online kvízeket és tesztek (2,10; SD=0,85), ami román és német tannyelvű osztályba járó társaiknál ritkábban fordul elő. A saját táblagép (tablet) használata az órákon a német tannyelvű osztályokra jellemző inkább (2,00; SD=0,79), ők havi rendszerességgel használják táblagépüket, míg a többiek sokkal ritkábban, vagy egyáltalán nem.

Táblázat 29. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	SD	p
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül	1,73	1,75	1,33	0,90	0,004
Laptop, notebook, vagy mini notebook internetes hozzáférés nélkül	1,47	1,58	1,22	0,78	0,040
Saját mobiltelefon	3,43	3,67	3,18	0,85	0,043
Saját táblagép (tablet)	1,27	2,00	1,25	0,79	0,007
Digitális könyvek és tankönyvek	1,62	1,42	1,29	0,84	0,012
Gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek	2,10	1,92	1,75	0,85	0,008
Multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők)	2,40	2,50	2,03	0,86	0,004

A Pearson-féle korreláció teszténél (Táblázat 30.) két mennyiségi változót vetettünk össze. Az egyik a diákok életkora betöltött években, a másik a kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszok egy 4 fokozatú Likert-skála alkalmazásával, ahol az értékek a következőképpen oszlanak meg: soha vagy szinte soha (1), havonta néhányszor (2), legalább egyszer egy héten (3), naponta vagy szinte naponta (4). Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy egy esetben figyelhető meg egy gyenge erősségű kapcsolat ($r = -0,152$), a „Digitális tanulási játékok, számítógépes és videójátékok” használatának gyakorisága és a megkérdezett diákok kora között. Ebben az esetben negatív előjelű a korreláció és ezáltal fordított arányú a kapcsolat: minél idősebb egy diák, annál ritkábban használ digitális tanulási játékokat, számítógépes és videójátékokat az órákon tanulás céljából.

Táblázat 30. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon – Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Pearson-féle korreláció (r)	p
Digitális tanulási játékok, számítógépes és videójátékok	-0,152	0,017

Az eszközök és alkalmazások használatán kívül kutatásunkban kitérünk az IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekre és azok gyakoriságára az iskolában (Táblázat 31.) A tevékenységek különböző típusúak: kommunikálás, információkeresés, iskolai feladatokkal kapcsolatos tevékenységek, tanulás. A kérdőívben felsorolt tevékenységekre adott válaszokból kiderül, hogy a diákok, túlnyomó többségben, soha vagy szinte soha nem végzik őket. Naponta vagy szinte napi szinten online beszélgetnek iskolai dolgokról (26,64%), de ugyanilyen arányban válaszolták, hogy soha vagy szinte sohasem beszélgetnek online iskolai dolgokról (26,64%). A diákok legalább egyszer egy héten böngészem az internetet, hogy információkat gyűjtsenek az órák alatt (32,38%), valamint havonta néhányszor használják a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (28,28%). Kisebb arányban, de napi szinten a következő tevékenységeket jelölték meg a válaszadók: „Böngészem az internetet, hogy információkat gyűjtsék” (26,64%), „Részt veszek tanulási témámmal kapcsolatos online közösségek fórumain” (12,30%), „Részt veszek online

képzéseken” (12,70%), „Használok a számítógépet a csoportmunkáknál” (12,30%), „Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására stb.” (19,26%).

Táblázat 31. Számítógép/laptop használata különböző tevékenységekhez az órák alatt. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
E-mail üzeneteket olvasok és küldök	52,87%	26,64%	13,11%	7,38%
Online beszélgetek iskolai dolgokról (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp stb.)	26,64%	22,13%	24,59%	26,64%
Böngészem az internetet, hogy információkat gyűjtssek	12,30%	28,69%	32,38%	26,64%
Részt veszek tanulási témámmal kapcsolatos online közösségek fórumain	56,15%	15,57%	15,98%	12,30%
Részt veszek online képzéseken	59,84%	14,34%	13,11%	12,70%
Használok a számítógépet a csoportmunkáknál	42,62%	26,64%	18,44%	12,30%
Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására, stb.)	27,87%	28,28%	24,59%	19,26%
Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz	79,10%	11,89%	7,38%	1,64%
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek	50,82%	25,41%	14,75%	9,02%
Más felületekre töltök fel tartalmakat vagy osztok meg tartalmakat	62,30%	21,72%	7,79%	8,20%

A három próba (Khí-négyzet próba, One-Way ANOVA, Pearson-féle korreláció) elvégzése után a „számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez” kapcsolódó kérdés esetében kizárólag az ANOVA teszttel tudunk szignifikáns összefüggéseket kimutatni, öt változó esetében: iskolák, lakhely, megye, az anya végzettsége és az osztály tannyelve.

Az iskolák szempontjából (Táblázat 32.) a válaszok eloszlásának vizsgálata ANOVA teszttel arra enged következtetni, hasonlóan az előző eredményekhez, hogy függetlenül az iskola típusától, a diákok nem gyakran használják a számítógépet/laptopot a felsorolt tevékenységekhez. A 4 fokozatú Likert-skálánkon a válaszok a „soha vagy szinte soha” (1) és a „havonta néhányszor” (2) értékek között mozognak, nem érve el a „legalább egyszer

egy héten” (3) válaszlehetőséget. Részleteiben megvizsgálva megfigyelhetjük, hogy a legmagasabb átlagok, amelyek közelítenek a „legalább egyszer egy héten” válaszlehetőséghez, két iskola esetében figyelhető meg, az Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceumban és a Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnáziumban. Az Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceumban a következő tevékenységekhez használnak a leggyakrabban számítógépet/laptopot az órákon:” Online beszélgetek iskolai dolgokról” (2,88; SD=1,15), „Részt veszek online képzéseken” (2,25; SD=1,10), „Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz” (1,75; SD=0,68). A Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnáziumban a következő tevékenységek a leggyakoribbak a diákok körében az órák alatt: „Részt veszek tanulási témával kapcsolatos online közösségek fórumain” (2,25; SD=1,10), „Használok a számítógépet a csoportmunkáknál” (2,38; SD=1,05), „Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására stb.)” (2,65; SD=1,08).

Táblázat 32. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Aranyszabó János" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihályi Emine scu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium	Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	SD	p
Online beszélgetek iskolai dolgokról (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	2,88	2,00	2,25	2,71	2,83	2,70	2,28	1,15	0,010
Részt veszek tanulási témával kapcsolatos online közösségek fórumain	1,50	1,47	1,40	1,94	2,21	2,25	1,39	1,10	0,000
Részt veszek online képzéseken	2,25	1,42	1,45	2,06	1,71	1,95	1,50	1,10	0,019
Használok a számítógépet a csoportmunkáknál	2,00	1,42	1,95	2,29	1,71	2,38	1,50	1,05	0,000
Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására stb.)	2,50	1,74	2,50	2,57	2,17	2,65	2,06	1,08	0,000
Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz	1,75	1,05	1,20	1,38	1,29	1,43	1,22	0,68	0,037
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek	1,75	1,47	1,85	2,12	1,75	1,89	1,50	0,99	0,029

Egy esetben találtunk összefüggést az ANOVA teszt elvégzésekor a lakhely (Táblázat 33.) és a felsorolt tevékenységekben való részvétel gyakorisága között és ez esetben is a megyeszékhelyen élő diákoknál figyelhető meg a legmagasabb átlag, viszont a különbség a megyeszékhelyen élő és a falun élő diákok válaszai között nem nagy. Az eredmény szerint a megyeszékhelyen lakó diákok böngészik a leggyakrabban az internetet, hogy információkat gyűjtsenek, több mint egyszer egy héten (3,29; SD=0,99).

Táblázat 33. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, lakhely szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	megyeszékhely	város	falu	SD	p
Böngésem az internetet, hogy információkat gyűjtsék	3,29	2,61	2,71	0,99	0,005

A két megye szempontjából (Táblázat 34.) több összefüggést mutatott ki az ANOVA teszt. Az otthoni vagy iskolán kívüli számítógépen/laptopon végzett tevékenységekhez hasonlóan, az iskolákban is a Szatmár megyében tanuló diákok vesznek részt ezen eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben, a bihariakkal szemben: online beszélgetnek iskolai dolgokról (2,74; SD=1,15), részt vesznek tanulási témáikkal kapcsolatos online közösségek fórumain (2,24; SD=1,09), csoportmunkáknál használják a számítógépeket (2,20; SD=1,05).

Táblázat 34. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	SD	p
Online beszélgetek iskolai dolgokról (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	2,41	2,74	1,15	0,032
Részt veszek tanulási témákkal kapcsolatos online közösségek fórumain	1,64	2,24	1,09	0,000
Használok a számítógépet a csoportmunkáknál	1,91	2,20	1,05	0,043

Egy esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés a számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt és az anya végzettsége között

(Táblázat 35.). Soha vagy szinte soha nem vesznek részt, vagy nem hoznak létre a megkérdezett diákok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz. Azon diákok esetében viszont, ahol az anya végzettsége általános iskolai, a gyakoriság közeledik a havi rendszerességhez, náluk figyelhető meg a legnagyobb gyakoriság (1,60; SD=0,69).

Táblázat 35. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

Anya végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	SD	p
Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz	1,60	1,11	1,31	1,29	0,69	0,050

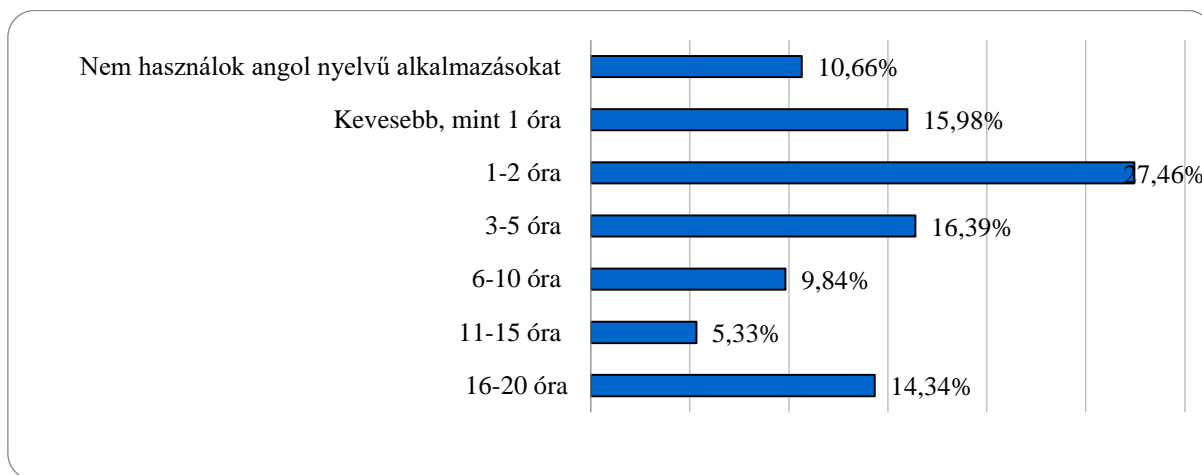
Az osztály tannyelve szempontjából (Táblázat 36.) a válaszok eloszlásának vizsgálata ANOVA teszttel arra enged következtetni, hogy a magyar és a német tannyelvű osztályokban gyakrabban használnak a diákok számítógépet/laptopot egyes felsorolt tevékenységek esetében, havi rendszerességgel. A magyar tannyelvű osztályokban a diákok online beszélgetnek órán iskolai dolgokról (2,71; SD=1,15), illetve iskolai feladatokhoz használnak számítógépet/laptopot (2,61; SD=1,08). A német tannyelvű osztályokban a leggyakrabban a csoportmunkáknál használják a számítógépet/laptopot (2,58; SD=1,05).

Táblázat 36. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	SD	p
Online beszélgetek iskolai dolgokról (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	2,71	2,50	2,22	1,15	0,006
Használok a számítógépet a csoportmunkáknál	2,17	2,58	1,67	1,05	0,000
Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására stb.)	2,61	2,50	1,92	1,08	0,000
Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz	1,41	1,42	1,13	0,68	0,006

A továbbiakban az IKT és közösségi média használatát vizsgáljuk meg az angol nyelvtanulásban a kérdőívben megfogalmazott kérdésekre kapott válaszok alapján.

A megkérdezett diákok 98,77%-a tanul angol nyelvet az iskolában, átlagban heti három órában (SD=1,12). Nem tanulási célokra angol nyelven 27,46%-a használ heti 1-2 órát különböző mobilos alkalmazásokat, 16,39% hetente 3-5 órát, 14,34% pedig 16-20 órát (Ábra 8.).



Ábra 8. Különböző mobilos alkalmazások használata nem tanulási célokra angol nyelven egy héten (órákban kifejezve). Forrás: saját szerkesztés, 2020

A Khí-négyzet próbával való vizsgálat során megállapíthatjuk (Táblázat 37.), hogy a hetente 1-2 órát használók nemek szerint szinte azonos arányban oszlanak meg (lányok 27,4%, fiúk 27,6%), a 3-5 óra között használók esetében a lányok vannak többségben (lányok 18,5%, fiúk 11,8%), míg a 16-20 óra közötti felhasználók esetében a fiúk aránya jóval magasabb a lányokénál (lányok 9,5%, fiúk 25,0%).

Táblázat 37. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	p	Cramer's V
nem használók	10,7%	10,5%	0,028	0,24
<1 óra	19,0%	9,2%		
1-2 óra	27,4%	27,6%		
3-5 óra	18,5%	11,8%		
6-10 óra	8,9%	11,8%		

11-15 óra	6,0%	3,9%		
16-20 óra	9,5%	25,0%		

Közepes erősségű kapcsolatot mutat a Khí-négyzet próba ($p=0,006$, Cramer's $V=0,24$) ebben a kérdésben az iskolák szerinti vizsgálatban is (Táblázat 38.). Az Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceumba járó válaszadó diákok 62,5%-a egyáltalán nem használ mobilos alkalmazásokat nem tanulási célokra angol nyelven. A legnagyobb arányban a Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceumba járók használnak, a megkérdezettek 45%-a, heti 1-2 órát, a Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceumba járók 27,8%-a heti 3-5 órát, valamint a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba járók 23,3%-a 16-20 órát.

Táblázat 38. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihai Eminescu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium	Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	p	Cramer's V
nem használók	62,5%	9,3%	20,0%	3,1%	20,8%	6,3%	5,6%	0,006	0,24
<1 óra	12,5%	23,3%	5,0%	10,8%	12,5%	17,5%	27,8%		
1-2 óra	12,5%	11,6%	45,0%	30,8%	20,8%	36,5%	22,2%		
3-5 óra	0,0%	16,3%	10,0%	23,1%	8,3%	14,3%	27,8%		
6-10 óra	12,5%	14,0%	0,0%	7,7%	16,7%	11,1%	5,6%		
11-15 óra	0,0%	2,3%	5,0%	7,7%	8,3%	4,8%	5,6%		
16-20 óra	0,0%	23,3%	15,0%	16,9%	12,5%	9,5%	5,6%		

Az osztályok profilja szerint (Táblázat 39.) az „egyéb” kategóriába tartozó diákok válaszolták azt, hogy nem használnak mobilos alkalmazásokat angol nyelven nem tanulási célokra ($p=0,003$, Cramer's $V=0,25$), majdnem azonos arányban az elméleti humán (30,0%) és az elméleti reál (28,3%) profilú osztályokban heti 1-2 órát, heti 3-5 órát túlnyomó többségben az elméleti humán (30,0%), valamint kiemelkedő arányban 16-20 órát az elméleti reál (17,8%).

Táblázat 39. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
nem használók	3,3%	9,9%	28,1%	0,003	0,25
<1 óra	16,7%	16,4%	12,5%		
1-2 óra	30,0%	28,3%	18,8%		
3-5 óra	30,0%	13,2%	6,3%		
6-10 óra	8,3%	8,6%	18,8%		
11-15 óra	3,3%	5,9%	6,3%		
16-20 óra	8,3%	17,8%	9,4%		

Az anya végzettségével és a mobilos alkalmazások angol nyelven nem tanulási célokra való használatának gyakoriságával (Táblázat 40.) összefüggésben a következő eredményeket kaptuk a Khí-négyzet próba alapján ($p=0,010$, Cramer's $V=0,22$): a válaszadók 17,9%-a nem használ mobilos alkalmazásokat angol nyelven nem tanulási célokra, esetükben az anya végzettsége szakiskola, hetente 1-2 órát használ 31,3%, az anya végzettsége esetükben középfokú, hetente 3-5 órát 23,5%-a, valamint 16-20 órát 22,1%-a, akiknél az anya végzettsége felsőfokú. Az apa végzettségével összefüggésben ebben a kérdésben egyik próba sem mutatott ki összefüggést.

Táblázat 40. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, az anya végzettsége szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	p	Cramer's V
nem használók	10,0%	17,9%	11,6%	4,4%	0,010	0,22
<1 óra	20,0%	21,4%	18,8%	8,8%		

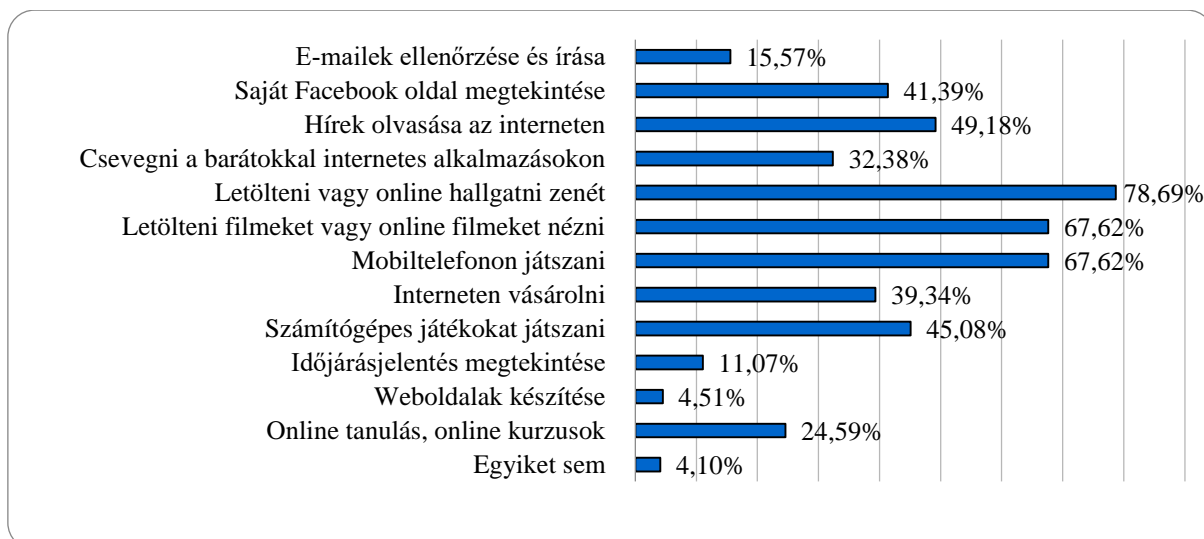
1-2 óra	30,0%	17,9%	31,3%	23,5%		
3-5 óra	13,3%	7,1%	14,3%	23,5%		
6-10 óra	10,0%	3,6%	10,7%	11,8%		
11-15 óra	3,3%	21,4%	1,8%	5,9%		
16-20 óra	13,3%	10,7%	11,6%	22,1%		

Az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével további összefüggést találtunk a válaszadó diákok kora és a mobilos alkalmazások használatának gyakorisága között nem tanulási célokra angol nyelven (Táblázat 41.). Az eredmények alapján a 14 éves diákok használják legtöbbször az említett alkalmazásokat, heti 3-5 órát, az átlag szerint (4,89) majdnem akár 6-10 órát is, a legkevesebbet pedig a 17 éves diákok (átlag 2,61), heti kevesebb, mint egy, illetve 1-2 óra között. 18 éves korra a gyakoriság nő, majd újra csökken 19 éves korra heti 1-2 órára.

Táblázat 41. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, kor szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

NEM HASZNÁLOK (1)	KOR	ÁTLAG
<1 ÓRA (2)	14 éves	4,89
1-2 ÓRA (3)	15 éves	3,78
3-5 ÓRA (4)	16 éves	3,69
6-10 ÓRA (5)	17 éves	2,61
11-15 ÓRA (6)	18 éves	3,95
16-20 ÓRA (7)	19 éves	3,00

A kutatásban vizsgáltuk az angol nyelv használatának gyakoriságát különböző online tevékenységekhez (Ábra 9.). A válaszadók az angol nyelvet a leggyakrabban zeneletöltéshez és online zenehallgatáshoz használják (78,69%), letölteni filmeket vagy online filmeket nézni (67,62%), mobiltelefonon játszani (67,62%), hírek olvasásához az interneten (49,18), számítógépes játékokat játszani (45,08%).



Ábra 9. Az angol nyelv használata a felsorolt tevékenységekhez. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Khí-négyzet próbával tesztelve szignifikáns kapcsolatot figyelhetünk meg a diákok angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez és a diákok neme, az osztályok tannyelve, a lakhely, megye, osztály profilja, az anya és apa végzettsége között. A nemek szerinti vizsgálat két esetben mutat összefüggést (Táblázat 42.). A megkérdezett fiúk 78,9%-a válaszolta azt, hogy amikor mobiltelefonján játszik, ezt angol nyelven teszi, a lányok 62,5%-a. A különbség a két nem között ebben az esetben nem nagy, a kapcsolat a két változó között gyenge ($p=0,007$, Cramer's $V=0,16$). Sokkal nagyobb különbség és erős kapcsolat figyelhető meg a két nem között a számítógépes játékokkal való játszás esetében ($p=0,000$, Cramer's $V=0,42$). A fiúk 76,3%-a játszik számítógépes játékokat angol nyelven, a lányok esetében ez az arány 31,0%.

Táblázat 42. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	p	Cramer's V
Mobiltelefonon játszani	62,5%	78,9%	0,007	0,16
Számítógépes játékokat játszani	31,0%	76,3%	0,000	0,42

Az osztály tannyelve szerinti vizsgálatban az angol nyelven való filmetöltés és online filmnézés között mutathatunk ki szignifikáns összefüggést (Táblázat 43.). A kapcsolat szorossága gyenge ($p=0,000$, Cramer's $V=0,42$), bár az arányok magasak, nem kiemelkedő

a különbség a három osztálytípus között. A legmagasabb arány a román tannyelvű osztályoknál figyelhető meg (78,2%).

Táblázat 43. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	p	Cramer's V
Letölteni filmeket vagy online filmeket nézni	61,4%	66,7%	78,2%	0,030	0,17

Két esetben találtunk összefüggést a Khí-négyzet próba elvégzésekor a lakhely (Táblázat 44.) és a felsorolt tevékenységekben angolul való részvétel között és mindkét esetben a megyeszékhelyen élő diákok esetében figyelhető meg a legmagasabb arány. A válaszadók 78,6%-a angolul olvas híreket az interneten ($p=0,001$, Cramer's $V=0,24$), 64,3%-a pedig angolul vásárol az interneten ($p=0,016$, Cramer's $V=0,18$).

Táblázat 44. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, lakhely szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	megyeszékhely	város	falu	p	Cramer's V
Hírek olvasása az interneten	78,6%	52,0%	39,5%	0,001	0,24
Interneten vásárolni	64,3%	36,3%	36,0%	0,016	0,18

A két megye szempontjából (Táblázat 45.) egy összefüggést mutatott ki a Khí-négyzet próba, a kapcsolat a két változó között gyenge. A Bihar megyében tanuló diákok nagyobb arányban játszanak számítógépes játékokat angolul, mint a szatmáriak ($p=0,019$, Cramer's $V=0,14$).

Táblázat 45. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, megye szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	p	Cramer's V
Számítógépes játékokat játszani	50,3%	35,6%	0,019	0,14

Az osztály profilja szerint (Táblázat 46.) az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy az elméleti humán és az elméleti reál osztályba járó diákok szinte azonos arányban olvasnak híreket angol nyelven a többi profilú osztályokkal szemben ($p=0,038$, Cramer's $V=0,16$), valamint hasonló arányban töltenek le vagy online hallgatnak zenét angol nyelven más osztályba járó társaikkal szemben ($p=0,001$, Cramer's $V=0,25$).

Táblázat 46. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az osztály profilja szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

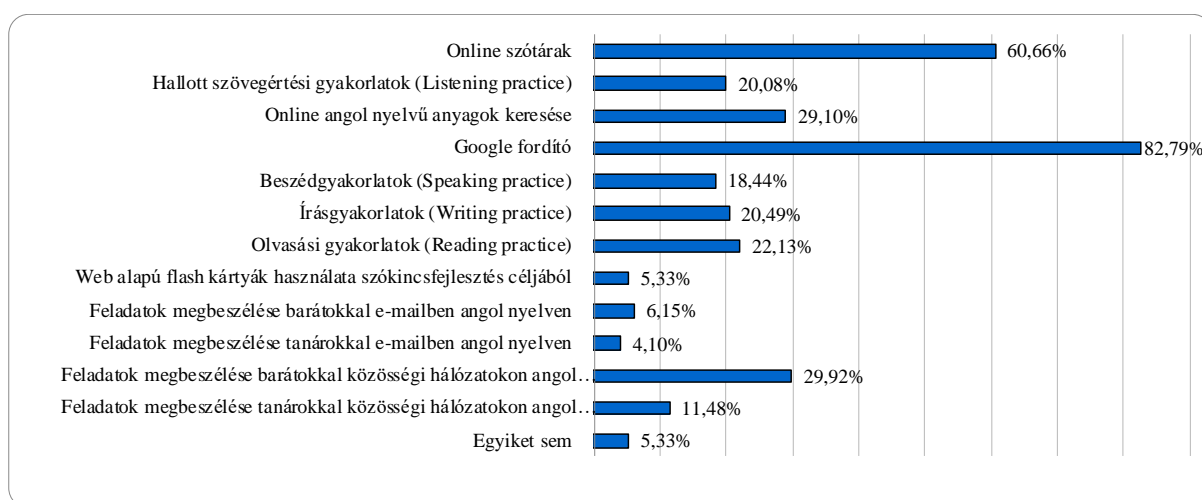
	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
Hírek olvasása az interneten	53,3%	52,0%	28,1%	0,038	0,16
Letölteni vagy online hallgatni zenét	80,0%	83,6%	53,1%	0,001	0,25

Két tevékenység esetében találtunk szignifikáns összefüggést a szülők végzettségével való összehasonlításnál a Khí-négyzet próba elvégzésekor (Táblázat 47.). Mindkét esetben közepes erősségű kapcsolatról beszélhetünk. 63,2%-a a válaszadóknak angolul olvas híreket, az ő esetükben a vizsgálat szerint az anya felsőfokú végzettséggel rendelkezik ($p=0,018$, Cramer's $V=0,21$). Az apa végzettsége középfokú azon diákok esetében, akik a legnagyobb arányban azt választották, hogy angolul játszanak a mobiltelefonjukon.

Táblázat 47. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az anya és az apa végzettsége szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Anya végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	p	Cramer's V
Hírek olvasása az interneten	30,0%	46,4%	47,3%	63,2%	0,018	0,21
Apa végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	p	Cramer's V
Mobiltelefonon játszani	52,2%	67,8%	77,2%	57,9%	0,026	0,20

A kérdőívben felsorolt alkalmazások/tevékenységek közül angol nyelvtanulás céljából (Ábra 10.) a válaszadók túlnyomó többsége a Google fordítót jelölte meg (82,79%). Ezt követik az online szótárak (60,66%). Hasonló arányban választották az „Online angol nyelvű anyagok keresése” opciót (29,10%), valamint a „Feladatok megbeszélése barátokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)” válaszlehetőséget (29,92%). A négy nyelvi készséget gyakorló feladatokat is hasonló mértékben választották, de kisebb arányban: „Hallott szövegértési gyakorlatok (Listening practice)” (20,08%), „Beszédgyakorlatok (Speaking practice)” (18,44%), „Írásgyakorlatok (Writing practice)” (20,49%), „Olvasási gyakorlatok (Reading practice)” (22,13%). Kisebbségi arányban, de a tanárokkal való angol nyelvű kommunikáció is megjelenik a válaszok között, nagyobb arányban a közösségi hálózatokon: „Feladatok megbeszélése tanárokkal e-mailben angol nyelven” (4,10%), „Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)” (11,48%).



Ábra 10. Angol nyelvtanulás céljából használt alkalmazások/tevékenységek. Forrás: saját szerkesztés, 2020

A Khí-négyzet próbával való vizsgálat során egy gyenge erősségű összefüggés mutatható ki a diákok neme és a felsorolt alkalmazások/tevékenységek használatával kapcsolatban angol nyelvtanulás céljából (Táblázat 48.). A lányok 24,4%-a végez hallott szövegértési gyakorlatokat angol nyelven, valamint írásgyakorlatokat, amely arány kevesebb, mint fele figyelhető meg a fiúk esetében.

Táblázat 48. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, nemek szerint - Khí-négyszet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	p	Cramer's V
Hallott szövegértési gyakorlatok (Listening practice)	24,4%	10,5%	0,008	0,16
Írásgyakorlatok (Writing practice)	24,4%	11,8%	0,016	0,14

Az osztályok tannyelve szerint négy esetben mutatható ki összefüggés, mindegyik esetben a kapcsolat erőssége gyenge (Táblázat 49.). A válaszadók közül a legnagyobb arányban a magyar tannyelvű osztályba (86,2%) járnak azon diákok, akik Google fordítót használnak angol nyelvtanulás céljából, de a román tannyelvű osztályba járók csak egy kicsivel maradnak el ettől az aránytól (80,5%). A beszédgyakorlatok, illetve az írásgyakorlatok tekintetében, az előbbinél a román tannyelvű osztályba járó diákok aránya nagyobb (27,6%), az utóbbinál a német tannyelvű osztályba járó diákoknál nagyobb (33,3%). A magyar tannyelvű osztályba járó diákok aránya mindkét esetben jóval alacsonyabb. A válaszadók kis arányban használnak web alapú flash kártyákat szókincsfejlesztés céljából, de közülük is sokkal nagyobb arányban a német tannyelvű osztályba járó diákok.

Táblázat 49. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyszet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	p	Cramer's V
Google fordító	86,2%	58,3%	80,5%	0,038	0,16
Beszédgyakorlatok (Speaking practice)	12,4%	25,0%	27,6%	0,013	0,19
Írásgyakorlatok (Writing practice)	14,5%	33,3%	28,7%	0,018	0,18
Web alapú flash kártyák használata szókincsfejlesztés céljából	6,9%	16,7%	1,1%	0,034	0,17

Az előző kérdésekhez hasonlóan, lakhely szempontjából, a megyeszékhelyen tanuló diákok válaszai figyelhetők meg túlnyomó többségben a különböző alkalmazások/tevékenységek használatánál (Táblázat 50.). A megyeszékhelyen tanuló diákok nagyobb arányban végeznek beszédgyakorlatokat és írásgyakorlatokat angol nyelvtanulás céljából, használnak online szótárakat és web alapú flash kártyákat szókincsfejlesztés céljából, mint kisebb városokban és falvakban lakó társaik, valamint

nagyobb arányban beszélnek meg a feladatokat barátokkal, tanárokkal a közösségi hálózatokon angol nyelven, mint vidéki társaik.

Táblázat 50. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, lakhely szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	megyeszékhely	város	falu	p	Cramer's V
Beszédgyakorlatok (Speaking practice)	39,3%	16,7%	14,9%	0,010	0,19
Írásgyakorlatok (Writing practice)	39,3%	18,6%	17,5%	0,032	0,17
Feladatok megbeszélése barátokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	50%	25,5%	28,9%	0,041	0,16
Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	28,6%	7,8%	10,5%	0,009	0,20
Online szótárak	82,1%	58,8%	57,0%	0,045	0,16
Web alapú flash kártyák használata szókincsfejlesztés céljából	14,3%	2,0%	6,1%	0,032	0,17

Az osztályok profilja szempontjából (Táblázat 51.) két esetben mutattunk ki összefüggést a Khí-négyzet próbával való vizsgálat során, az online szótárak használata, valamint az olvasási gyakorlatok végzésével kapcsolatban. Mindkét esetben az elméleti humán osztályba járó diákoknál a legmagasabb az arány, őket követik az elméleti reál osztályba járók, majd az egyéb profilú osztályok.

Táblázat 51. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
Online szótárak	73,3%	59,2%	43,8%	0,018	0,18
Olvasási gyakorlatok (Reading practice)	33,3%	19,7%	12,5%	0,037	0,16

A megyék szerint két összefüggést mutatott ki a Khí-négyzet próba (Táblázat 52.). A kapcsolat erőssége gyenge és mindkét esetben Szatmár megyéből válaszoltak nagyobb arányban a diákok. A válaszok alapján a szatmáriak használnak nagyobb arányban web alapú flash kártyákat szókincsfejlesztés céljából (9,2%) a bihariakkal szemben, valamint nagyobb arányban beszélnek meg feladatokat tanárokkal a közösségi hálózatokon (17,2%).

Táblázat 52. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, megye szerint – Khí-négyzet próba.
Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	p	Cramer's V
Web alapú flash kártyák használata szókincsfejlesztés céljából	3,2%	9,2%	0,047	0,13
Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)	8,3%	17,2%	0,031	0,13

A szülők végzettsége szerint a Khí-négyzet próba az online angol nyelvű anyagok keresésével kapcsolatban mutatott ki összefüggést, úgy az anya, mint az apa végzettsége szerint (Táblázat 53.). Mindkét esetben közepes erősségű a kapcsolat és a válaszadó diákok többségénél felsőfokú végzettséggel rendelkeznek a szülők.

Táblázat 53. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az anya és az apa végzettsége szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Anya végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	p	Cramer's V
Online angol nyelvű anyagok keresése	23,3%	17,9%	24,1%	45,6%	0,006	0,23
Apa végzettsége	általános	szakiskola	középfokú	felsőfokú	p	Cramer's V
Online angol nyelvű anyagok keresése	17,4%	25,4%	25,7%	45,6%	0,020	0,20

A diákok által használt alkalmazásokat/tevékenységeket angol nyelvtanulás céljából összesítő ábra szerint (Ábra 10.) a felsoroltak közül a diákok legkisebb arányban a „Feladatok megbeszélését tanárokkal e-mailben angol nyelven” választották. Az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) teszttel kimutatható (Táblázat 54.),

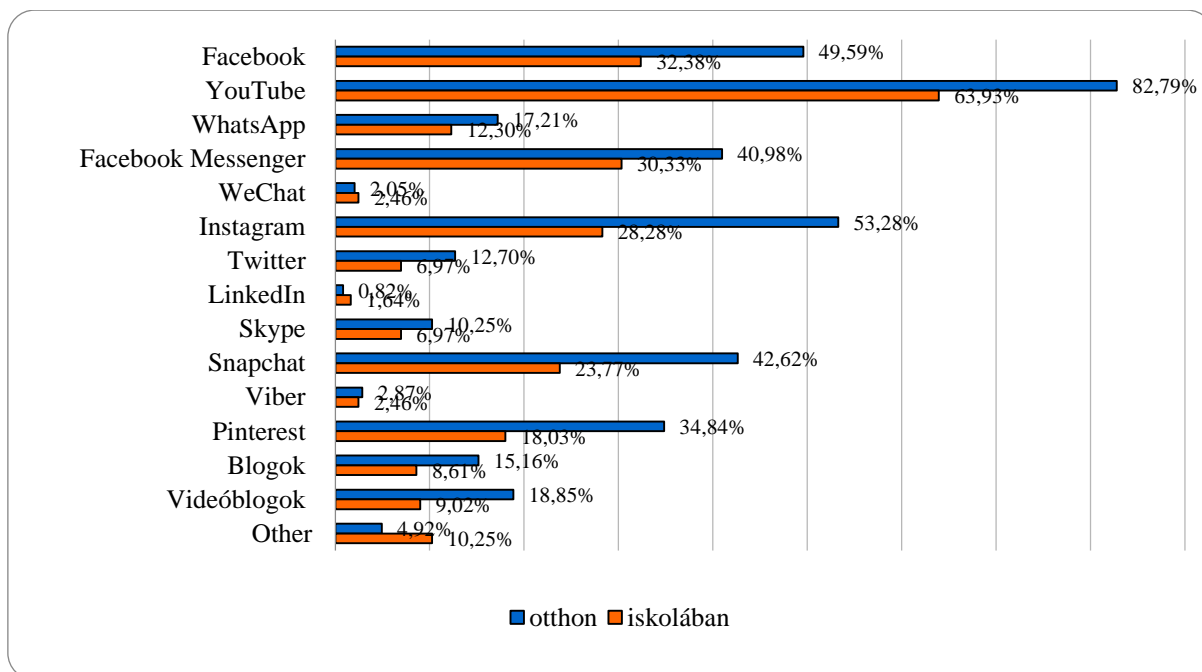
hogy a válaszadók többsége a 19 évesek köréből kerültek ki. A teszt, kor szerint, ezt az egyetlen összefüggést mutatta ki.

Táblázat 54. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, kor szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

„Feladatok megbeszélése tanárokkal e-mailben angol nyelven”

kor	14 éves	15 éves	16 éves	17 éves	18 éves	19 éves
átlag	0,00	0,06	0,03	0,00	0,00	0,23
mean=0,23	p=0,005	SD=0,20	min.0 max.1			

A kérdésblokk egy nagyon fontos részét képezi a diákok közösségi média platformokhoz való viszonyulása angol nyelvtanulás céljából otthon és az iskolában (Ábra 11.). Az eredményeket áttekintve megállapíthatjuk, hogy a diákok szinte mindegyik közösségi média platformot inkább otthon és az iskolán kívül használják angol nyelvtanulás céljából, mintsem az iskolában. A felsorolt közösségi média platformok közül a leggyakrabban használt a YouTube, a diákok 82,79%-a használja otthon angol nyelvtanulás céljából, 63,93% pedig az iskolában. Az eredmények alapján a legnépszerűbbek közé soroljuk továbbá az Instagram-ot (53,28% otthon, 28,28% az iskolában), a Facebook-ot (49,59% otthon, 32,38% az iskolában), a Snapchat-et (42,62% otthon, 23,77% az iskolában), a Facebook Messenger-t (40,98% otthon, 30,33% az iskolában) és a Pinterest-et (34,84% otthon, 18,03% az iskolában). A válaszadók 10,25%-a választotta a „Más” kategóriát, ami arra utal, hogy az iskolában más közösségi média platformokat is használnak a kérdőívben felsoroltakhoz képest, valamint otthon is használnak olyan közösségi média platformokat angol nyelvtanulás céljából, amik nem voltak a kérdőívben megemlítve.



Ábra 11. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában és otthon. Forrás: saját szerkesztés, 2020

Khí-négyzet próbával tesztelve szignifikáns kapcsolatot figyelhetünk meg a diákok közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából és a diákok neme, iskolájuk, az osztályok tannyelve, a lakhely, megye és az osztály profilja között.

Az iskolában a Skype-ot a válaszadó fiúk többsége, 11,8%-a ($p=0,045$, Cramer's $V=0,13$) használja angol nyelvtanulás céljából, a lányok a Pinterest-et részesítik előnyben 22%-kal ($p=0,010$, Cramer's $V=0,15$). A kapcsolat mindkét esetben gyenge (Táblázat 55.). Otthon vagy az iskolán kívül a lányok nagyobb arányban használják a közösségi média platformjait angol tanulás céljából, mint a fiúk. Hasonlóképpen, mint az iskolában a Pinterest-et, de nagyobb arányban, 43,50%-a a válaszadóknak ($p=0,000$, Cramer's $V=0,27$), valamint az Instagram-ot 57,70% ($p=0,038$, Cramer's $V=0,13$). A fiúk otthon vagy az iskolán kívül is a Skype-ot részesítik előnyben, a válaszadók 17,10%-a választotta ($p=0,017$, Cramer's $V=0,15$).

Táblázat 55. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

az iskolában	lány	fiú	p	Cramer's V
Skype	4,8%	11,8%	0,045	0,13
Pinterest	22%	9,2%	0,010	0,15
otthon vagy az iskolán kívül				
Instagram	57,70%	43,40%	0,038	0,13
Skype	7,10%	17,10%	0,017	0,15
Pinterest	43,50%	15,80%	0,000	0,27

A vizsgált iskoláknál három közösségi média platform esetében mutattunk ki összefüggést, a Facebook, Facebook Messenger és a WhatsApp esetében (Táblázat 56.). A Facebook-ot legtöbbször a Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceumban használják angol nyelvtanulás céljából (66,7%), a Facebook Messenger-t a Nagyváradi "Mihai Eminescu" Főgimnáziumban (38,50%), a WhatsApp-ot pedig szintén a Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceumban (37,50%). Mindhárom esetben egy közepes erősségű kapcsolatról beszélhetünk.

Táblázat 56. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Aranycsillag" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihai Eminescu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium	Székhelyi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	p	Cramer's V
Facebook	50%	18,60%	30,00%	27,70%	66,7%	34,90%	22,20%	0,007	0,30
Facebook Messenger	37,50%	11,60%	15,00%	38,50%	37,50%	38,10%	22,20%	0,039	0,27
WhatsApp	0,00%	11,60%	0,00%	18,50%	37,50%	3,20%	5,60%	0,000	0,37

A Khí-négyzet próbával megvizsgálva az osztályok tannyelve szerint (Táblázat 57.) az iskolákban a Facebook, Facebook Messenger és WhatsApp, míg otthon vagy az iskolán kívül a WhatsApp és az Instagram közösségi média platformokkal kapcsolatban figyeltünk meg összefüggéseket. Az iskolákban a német tannyelvű osztályokban használják nagyobb arányban a Facebook-ot és a Facebook Messenger-t és a román

tannyelvű osztályokban a WhatsApp-ot. A magyar tannyelvű osztályokban ezek az arányok sokkal kisebbek. Otthon vagy az iskolán kívül inkább a román tannyelvű osztályokba járó diákok használják a WhatsApp-ot és az Instagram-ot angol nyelvtanulás céljából.

Táblázat 57. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyszet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

az iskolában	magyar	német	román	p	Cramer's V
WhatsApp	4,10%	8,30%	26,40%	0,000	0,32
Facebook Messenger	31,70%	58,30%	24,10%	0,046	0,16
Facebook	31,00%	66,70%	29,90%	0,033	0,17
otthon vagy az iskolán kívül					
WhatsApp	7,60%	16,70%	33,30%	0,000	0,32
Instagram	44,10%	41,70%	70,10%	0,000	0,25

Két közösségi média platform, a Pinterest és a videóblogok, és a lakhely között figyelhetünk meg összefüggést (Táblázat 58.). A megyeszékhelyen lakó diákok úgy az iskolában, mint otthon vagy az iskolán kívül, sokkal nagyobb arányban használják a Pinterest-et vagy a videóblogokat angol nyelvtanulás céljából, mint a kisebb városokban vagy falvakban lakó társaik.

Táblázat 58. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, lakhely szerint - Khí-négyszet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

az iskolában	megyeszékhely	város	falu	p	Cramer's V
Pinterest	39,30%	12,70%	17,50%	0,005	0,21
Videóblogok	21,40%	3,90%	10,50%	0,012	0,19
otthon vagy az iskolán kívül					
Pinterest	53,60%	25,50%	38,60%	0,011	0,19
Videóblogok	39,30%	17,60%	14,90%	0,012	0,19

A Szatmár megyéből válaszoló diákok sokkal nagyobb arányban használják a Facebook-ot angol nyelvtanulás céljából (43,70%), mint Bihar megyei társaik (26,10%). A Khí-négyzet próbával kimutatott eredmény (Táblázat 59.) egy gyenge kapcsolatra utal ($p=0,004$, Cramer's $V=0,18$), viszont a különbség a két megye között jelentős.

Táblázat 59. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, megye szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	p	Cramer's V
Facebook	26,10%	43,70%	0,004	0,18

A legerősebb kapcsolat a közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában és az osztályok profilja szerint (Táblázat 60.) a Khí-négyzet próba elvégzésekor a WhatsApp esetében mutatható ki ($p=0,000$, Cramer's $V=0,33$). Az elméleti humán osztályba (25,00%) járó diákok sokkal nagyobb arányban használják ezt a közösségi platformot angol nyelvtanulás céljából az iskolában, mint az elméleti reál osztályba (3,90%) járó társaik, viszont a legnagyobb arányban az egyéb profilú osztályokban tanulók használják (28,10%). A legnépszerűbb platform a Facebook ($p=0,002$, Cramer's $V=0,23$), az elméleti humán (26,70%) és az elméleti reál (28,90%) osztályokban hasonló arányban használják, míg az egyéb profilú osztályokban tanuló diákok sokkal magasabb arányban (59,40%), egy közepes erősségű összefüggés fennállásában. Gyenge erősségű összefüggés mutatható ki az Instagram ($p=0,029$, Cramer's $V=0,17$), Viber ($p=0,013$, Cramer's $V=0,19$) és Pinterest ($p=0,013$, Cramer's $V=0,19$) esetében. Mindhárom közösségi média platformot legnagyobb arányban az egyéb profilú osztályokban használják angol nyelvtanulás céljából.

Táblázat 60. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
Facebook	26,70%	28,90%	59,40%	0,002	0,23
WhatsApp	25,00%	3,90%	28,10%	0,000	0,33

Instagram	36,70%	22,40%	40,60%	0,029	0,17
Viber	3,30%	7,00%	9,40%	0,013	0,19
Pinterest	21,70%	13,20%	34,40%	0,013	0,19

Összehasonlítva a diákok korát a közösségi média platformok használatával angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) teszttel kimutatható, hogy a diákok kortól függetlenül nagyon kevesen használják a felsorolt alkalmazásokat. Az iskolában a WhatsApp-ot ($p=0,003$; $SD=0,33$) és a LinkedIn-t ($p=0,003$; $SD=0,13$) használták már az említett célra a válaszadó diákok. Míg előbbit inkább a 14 évesek használják, addig az utóbbit inkább a 19 évesek. Otthon inkább a Viber-t ($p=0,036$; $SD=0,17$) használják kortól függetlenül hasonló arányban.

Kutatásunk kiterjed a diákok véleményének felmérésére is a közösségi média használatával kapcsolatban az angol nyelvtanuláshoz (Táblázat 61.) egy 5 fokozatú Likert-skála alkalmazásával (Egyáltalán nem értek egyet; Nem értek egyet; Egyet is értek meg nem is; Egyetértek; Nagyon egyetértek). A kérdőívben felsorolt kijelentések az angol nyelvi készségek fejlesztésére, a tanárok és diákok közötti angol nyelvű kommunikációra, a diákok közötti kommunikációra, valamint információszerzésre vonatkoznak. Általánosságban véve a diákok többsége egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a közösségi média használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet (75,82%) és szórakoztatóbb lehet vele az angol nyelvtanulás (78,27%). A diákok több, mint kétharmada azt válaszolta, hogy egyetért és nagyon egyetért azzal a kijelentéssel is, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi készségeiket. A készségek közül legnagyobb arányban az olvasási készséget (81,56%), az íráskészséget (72,95%), valamint a szöveghallgatási készséget (70,09%) jelölték meg. Nagyon magas arányban vélekednek úgy, hogy a közösségi média használata bővíti az angol nyelvi szókincsüket (81,55%). Az angol nyelvi beszédkészség fejlesztése (61,88%), valamint az angol nyelvtan (52,46%) elsajátítása jelenik meg kisebb arányban. A válaszadók csaknem kétharmada vélekedik úgy, hogy közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok

angolul kommunikáljanak (65,16%), valamint gyakrabban szeretné angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsa angol nyelvtudását (65,17%). A diákok majdnem fele egyetért azzal, hogy a tanárok tanítsák meg a diákoknak, hogyan keressenek és használjanak online angol nyelvű tananyagokat (46,73%). A válaszadók többsége úgy véli, hogy a közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számukra, hogy hatékonyabban tanuljanak angolul (71,31%). Online fórumhoz való csatlakozást, hogy az angol tanulásról beszélhessenek a barátaikkal nagy többségben a válaszadók elutasítják (43,03%), úgy ahogy a legtöbben azzal sem értenek egyet, hogy közösségi média alkalmazások nélkül tanuljanak angolul (65,17%).

Táblázat 61. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérttek	Nagyon egyetérttek
A közösségi média (pl. blogok, a videóblogok, a kép- és videómegosztó oldalak, üzenőfalak, e-mail üzenetek, üzenetküldő szolgáltatások és programok, zenemegosztás) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet	2,05%	2,46%	19,67%	42,21%	33,61%
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)	2,05%	2,46%	13,93%	46,72%	34,84%
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi íráskészségemet (Writing)	3,28%	6,56%	17,21%	43,85%	29,10%
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi beszéd-készségemet (Speaking)	4,51%	8,61%	25,00%	37,70%	24,18%
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveghallgatási készségemet (Listening)	3,69%	5,33%	20,90%	36,89%	33,20%
A közösségi média használata segít az angol nyelvtan elsajátításában	6,15%	13,52%	27,87%	32,38%	20,08%

(Grammar)					
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítssem az angol nyelvi szókincsemet (Vocabulary)	2,46%	2,87%	13,11%	43,44%	38,11%
Az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal	2,05%	2,46%	17,21%	38,93%	39,34%
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjek a frissített angol nyelvű anyagokhoz	2,87%	3,69%	22,13%	41,80%	29,51%
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak	3,28%	5,74%	25,82%	40,57%	24,59%
Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat	4,92%	9,02%	20,90%	35,25%	29,92%
Az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten	4,10%	2,05%	28,28%	42,62%	22,95%
Az angoltanárok megtanítanak arra, hogyan keressek és használjak online angol nyelvű tananyagokat	10,66%	14,34%	28,28%	34,43%	12,30%
Az angoltanárok gyakran használják a közösségi média alkalmazásait, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb legyen	13,93%	15,16%	27,05%	31,56%	12,30%
Csatlakozni akarok egy online fórumhoz, hogy az angol tanulásról beszélhessek a barátaimmal	22,95%	20,08%	33,61%	18,85%	4,51%
A közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számomra, hogy hatékonyabban tanuljak angolul	4,10%	3,28%	21,31%	44,67%	26,64%
Nem szeretem, ha az angoltanárok sok közösségi média alkalmazást használnak az oktatásban	15,16%	25,00%	36,89%	14,34%	8,61%
Közösségi média alkalmazások nélkül akarok	33,61%	31,56%	22,95%	6,56%	5,33%

Az egyszempontos varianciaanalízis (One-way ANOVA) teszttel megvizsgáltuk a közösségi média használatával kapcsolatos véleményeket iskolák szerint (Táblázat 62.). A főgimnáziumokban tanuló diákok válaszai arra utalnak, hogy ők egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy a közösségi média használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet, míg a többi vizsgált iskolákban tanuló diákok egyet is értenek, meg nem is ezzel a kijelentéssel. A válaszadók többsége egyetért azzal, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készséget és azzal, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal. Az angol nyelvi íráskészség közösségi média alkalmazásokkal való fejlesztésével kapcsolatban csak a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba járó diákok értettek egyet, míg az angol nyelvi szöveghallgatási készséggel kapcsolatban a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba és a Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceumba járó diákok. A főgimnáziumokból és elméleti líceumokból jött válaszok szerint a diákok többsége egyetért azzal, hogy a közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítsék az angol nyelvi szókincsüket. Szintén a Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium diákjai válaszolták azt, hogy a közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak. A Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum válaszadóitól érkezett pozitív válasz arra a kijelentésre, hogy az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten. A közösségi média használatával való angoltanulással kapcsolatban megoszlanak a vélemények: a Margittai "Octavian Goga" Főgimnáziumba és a Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceumba járó diákok egyetértenek, a Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Líceumba és a Nagyváradi "Mihai Eminescu" Főgimnáziumba járók pedig nem értenek ezzel egyet. A többi válaszadó egyet is ért, meg nem is. Hasonlóan oszlanak meg a vélemények a közösségi média használatának gyakoriságával is azzal a céllal, hogy javítsák angol nyelvtudásukat. A válaszadók túlnyomó többsége, iskolától függetlenül, nem ért azzal egyet, hogy nem szeretik, ha az angoltanárok sok közösségi média alkalmazást használnak az oktatásban.

Táblázat 62. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Líceum	Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Nagyszalontai "Aranycsillag" Elméleti Líceum	Nagyvárad "Mihályi Eminecsu" Főgimnázium	Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Líceum	Szatmárnémeti "Kölcsény Ferenc" Főgimnázium	Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Líceum	SD	p
A közösségi média (pl. blogok, a videóblogger, a kép- és videómegosztó oldalak, üzenőfalak, e-mail üzenetek, üzenetküldő szolgáltatások és programok, zenemegosztás) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet	3,38	4,33	3,85	4,22	3,79	4,06	3,72	0,90	0,000
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)	3,63	4,35	4,10	4,23	4,13	4,06	3,67	0,87	0,000
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi íráskészségemet (Writing)	3,50	4,26	3,70	3,94	3,96	3,84	3,50	1,01	0,007
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveghallgatási készségemet (Listening)	3,50	4,07	3,75	3,97	4,08	3,98	3,44	1,04	0,017
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítsam az angol nyelvi szókincsemet (Vocabulary)	3,75	4,33	4,20	4,20	3,96	4,22	3,61	0,91	0,000
Az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal	3,50	4,44	4,15	4,14	4,37	4,00	3,61	0,91	0,000
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjek a frissített angol nyelvű anyagokhoz	3,75	4,30	3,85	3,89	4,13	3,79	3,56	0,96	0,009
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak	3,38	4,00	3,65	3,89	3,92	3,75	3,22	0,99	0,011
Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat	2,63	4,05	3,60	4,11	4,21	3,49	3,11	1,12	0,000
Az angoltanárok használják friss angol nyelvű anyagokat az interneten	3,38	3,95	3,80	3,89	4,00	3,70	3,39	0,96	0,037
A közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számomra, hogy hatékonyabban tanuljak angolul	3,38	4,05	1,23	0,85	4,17	3,89	3,44	0,98	0,007
Nem szeretem, ha az angoltanárok sok közösségi média alkalmazást használnak az oktatásban	3,63	2,60	3,20	2,63	2,63	2,87	2,83	1,14	0,038

A válaszadó diákok nemzetiségét (Táblázat 63.) figyelembe véve öt esetben találtunk összefüggést az ANOVA teszt elvégzésekor. A magyar nemzetiségű diákok egyetértenek azzal, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készséget, míg a többi válaszadó egyet is ért és nem is ezzel a kijelentéssel. A magyar és a

román diákok is egyetértnek azzal, hogy a közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítsék az angol nyelvi szókincsüket. Nemzetiségtől függetlenül minden válaszadó diák egyet is ért és nem is azzal, hogy a közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak, bár a magyar nemzetiségű diákok válaszainak átlaga közelebb áll a pozitív válaszhoz. A magyar és a román diákok nem értnek egyet azzal a kijelentéssel, mely szerint közösségi média alkalmazások nélkül akarnának angolul tanulni, az egyéb nemzetiségű válaszadók egyet is értnek, meg nem is ezzel a kijelentéssel. A magyar és a román diákok azzal is egyetértnek, hogy a tanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten, egyéb nemzetiségű társaik viszont nem.

Táblázat 63. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, nemzetiség szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	román	egyéb	SD	p
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)	4,15	3,88	3,00	0,87	0,023
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítssem az angol nyelvi szókincsemet (Vocabulary)	4,15	4,06	2,75	0,91	0,034
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak	3,86	3,34	3,00	0,99	0,021
Az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten	3,85	3,44	2,75	0,96	0,020
Közösségi média alkalmazások nélkül akarok angolul tanulni	2,11	2,53	3,00	1,13	0,044

Az osztály profiljától (Táblázat 64.) függetlenül, a válaszadók egyetértettek azzal, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készséget, valamint nem értettek azzal egyet, hogy csatlakoznának egy online fórumhoz, hogy az angol tanulásról beszélhessek a barátaikkal.

Táblázat 64. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	SD	p
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)	4,37	4,01	4,03	0,87	0,025
Csatlakozni akarok egy online fórumhoz, hogy az angol tanulásról beszélhessek a barátaimmal	2,95	2,47	2,66	1,17	0,024

Az osztály tannyelve szerint (Táblázat 65.) az ANOVA teszttel a válaszokból az tűnik ki, hogy a magyar és román tannyelvű osztályokba járó diákok egyetértenek azzal a kijelentéssel, miszerint a közösségi média (pl. blogok, a videóblogok stb.) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet, míg a német tannyelvű osztályba járó társaik egyet is értenek, meg nem is ezzel a kijelentéssel. „A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet” kijelentésnél is az előbbi véleményt figyelhetjük meg. Az angol nyelvi íráskészség esetében csak a román tannyelvű osztályba járó diákok válaszolták azt, hogy egyetértenek azzal, hogy a közösségi média használata fejleszti az adott készséget. Az angol nyelvi beszéd-készség fejlesztésével kapcsolatban mindháromféle osztályba járó válaszadók egyet is értenek, meg nem is a kijelentéssel és ugyancsak mind a három típusú osztályból az a válasz érkezett, hogy nem értenek azzal egyet, hogy közösségi média alkalmazások nélkül akarnak tanulni. Az összes többi kijelentésnél talált összefüggéseknél kizárólag a román tannyelvű osztályokba járó diákok értettek egyet a felsorolt kijelentésekkel. Szerintük a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveghallgatási készséget, az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal, a közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjenek a frissített angol nyelvű anyagokhoz, a közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak, valamint gyakrabban szeretnék angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsák angol nyelvtudásukat.

Táblázat 65. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	SD	p
A közösségi média (pl. blogok, a videóblogok, stb.) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet	4,03	3,33	4,14	0,90	0,014
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)	4,01	3,50	4,34	0,87	0,001
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi íráskészségemet (Writing)	3,77	3,42	4,15	1,01	0,005
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi beszéd-készségemet (Speaking)	3,54	3,50	3,95	1,07	0,015
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveghallgatási készségemet (Listening)	3,77	3,74	4,17	1,04	0,015

Az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal	3,97	3,92	4,38	0,91	0,003
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjek a frissített angol nyelvű anyagokhoz	3,77	3,75	4,18	0,96	0,005
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak	3,65	3,33	4,06	0,99	0,002
Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat	3,53	3,75	4,15	1,12	0,000
Közösségi média alkalmazások nélkül akarok angolul tanulni	2,32	2,25	1,94	1,13	0,048

Aszerint, hogy melyik megyében tanulnak a diákok (Táblázat 66.) egy esetben találtunk összefüggést az ANOVA teszt elvégzése során. A Bihar megyében tanuló diákok a válaszaik alapján, inkább nem értenek egyet azzal, hogy az angoltanárok gyakran használják a közösségi média alkalmazásait, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb legyen, míg Szatmár megyében tanuló társaik egyet is értenek ezzel a kijelentéssel, meg nem is. A Bihar megyei válaszok, szinte elérik a 3-as átlagot (2,97), ami megegyezik az egyetért és nem is válasszal.

Táblázat 66. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Bihar megye	Szatmár megye	SD	p
Az angoltanárok gyakran használják a közösségi média alkalmazásait, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb legyen	2,97	3,43	1,23	0,006

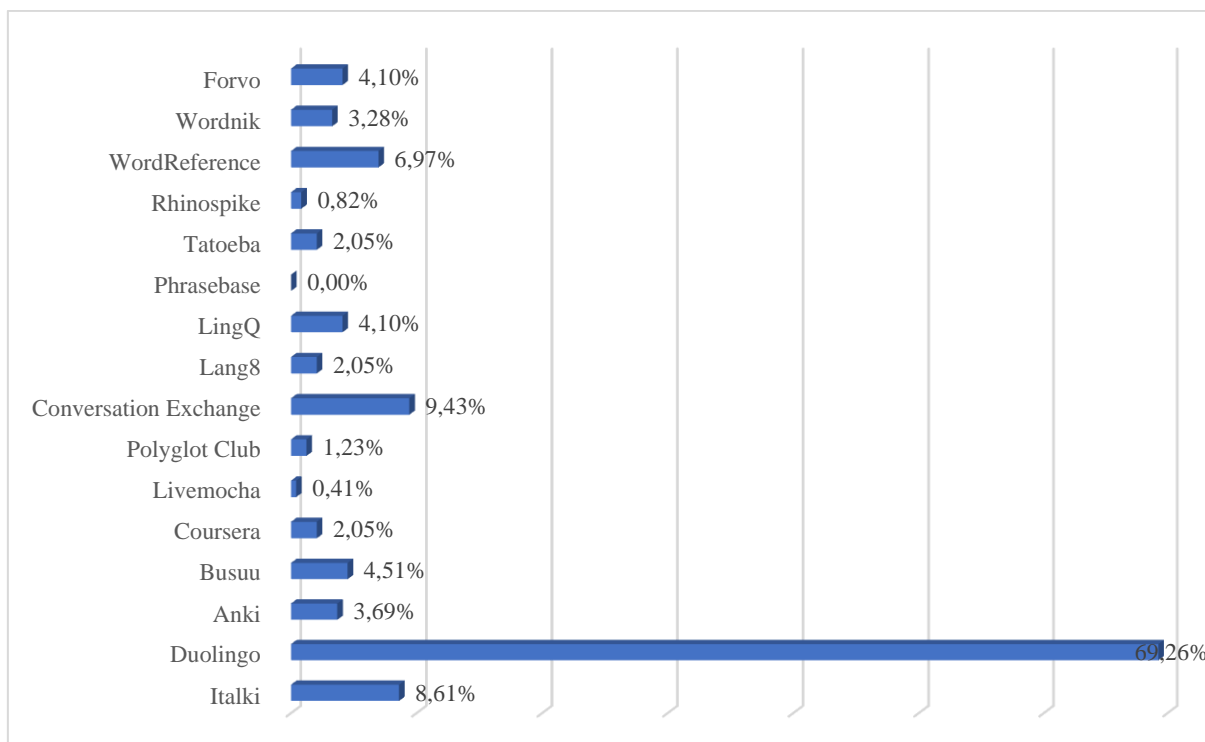
A Pearson-féle korreláció tesztnél (Táblázat 67.) két mennyiségi változót vetettünk össze. Az egyik a diákok életkora betöltött években, a másik a kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszok egy 5 fokozatú Likert-skála alkalmazásával, ahol az értékek a következőképpen oszlanak meg: egyáltalán nem értek egyet (1), nem értek egyet (2), egyet is értek meg nem is (3), egyetértek (4), nagyon egyetértek (5). Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy két esetben figyelhető meg összefüggés és mindkét esetben gyenge erősségű kapcsolat áll fenn: „A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak” ($r = -0,156$), „Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat” ($r = -0,178$). Mindkét esetben negatív előjelű a korreláció és ezáltal fordított arányú a kapcsolat:

minél idősebb egy diák, annál kevésbé ért egyet azzal, hogy a közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak, valamint azzal, hogy gyakrabban szeretné angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsa angol nyelvtudását.

Táblázat 67. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	Pearson-féle korreláció (r)	p
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak	- 0,156	0,015
Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat	- 0,178	0,005

Megvizsgálva a nyelvtanulási alkalmazások használatát angol nyelvtanulás céljából (Ábra 12.), megállapíthatjuk, hogy a válaszadók nagyon nagy arányban a Duolingo-t (69,26%) jelölték meg, a többi válasz messze elmarad arányaiban, a Conversation Exchange (9,43%), Italki (8,61%), a WordReference (6,97%).



Ábra 12. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából. Forrás: saját szerkesztés, 2020

A Khí-négyzet próba a leggyakrabban használt nyelvtanulási alkalmazások esetében mutatott ki összefüggést. A nemek szerint (Táblázat 68.) egy közepes erősségű összefüggés mutatható ki az Italki esetében ($p=0,000$, Cramer's $V=0,27$), ahol a fiúk nagyobb arányban használják az alkalmazást, mint a lányok. A Duolingo esetében egy gyenge kapcsolat áll fenn, viszont a lányok azok, akik az alkalmazást nagyobb arányban használják angol nyelvtanulás céljából.

Táblázat 68. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	lány	fiú	p	Cramer's V
Italki	3,60%	19,70%	0,000	0,27
Duolingo	74,40%	57,90%	0,010	0,17

Az osztályok tannyelve szerint (Táblázat 69.) csak a Duolingo esetében mutattunk ki egy közepes erősségű összefüggést, mely értelmében a magyar tannyelvű osztályba járó diákok használják a legnagyobb arányban az említett alkalmazást, őket a román tannyelvű osztályba járó társaik követik, majd a német tannyelvűek.

Táblázat 69. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	magyar	német	román	p	Cramer's V
Duolingo	77,20%	50,00%	58,60%	0,004	0,21

Az osztály profilja szerint (Táblázat 70.) a Khí-négyzet próba gyenge kapcsolatot mutat a nyelvtanulási alkalmazások használatával. Mindegyik profil nagy arányban használja a Duolingo-t, de az elméleti reál osztályba járó diákok a legnagyobb arányban. Őket követik az elméleti humán osztályba járók, majd az egyéb profilok. A WordReference-t kisebb arányban használják összességében, a legnagyobb arányban az elméleti humán osztályokban.

Táblázat 70. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, az osztály profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020

	elméleti humán	elméleti reál	egyéb	p	Cramer's V
--	-----------------------	----------------------	--------------	----------	-------------------

Duolingo	65,00%	75,00%	50,00%	0,015	0,19
WordReference	13,30%	3,90%	9,40%	0,046	0,16

Konklúzió az első kérdőíves vizsgálatra vonatkozóan

Összegezve az eredményeket kijelenthetjük, hogy a három rész, az IKT-eszközök használata az iskolán kívül, az IKT-eszközök használata az iskolában, valamint az IKT-eszközök és a közösségi média használata az angol nyelvtanulási/nyelvelsajátítási folyamatban, különbözik. A Khí-négyzet próba, egyszempontos varianciánálízis és a Pearson-féle korreláció tesztek elvégzése rávilágított arra, hogy amikor általánosságban vizsgáljuk az IKT- és internethasználatot, valamint az ezekhez kapcsolódó tevékenységeket, a különbségek a diákok közt nem kiemelkedően nagy, viszont az IKT-eszközök és a közösségi média használatánál angol nyelvtanulás céljából, a különbségek sokkal hangsúlyosabbak.

A válaszadó partiumi diákok többségéről az iskolán kívüli IKT- és internethasználattal, valamint az ezekhez kötődő tevékenységekkel kapcsolatban a következőket jelenthetjük ki:

- főgimnáziumba járó diákok nagyobb aránya használ iskolán kívül számítógépet/laptopot/notebookot, mint az elméleti líceumokban, szakképző líceumba vagy művészeti líceumba járók
- az osztály profilja szerint nincs nagy különbség, de az elméleti reálba járók vannak a legtöbben
- az osztályuk tannyelve szerint minimális a különbség
- diákok túlnyomó többsége az iskolán kívül asztali számítógépet, laptopot, táblagépet (tablet), notebookot, vagy mini notebookot, okostelefont (smartphone) használ internetes hozzáféréssel
- a használt eszközök közül a legnépszerűbb az okostelefon internetes hozzáféréssel – ez szinte egységes

- napi szinten a diákok többsége szórakozás céljából használja az IKT-eszközöket: szórakozás céljából böngészik az internetet, videóklippeket néznek, zenét, játékokat, szoftvereket töltenek le az internetről, saját Facebook és Instagram oldalt tartanak fenn, zenét hallgatnak; a kommunikálás is napi tevékenység a megkérdezett diákok körében, valamint az információkeresés saját érdeklődési témáikról
- nemek szerint a lányok majdnem napi rendszerességgel foglalkoznak saját Facebook és Instagram oldalukkal, a fiúk esetében a többjátékos online játékokban való részvétel fordul elő hasonló gyakorisággal
- főgimnáziumba járó diákok a tevékenységeket megvizsgálva gyakrabban olvasnak vagy néznek online híreket, online fordítót használnak, házi feladatot írnak számítógépen vagy laptopon, ami a tanuláshoz köthető, de ugyanakkor gyakran online eszközöket használnak, hogy tanulótársaikkal az iskolai feladatokról beszéljenek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)
- minél idősebb a diák, annál gyakrabban végzi az említett tevékenységeket: online híreket olvas vagy néz, hasznos információkat keres online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség stb.), online információkat keres öt érdeklő témákról

Ezek a tevékenységek összhangban vannak a Rothman (2017) által felsorolt Z generációs aktivitásokkal, viszont a válaszadók esetében kevesen hoznak létre tartalmakat ezen eszközök segítségével, inkább passzívan használják azokat.

Az iskolában használt IKT-eszközökkel és tevékenységekkel kapcsolatban a következőket állapíthatjuk meg a válaszadó diákokról:

- a diákok többsége az iskolában számítógépen férnek hozzá az internethez, valamint az iskolai WiFi-n keresztül
- a megkérdezett diákok háromnegyede nyilatkozta azt, hogy már használt számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot tanulás céljából az iskolában

- tanulás céljából nagyon nagy arányban használnak számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot az elméleti humán és az elméleti reál osztályokba járó diákok
- a diákok többsége a saját mobiltelefonjukat használják
- a válaszadók nagy többsége soha vagy szinte soha nem használja a kérdőívben felsorolt alkalmazásokat, kivételt képeznek a multimédia szerkesztési eszközök pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők
- tanulás céljából az órákon a megkérdezettek közül a fiúk használnak gyakrabban asztali számítógépet internetes hozzáféréssel, ez valószínűleg abból adódik, hogy az informatika osztályba túlnyomó többségben fiúk járnak
- az osztály profiljától függetlenül csak legfeljebb havonta néhányszor használják a felsorolt eszközöket és alkalmazásokat, azon belül is a képszerkesztő alkalmazásokat részesítik előnyben (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.)
- Az esetek többségében a különböző tannyelvű osztályokba járó diákok egymáshoz hasonlóan soha vagy szinte soha nem használják az órákon tanulás céljából a felsorolt eszközöket vagy alkalmazásokat, kivételt képez a már több alkalommal említett saját mobiltelefon, amit az osztály tannyelvétől függetlenül heti rendszerességgel használják a diákok
- függetlenül az iskola típusától, a diákok nem gyakran használják a számítógépet/laptopot a felsorolt tevékenységekhez
- a felsorolt tevékenységekben való részvétel gyakorisága között és ez esetben is a megyeszékhelyen élő diákoknál figyelhető meg a legmagasabb átlag, viszont a különbség a megyeszékhelyen élő és a falun élő diákok válaszai között nem nagy

Megvizsgálva a harmadik részben kapott eredményeket az IKT-eszközök és a közösségi média angol nyelven és angol nyelvtanulásra használt gyakoriságáról, nagyobb eltérések figyelhetők meg, mint az általános eszközhasználatnál és tevékenységeknél:

- a hetente 1-2 órát használók nemek szerint szinte azonos arányban oszlanak meg, a 3-5 óra között használók esetében a lányok vannak többségben, míg a 16-20 óra közötti felhasználók esetében a fiúk aránya jóval magasabb a lányokénál

- a szakképző líceumba járó válaszadó diákok kétharmada egyáltalán nem használ mobilos alkalmazásokat nem tanulási célokra angol nyelven, a legnagyobb arányban az elméleti líceumba járók használják, valamint a főgimnáziumba járók
- az osztályok profilja szerint az „egyéb” kategóriába tartozó diákok válaszolták azt, hogy nem használják mobilos alkalmazásokat angol nyelven nem tanulási célokra, majdnem azonos arányban az elméleti humán és az elméleti reál profilú osztályokban heti 1-2 órát, heti 3-5 órát túlnyomó többségben az elméleti humán, valamint kiemelkedő arányban 16-20 órát az elméleti reál
- az anya végzettségével és a mobilos alkalmazások angol nyelven nem tanulási célokra való használatának gyakoriságával összefüggésben kijelenthetjük, hogy a szülő nagyobb végzettsége esetén, a diák több időt tölt angol nyelvű alkalmazások használatával
- a kort figyelembe véve a 14 éves diákok használják legtöbbit az említett alkalmazásokat, majd csökken 19 éves korra
- a válaszadók az angol nyelvet a leggyakrabban zeneletöltéshez és online zenehallgatáshoz használják, letölteni filmeket vagy online filmeket nézni, mobiltelefonon játszani, hírek olvasásához az interneten, számítógépes játékokat játszani
- az említett tevékenységek gyakorisága jelentősen változó nem szerint, tanterv, lakhely, megye, az osztály profilja és mindkét szülő végzettsége szerint
- a kérdőívben felsorolt alkalmazások/tevékenységek közül angol nyelvtanulás céljából a válaszadók túlnyomó többsége a Google fordítót jelölte meg, az online szótárakat, az „Online angol nyelvű anyagok keresése” opciót, a „Feladatok megbeszélése barátokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)” válaszlehetőséget
- a négy nyelvi készséget gyakorló feladatokat is hasonló mértékben választották, de kisebb arányban: „Hallott szövegértési gyakorlatok (Listening practice)”, „Beszédgyakorlatok (Speaking practice)”, „Írásgyakorlatok (Writing practice)”, „Olvasási gyakorlatok (Reading practice)”

- kisebb arányban, de a tanárokkal való angol nyelvű kommunikáció is megjelenik a válaszok között, nagyobb arányban a közösségi hálózatokon: „Feladatok megbeszélése tanárokkal e-mailben angol nyelven”, „Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)”
- az említett tevékenységek gyakorisága is jelentősen változó nem szerint, tannyelv, lakhely, az osztály profilja és mindkét szülő végzettsége és kor szerint
- a diákok szinte mindegyik közösségi média platformot inkább otthon és az iskolán kívül használják angol nyelvtanulás céljából, mintsem az iskolában
- a leggyakrabban használt a YouTube, az Instagram, a Facebook, a Snapchat, a Facebook Messenger és a Pinterest
- az említett közösségi média platformok használatának gyakorisága a kutatási eredmények alapján eltérnek a nemek, iskolák, az osztályok tannyelve, a lakhely, megye, az osztály profilja és a diákok kora függvényében
- a válaszadók nagyon nagy arányban a Duolingo nyelvtanulási alkalmazást használják

Az eredmények alapján beigazolódni látszik Best és Kellner (2003), Lee (2005) és Stahl (2017) állítása, mely szerint a Z generáció mégsem egy homogén generáció, hanem vannak olyan tagjai is, akik nem használják olyan széles körben az IKT-eszközöket vagy a közösségi média által kínált lehetőséget, mint társaik. A vizsgált minta jellemzői alapján meg lehet állapítani, hogy milyen héttérrel rendelkeznek azok a diákok, akik a felmérés alapján jobban ki tudják használni az IKT-eszközök és a közösségi média adta lehetőségeket. A kilencedikes és tizenkettedikes diákok IKT-eszközök és közösségi média használata között is megfigyelhettünk különbségeket.

Megerősítést nyert, hogy a diákok használják a felsorolt IKT-eszközöket és alkalmazásokat angol nyelven nem kifejezetten tanulásra, inkább passzív vagy receptív tevékenységekre, valamint angol nyelvtanulásra, jellemzően inkább otthon vagy az iskolán kívül. A nem célirányosan végzett tevékenységek angol nyelven nyelvelsajátításhoz vezethetnek. A tanulói kontextus befolyásolja a tanulási eredményeket. Az elsajátítás tudat alatt a

célnyelven való kitettség révén történik, ugyanúgy, ahogy a gyerekek sajátítják el az első nyelvüket/anyanyelvüket, amikor az input szintje éppen meghaladja a tanulók nyelvtudási szintjét (Krashen, 1985), így a diákok akár passzív vagy receptív tevékenységek esetében is elsajátíthatják az angol nyelvet. Az Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp-on való kommunikáció, amit a válaszadók előszeretettel használnak, viszont teljes mértékben elősegítheti a nyelvelsajátítást az input-interaction-output modell révén (Long 1996; Gass 1997; Gass és Selinker 2008).

Likert-skálás attitűdvizsgálat keretén belül vizsgáltam a diákok véleményét és hozzáállását az IKT-eszközökkel és a közösségi média segítségével való angoltanulásról. Ugyanakkor itt volt lehetőségük, hogy a tanárok szerepéről is foglaljanak állást. A kérdőívben felsorolt kijelentések az angol nyelvi készségek fejlesztésére, a tanárok és diákok közötti angol nyelvű kommunikációra, a diákok közötti kommunikációra, valamint információszerzésre vonatkoznak. Válaszaik alapján megállapíthatjuk:

- a diákok többsége egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a közösségi média használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet és szórakoztatóbb lehet vele az angol nyelvtanulás
- a diákok több, mint kétharmada azt válaszolta, hogy egyetért és nagyon egyetért azzal a kijelentéssel is, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi készségeiket
- a készségek közül legnagyobb arányban az olvasási készséget, az íráskészséget, valamint a szöveghallgatási készséget jelölték meg
- nagyon magas arányban vélekednek úgy, hogy a közösségi média használata bővíti az angol nyelvi szókincsüket
- az angol nyelvi beszédképesség fejlesztése, valamint az angol nyelvtan elsajátítása jelenik meg kisebb arányban
- a válaszadók csaknem kétharmada vélekedik úgy, hogy közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak, valamint gyakrabban szeretné angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsa angol nyelvtudását

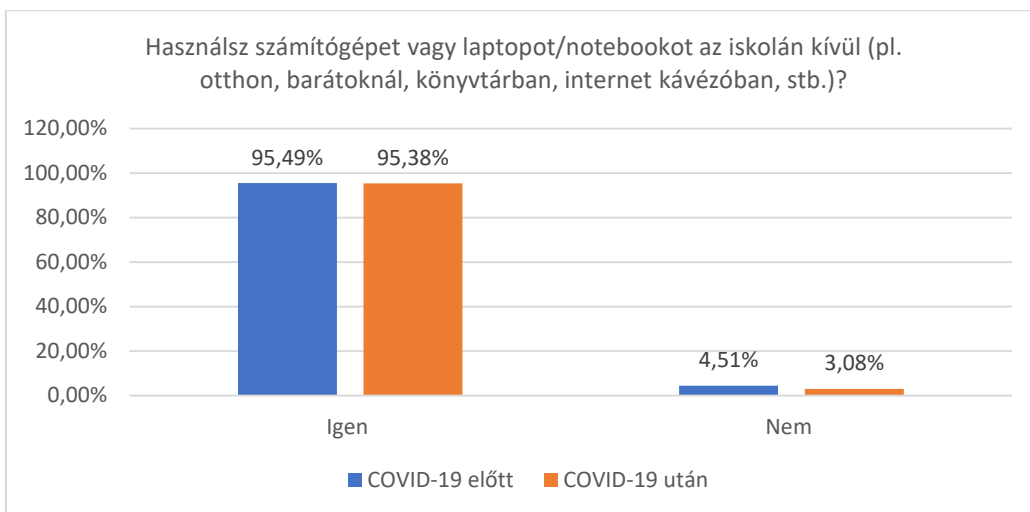
- a diákok majdnem fele egyetért azzal, hogy a tanárok tanítsák meg a diákoknak, hogyan keressenek és használjanak online angol nyelvű tananyagokat
- a válaszadók többsége úgy véli, hogy a közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számukra, hogy hatékonyabban tanuljanak angolul

Összességében megállapíthatjuk, hogy a diákok pozitívan állnak az IKT-eszközökkel és a közösségi média nyújtotta lehetőségekkel való angol nyelvtanuláshoz. Igény van részükről a tanárok útmutatására, hogy a formális tanulásban is alkalmazhassák ezeket az általuk nagyon kedvelt eszközöket, platformokat, alkalmazásokat.

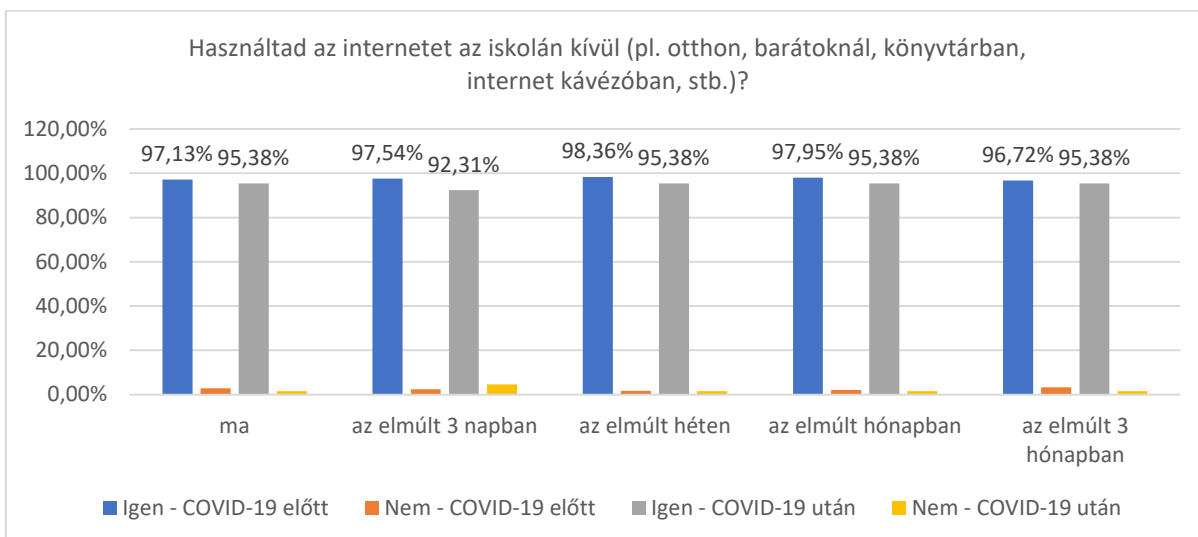
KUTATÁS II. – az adatok elemzése

A kérdőívelemzés az elsőhöz hasonlóan a három kérdésblokk mentén történt: a diákok internet- és IKT-eszközhasználata az iskolán kívül, pl. otthon, barátoknál, könyvtárban vagy internet kávézóban, a diákok internet- és IKT-eszközhasználata az iskolában, valamint a diákok IKT és közösségi média használatát az angol nyelvtanulásban.

Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett diákok szinte ugyanolyan mértékben használtak számítógépet, laptopot vagy notebookot az iskolán kívül a COVID-19 járvány kezdetekor, mint két évvel a járvány kezdete után (Ábra 13.). Ugyanezt elmondhatjuk az internethasználatukról is az iskolán kívül (Ábra 14.). Mindkét esetben nagyon magas arányról beszélhetünk, ami arra utal, hogy a diákok a járványtól függetlenül napi szinten használták az internetet és számítógépet, laptopot vagy notebookot az iskolán kívül.

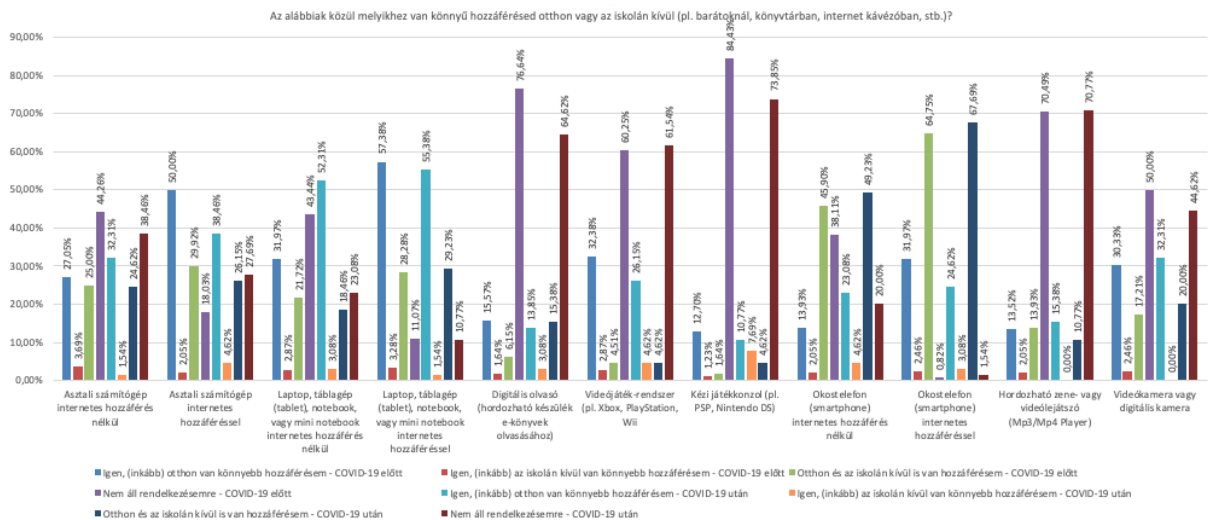


Ábra 13. A diákok számítógép/laptop/notebook használata az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022



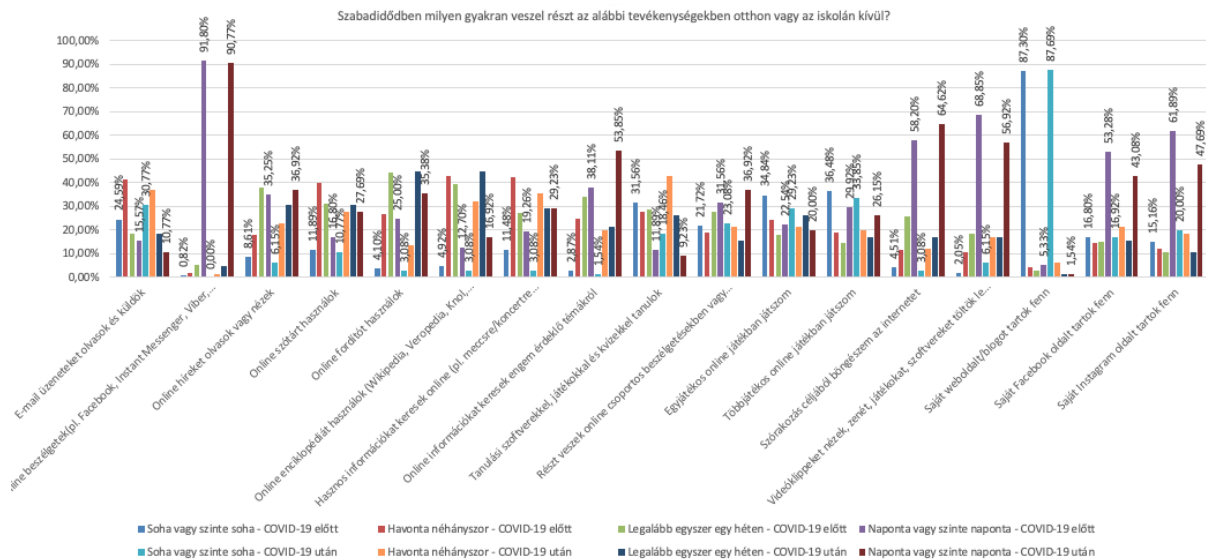
Ábra 14. Internethasználat az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

Az IKT-eszközökhöz való iskolán kívüli hozzáférés kérdésnél nincs jelentős különbség az eszközök esetében a két időszak vizsgálatánál. A koronavírus-járvány kezdete után két évvel a megkérdezett diákok nagyobb arányban használják az okostelefont és a laptopot, de a különbség nem nagy (Ábra 15.).



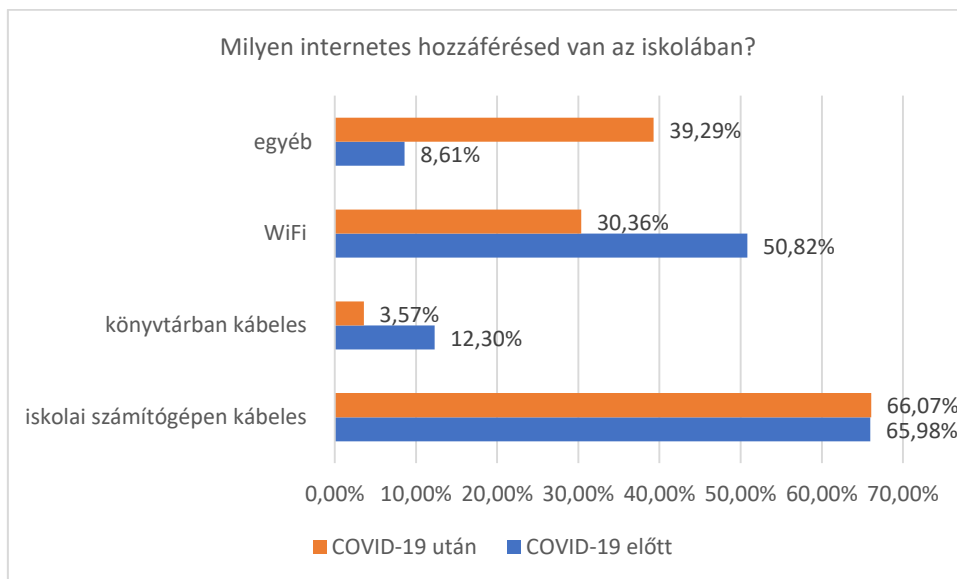
Ábra 15. IKT-eszközökhöz való hozzáférés az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

Az online tevékenységek szempontjából már jelentősebb különbségek vannak a két időszak között (Ábra 16.). Két évvel a koronavírus-járvány után a válaszadók nagyobb arányban böngészik az internetet szórakozás céljából (64,62%), mint a két évvel azelőtti válaszadók (58,20%). Hasonló tendencia figyelhető meg az online szótár használatánál (27,69% - 16,80%), az online fordító használatánál (35,38% - 25%), az online hírek olvasásánál vagy nézésénél (35,25% - 36,92%), online enciklopédiák használatánál pl. Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb. (12,70% - 16,92%), hasznos információkat keresésénél pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menutrend, egészség, stb. (19,26% - 29,23%), online információkat keresésénél őket érdeklő témákról (38,11% - 53,85%), online beszélgetéseknél pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp alkalmazásokon (31,56% - 36,92%).



Ábra 16. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága otthon vagy az iskolán kívül a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

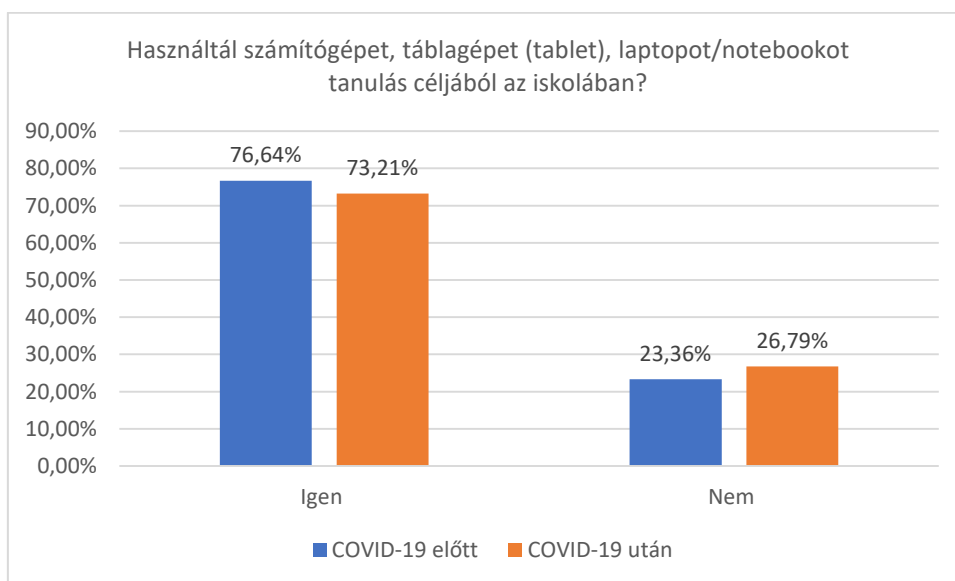
Az iskolai internetes hozzáférés tekintetében a legnagyobb változást az „Egyéb” válasznál figyelhetjük meg, 39,29% választotta ezt a lehetőséget a korábbi 8,61%-kal szemben. Az egyéb kategóriánál a saját mobilinternetet nevezték meg (Ábra 17.).



Ábra 17. Internetes hozzáférés az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

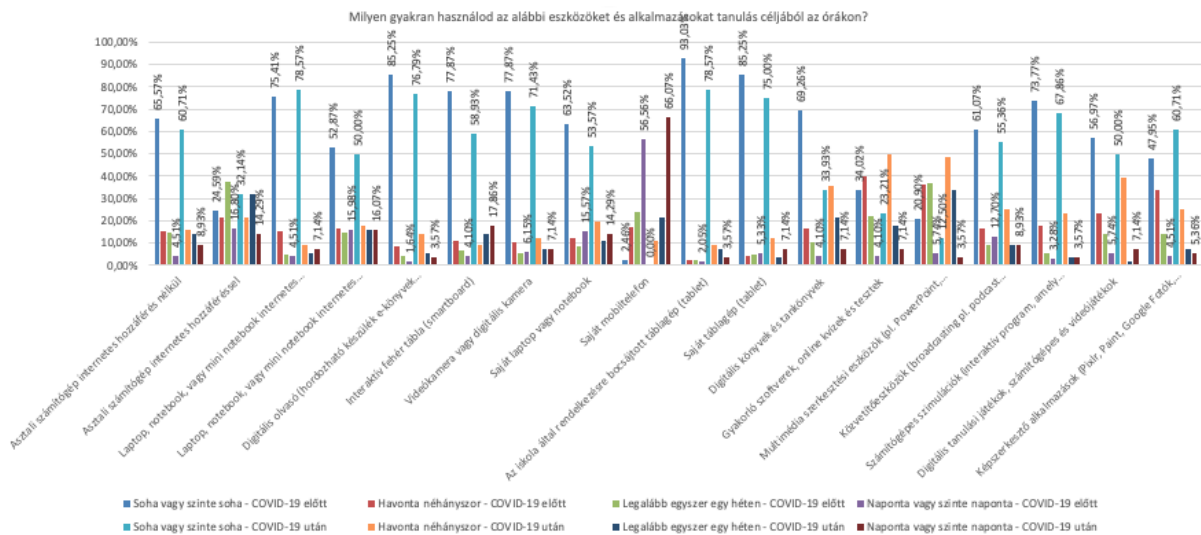
A számítógép, táblagép vagy laptopok használatával kapcsolatban tanulás céljából az iskolában nem nagy változás történt, inkább csökkent az eszközhasználat mértéke.

Amennyiben az előző választ is figyelembe vesszük, megállapíthatjuk, hogy nagy valószínűséggel inkább a saját mobiltelefonjukat használták többen a diákok (Ábra 18.).



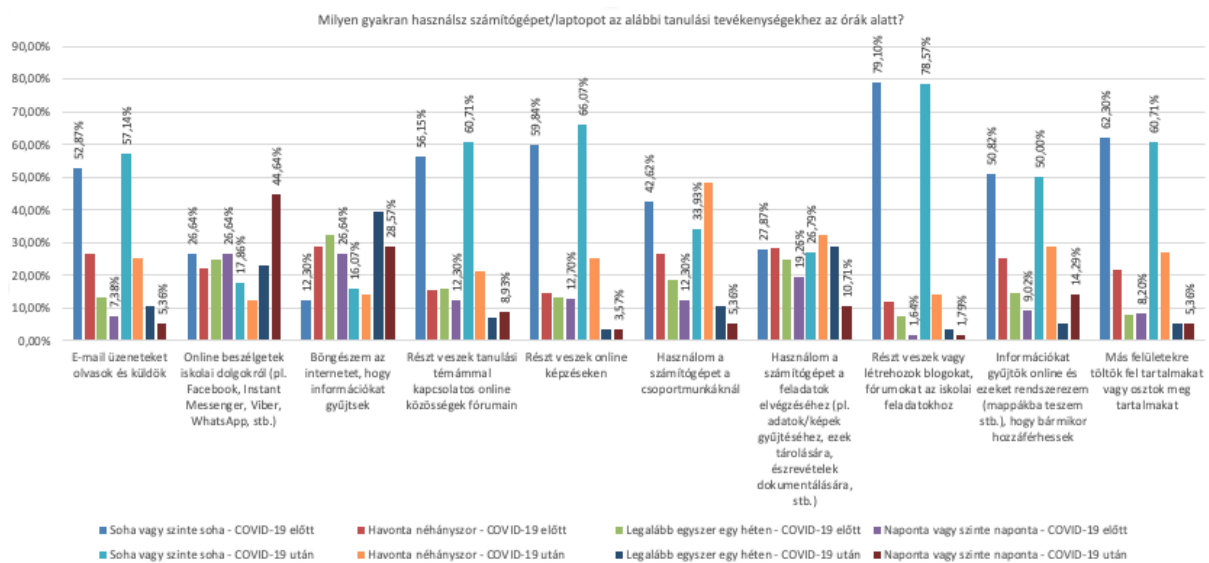
Ábra 18. Számítógép, táblagépet (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A kérdőívben felsorolt eszközök iskolai használatánál tanulás céljából néhány esetben megfigyelhetők nagyobb különbségek (Ábra 19). A koronavírus-járvány kezdete után két évvel a válaszadók szinte kétharmada (66,07%) nyilatkozta azt, hogy most napi vagy majdnem napi szinten használják a saját mobiltelefonjukat tanulás céljából az órákon. A két évvel korábbi eredmények 10%-kal kisebb arányt mutattak (56,56%). Jelentős növekedés látható az interaktív fehér tábla (smartboard) esetében is, két év elteltével az arány 17,86%-ra nőtt 4,10%-ról, ami a napi vagy majdnem minden napi használat tekintetében. A felsorolt alkalmazásokat továbbra sem használják az iskolában tanulás céljából, mindössze két esetben található pozitív változás a gyakoribb használatban. A diákok válaszai alapján gyakrabban használnak digitális könyveket és tankönyveket (7,10% - 4,10%), valamint digitális tanulási játékokat (7,10% - 5,74%) két évvel azelőttöz képest.



Ábra 19. IKT-eszközök és alkalmazások használata tanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

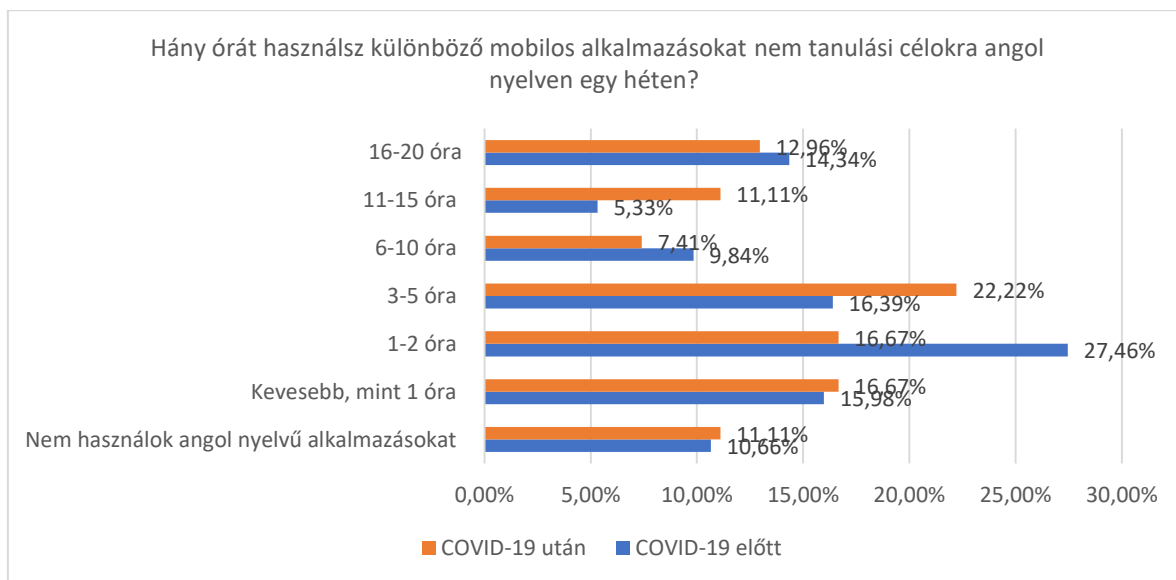
Az órák alatt (Ábra 20.) a válaszadó diákok nagyobb arányban beszélnek iskolai dolgokról online, mint a két évvel ezelőtti válaszadók (44,64% - 26,64%) és többen gyűjtenek információkat online (14,29% - 9,02%).



Ábra 20. Számítógép/laptop használata különböző tevékenységekhez az órák alatt a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

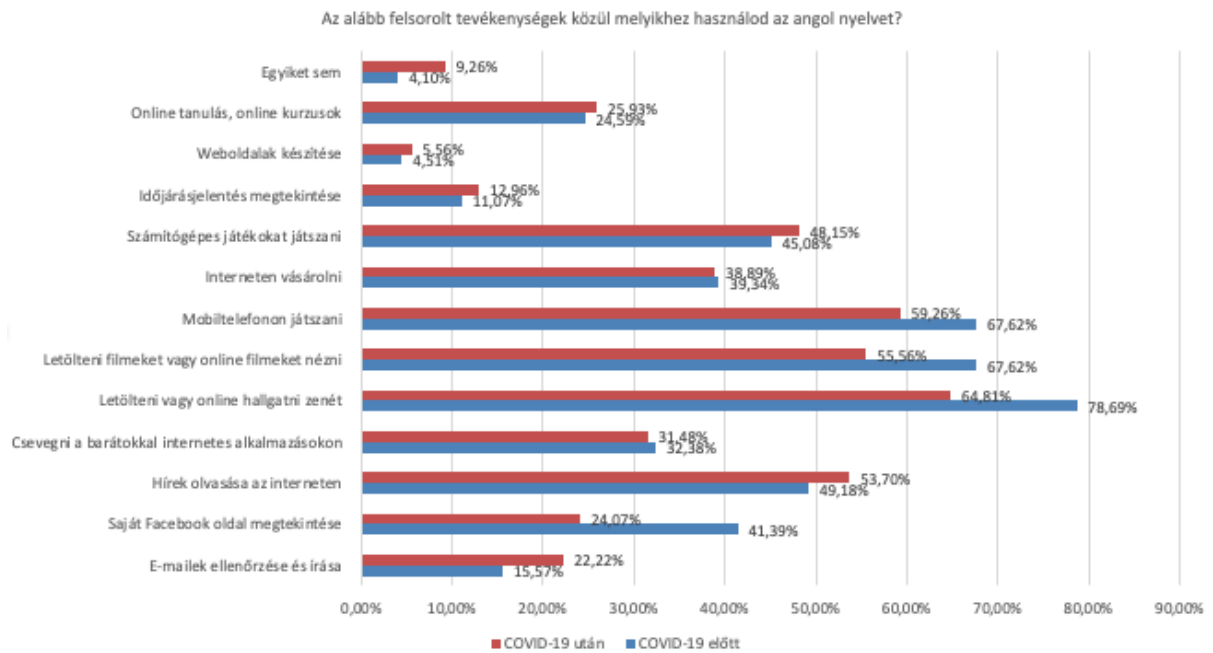
A második felmérésem eredményei azt mutatják, hogy koronavírus-járvány alatt nagyon nagy mértékben megnőtt a különböző mobilos alkalmazások használata a diákok körében.

Nem tanulási célokra angol nyelven egy héten a válaszadó diákok közül a legtöbben a heti 3-5 órát jelölték meg, ami a két évvel azelőtti válaszadók esetében heti 1-2 óra volt. A heti 11-15 óra használat esetében is jelentős növekedés figyelhető meg, 5,33%-ról 11,11%-ra. Egy kicsivel nagyobb arány figyelhető meg azok esetében is, akik egyáltalán nem használnak angol nyelvű alkalmazásokat (Ábra 21.).



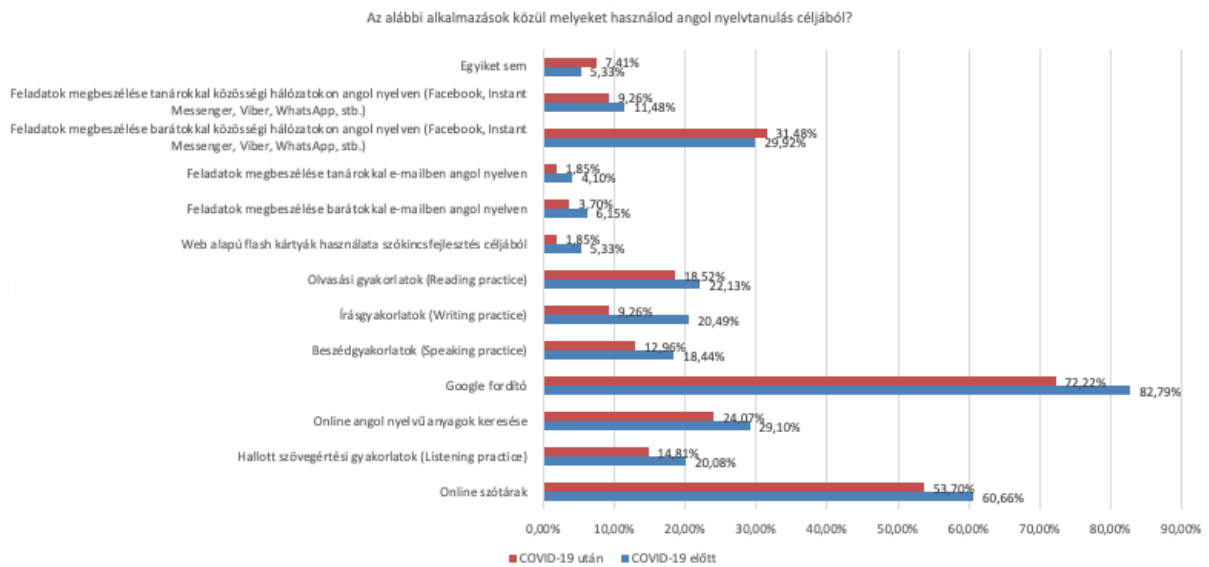
Ábra 21. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A felsorolt tevékenységek közül angol nyelven, két évvel a koronavírus-járvány kezdete után, a válaszadó diákok a legnagyobb arányban még mindig zenét töltenek le vagy online zenét hallgatnak, filmeket töltenek le vagy online néznek filmeket, valamint mobiltelefonon játszanak, de kisebb arányban, mint a két évvel azelőtti válaszadó társaik. Az előző felméréstől eltérően a mostani válaszadók nagyobb arányban olvasnak híreket (49,18% - 53,70%), számítógépes játékokon játszanak (45,08% - 48,15%), online tanulnak, online kurzusokon vesznek részt (24,59% - 25,93%), valamint nagyobb arányban ellenőrzik és válaszolnak az e-mailekre (15,57% - 22,22%). Majdnem 10%-a a válaszadóknak egyik tevékenységet sem jelölte meg (Ábra 22.).



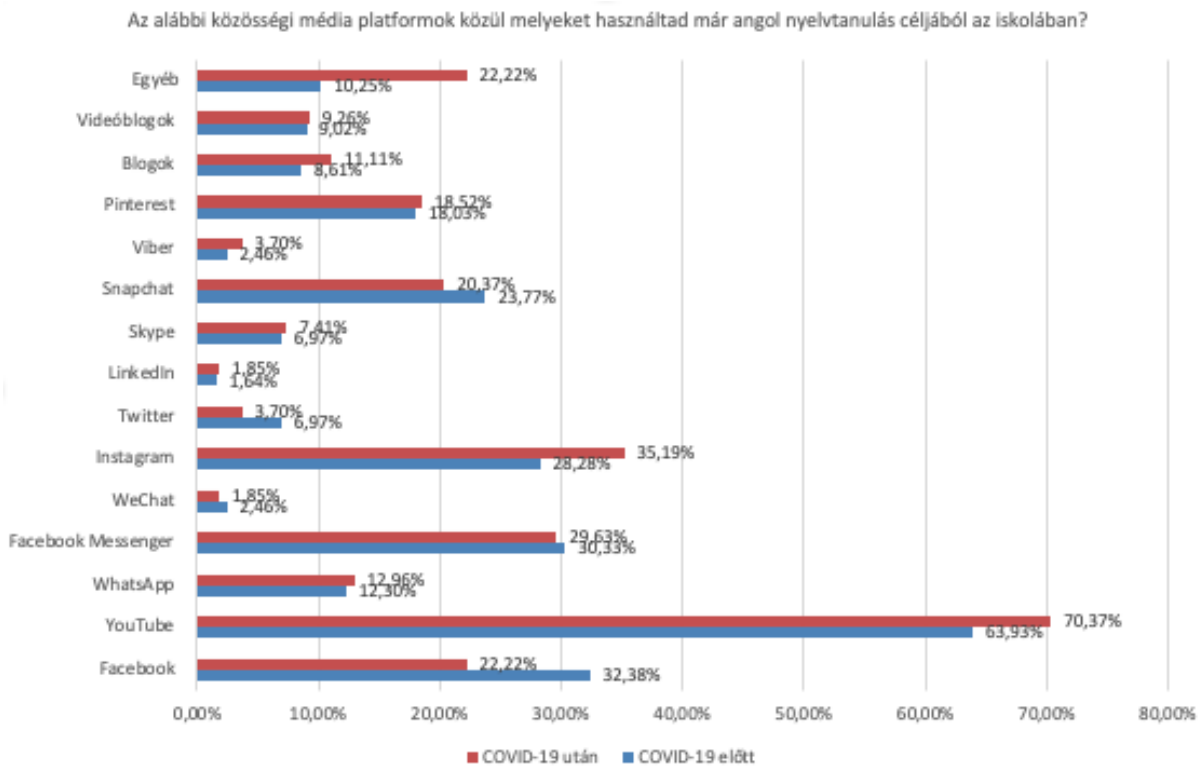
Ábra 22. Az angol nyelv használata a felsorolt tevékenységekhez a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

Angol nyelvtanulás céljából használt alkalmazások esetében hasonló eredmények születtek, mint a koronavírus-járvány kezdetekor (Ábra 23.). A legtöbb válaszadó az online szótárakat, a Google fordítót, az online angol nyelvű anyagok keresését, az olvasási gyakorlatokat, valamint a feladatok megbeszélését angol nyelven barátokkal a közösségi hálózatokon jelölte meg. Kizárólag az utóbbi esetben figyelhető meg növekedés a válaszadók arányában. Minden más esetben csökkent az arány, ami az előző kérdésnél is megfigyelhető volt és ami arra utal, hogy kevesebbet használják az angol nyelvet.



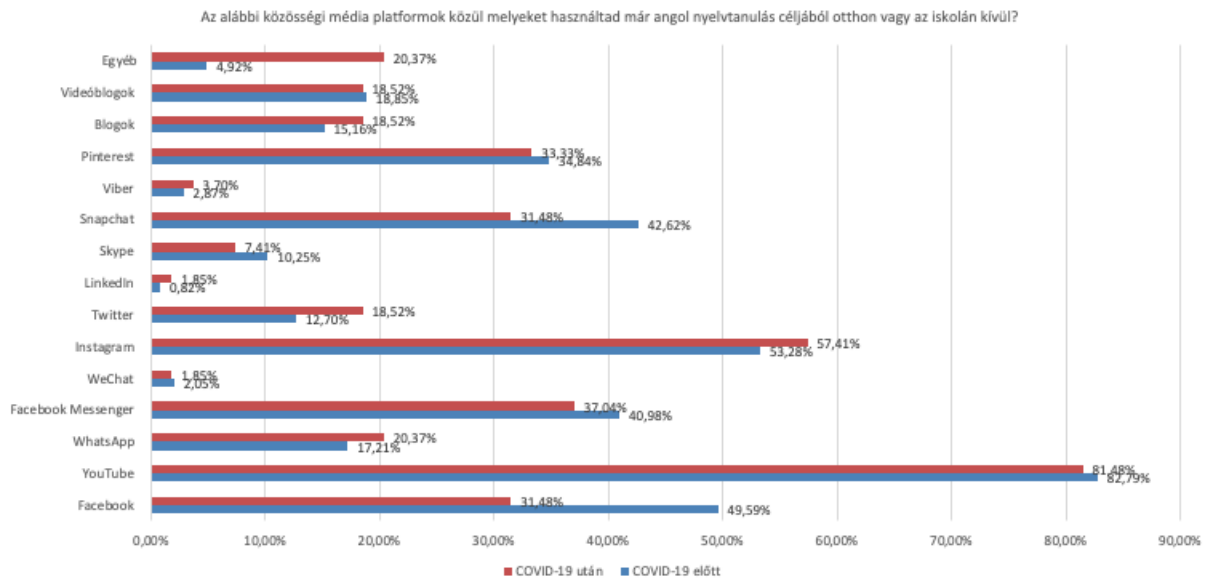
Ábra 23. Angol nyelvtanulás céljából használt alkalmazások a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában két évvel a járvány kezdete után a válaszadók arányaiban megnőtt (Ábra 24.). A YouTube megmaradt a leggyakrabban használt alkalmazásnak az órákon angol nyelvtanulásra, ezt követi Instagram, Pinterest és a videóblogok. 22,22%-a válaszadónak jelölte meg az „Egyéb” kategóriát, ahol a legtöbben a Discordot, Netflixet, Duolingo, valamint a Quizletet nevezték meg.



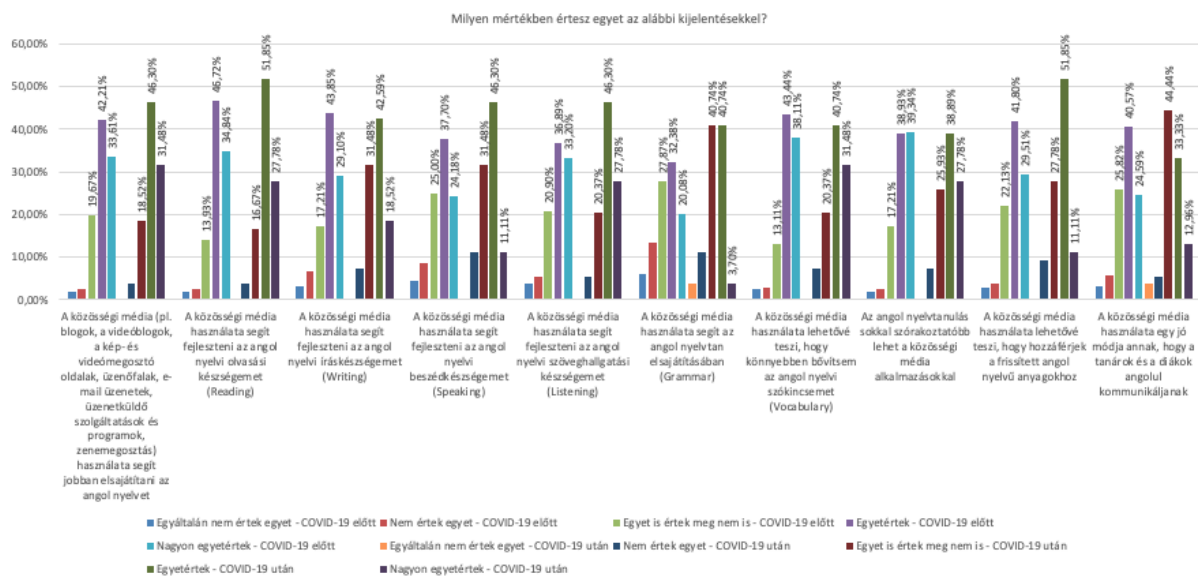
Ábra 24. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából otthon kérdésre is a Youtube-ot jelölte meg a legtöbb válaszadó, 81,84%. A koronavírus-járvány kezdetén érkezett válaszokhoz képest a mostani válaszadók nagyobb arányban jelölték meg az Instagramot (53,28% - 57,41%), a blogokat (15,16% - 18,52%), a Twittert (12,70% - 18,52%), valamint a WhatsAppot (17,21% - 20,37%). Ebben az esteben is sokan választották az „Egyéb” kategóriát, közel egy ötöde a válaszadóknak és a következőket nevezték meg: Discord, Netflix, Duolingo, Reddit (Ábra 25.).



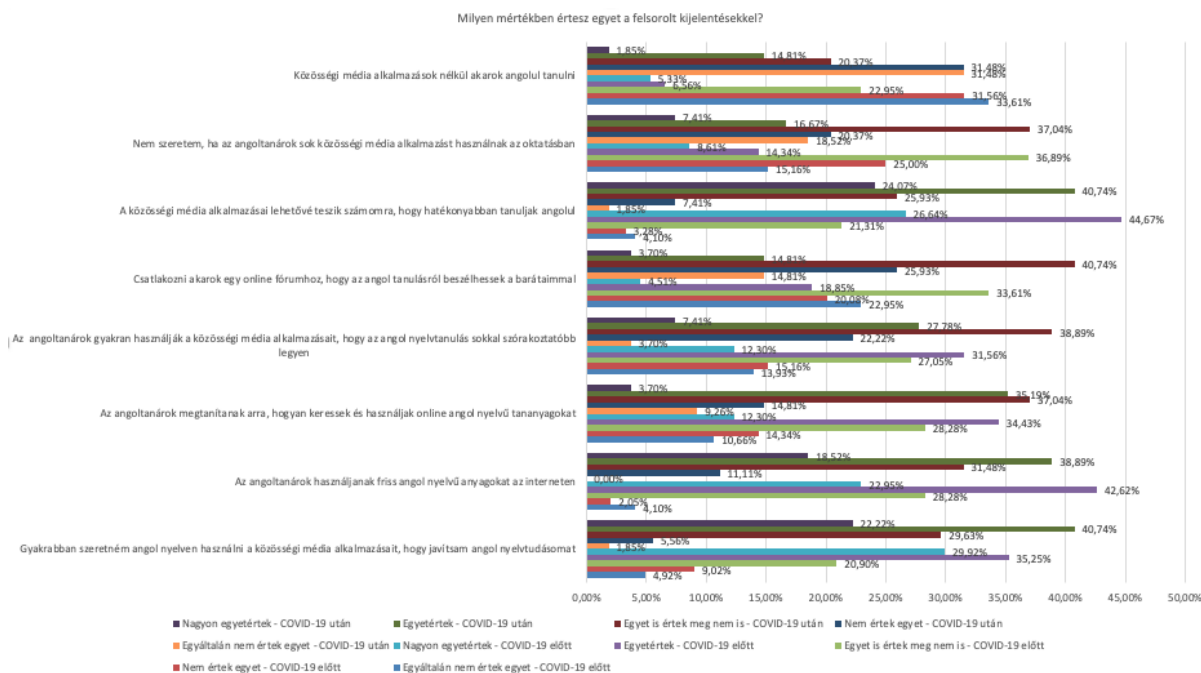
Ábra 25. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából otthon vagy az iskolán kívül a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A koronavírus-járvány kezdete után két évvel a válaszadók szinte az összes kijelentéssel egyetértenek nagyobb arányban, mint két évvel azelőtti társaik (Ábra 26.). Nagyobb arányban értenek egyet azzal a diákok, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségüket, a beszédképességüket, a szöveghallgatási készségüket, valamint az angol nyelvtan elsajátításában. Az angol nyelvi íráskészség és a szókinccsük bővítése esetében figyelhető meg csökkenés és egyben kisebb arány is, mint a két évvel azelőtti válaszadó társaik esetében.



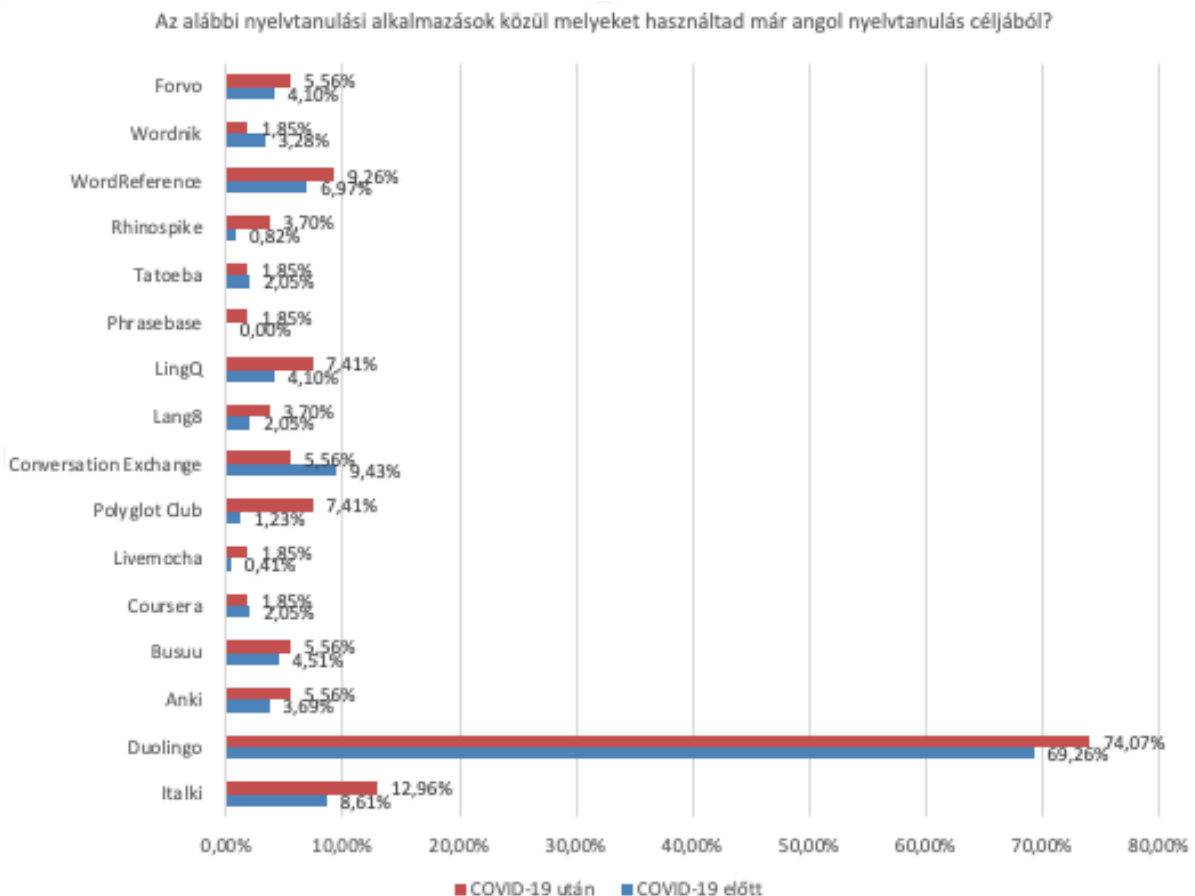
Ábra 26. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

A felsorolt kijelentések mindegyikénél a két évvel ezelőtti válaszokhoz képest arányaiban növekedést figyelhetünk meg a pozitív válaszok tekintetében (Ábra 27.). A válaszadók több, mint kétharmada ért azzal egyet, hogy a közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik, hogy hatékonyabban tanuljanak angolul (64,81% - 71,31%), az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten (57,41% - 65,57%), gyakrabban szeretnének angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsák angol nyelvtudásukat (62,96% - 65,17%).



Ábra 27. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

Az angol nyelvtanulás céljából használt nyelvtanulási alkalmazások esetében a két évvel ezelőtti válaszadókhöz képest a 2022-es felmérés arányaiban szinte mindegyik alkalmazás esetében nőtt (Ábra 28.). A legnépszerűbb és a legtöbb diák által használt alkalmazás a Duolingo (69,26% - 70,07%), sokkal kisebb arányban következnek az Italki (8,61% - 12,96%), az Anki (3,69% - 5,56%), valamint a Polyglot Club (1,23% - 7,41%), de nagyobb arányban használták a Word Refernce-t is, a Forvot, a Busuut és a LingQ-t.



Ábra 28. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022

Konklúzió a második kérdőíves vizsgálatra vonatkozóan

A második kérdőíves vizsgálat eredményei részben összhangban vannak az előző eredményeivel, de vannak részek, amik különböznek és ez nagy valószínűséggel a koronavírus-járvány okozta helyzetnek tudható be.

Az adatok szerint a válaszadó diákok hasonló mértékben használják az iskolán kívül a számítógépet/laptopot, mint a járvány kezdetekor, ami arra utalhat, hogy ez egy természetes cselekvés volt az ő esetükben. Ami változott, az a mobiltelefonok használata, sokkal többet használják az eredmények tükrében.

Az online tevékenységek tekintetében nincs jelentős változás, de előtérbe került az online hírek olvasása és nézése, valamint a hasznos információk keresése, amely magába foglalta az „egészséggel kapcsolatos információkat”.

Az iskolában való IKT-eszközhasználatnál is egy fokozottabb mobilhasználatot figyelhetünk meg az órák keretén belül tanulás céljából. A diákok szinte kétharmada válaszolta, hogy napi vagy szinte napi szinten használnak okostelefont az órákon. Az interaktív fehér tábla használata is megnövekedett az órákon.

Ami kisebb arányban fordul elő, mint tevékenység a válaszok alapján két évvel a COVID-19 járvány kezdetétől az a zenék letöltése és online hallgatása, filmek letöltése és hallgatása, valamint a mobiltelefonon való játszás angol nyelven. Nagyobb arányban olvasnak vagy néznek viszont híreket angolul, játszanak számítógépen, ellenőrzik és válaszolnak az emailekre és online tanulnak, online kurzusokat végeznek. A barátokkal még mindig sokat beszélnek Messengeren. Egy új elem az „Egyéb” kategória címszó alatt a Netflix megjelenése, mint a diákok angol nyelvtanulásra használt platformja. Guld (2022) a Z generáció médiahasználatára című könyvében kiemeli a piackutatások által megerősített tényt, hogy a pandémia alatt a Netflix teret hódított új generációk körében, köztük a Z generáció tagjaival. A sorozatok „berántották” őket is (Guld, 2022).

A nyelvi készségek fejlesztésénél a közösségi média segítségével az íráskészség esetében nem találkozunk nagy egyetértéssel, viszont az angol beszédkészség és az angol nyelvi szöveghallgatási készség esetében a válaszadók pozitív válaszai jelentősen növekedtek az előző felmérésben tapasztaltakhoz képest. Az angol nyelvtanulási alkalmazások esetében is pozitív változás figyelhető meg, ugyanis több alkalmazás lett megjelölve nagyobb arányban, a Duolingo-n kívül az Italki, Anki, Polyglot Club, Busuu és Word Reference.

Végül, de nem utolsó sorba a diákok kétharmada véli úgy, hogy a közösségi médiával hatékonyabban tudnak angolul tanulni, nagyobb arányban, mint az előző felmérésben.

A Likert-skálás attitűdvizsgálat eredményei:

- A koronavírus-járvány kezdete után két évvel a válaszadók szinte az összes kijelentéssel egyetértenek nagyobb arányban, mint két évvel azelőtti társaik

- nagyobb arányban értenek egyet azzal a diákok, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségüket, a beszédképességüket, a szöveghallgatási készségüket, valamint az angol nyelvtan elsajátításában
- a felsorolt kijelentések mindegyikénél a két évvel ezelőtti válaszokhoz képest arányaiban növekedést figyelhetünk meg a pozitív válaszok tekintetében: a válaszadók több, mint kétharmada ért azzal egyet, hogy a közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik, hogy hatékonyabban tanuljanak angolul, az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten, gyakrabban szeretnék angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsák angol nyelvtudásukat

KUTATÁS III. – a fókuszcsoportos interjúk eredményei

A fókuszcsoportos interjúkat kiegészítő kutatásnak szántam, hogy egyrészt a feltett kérdésekre kapott válaszok mélyebb betekintést nyújtsanak a diákok e témáról alkotott gondolataiba, másrészt a koronavírus-járvány következtében kialakult helyzetről kérdezzem őket a témámon belül. Az interjú szerkezete megegyezik a kérdőív strukturájával, hogy valóban ugyanazokról a kérdésekről alkossanak véleményt. A továbbiakban az interjúk eredményeit mutatom be az interjúm elhangzott fontosabb idézetekkel kiegészítve.

Előzmények – angol nyelvtanulás az interjúm résztvevő diákok körében

Az interjúm résztvevő diákok közül mindegyik tanul angol nyelvet az iskolában, a legtöbben hetente két órában. A kilencedikesek óvoda vagy első osztály óta, ami minimum 8 év angoltanulást jelent. A tizenkettedikesek esetében van, aki ötödik osztály óta, viszont vannak, akik első osztály óta, ami 12 év angoltanulást jelent esetükben. A beszélgetésből kiderült, hogy az angol szint tudásuk nagyon változó az osztály profiljától függetlenül.

„változó, az osztályban van, aki jól beszél, van, aki nehezebben boldogul” (9.-es lány)

„az osztály két részre van osztva, akik nagyon jól értik az angolt és vannak, akik szinte abszolút semmit” (12.-es lány)

„hivatalosan mindenki tanul angolt ötödik osztály óta, az, hogy mióta tanuljuk igazán, az más kérdés” (12.-es fiú)

„cikket olvasok angolul, amit 90%-ban megértek, sorozatot nézek angolul” (12.-es lány)

„folyékonyan beszélek angolul és a különböző akcentusokat már megértem” (12.-es fiú)

„az a gondom az angollal, hogy a nyelvtant tudom, de beszélni nem merek” (9.-es lány)

IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolán kívül Covid járvány előtt és után

Arra a kérdésre, hogy használnak-e valamilyen IKT eszközt, egyhangúlag igen volt a válasz.

Mindenki használ valamilyen IKT eszközt és mindenki napi szinten használja, különösen a COVID-19 járvány óta. A legtöbben a telefont jelölték meg, de többen rendelkeznek számítógéppel és/vagy lappal is otthon. A csoportrésztvevők elmondása szerint nem használnak digitális olvasót, hordozható zene- vagy videólejátszót, videokamerát vagy digitális kamerát.

„ezeket már mind kiváltotta az okostelefon, lehet rajta akár könyveket olvasni, zenét hallgatni, videókat nézni vagy készíteni, a fotózás meg alap” (12.-es fiú)

„nálunk van itthon laptop, telefon, ez a kettő szerintem alap dolog, én most lappról vagyok bejelentkezve, van számítógépünk is, de az jelenleg nincs beszerelve” (9.-es lány)

„mostanában elkezdtem használni a lappot is, eddig a telefont használtam” (9.-es fiú)

A moderátor kérdésére, hogy hány éve használják az okostelefont, mindenki azt válaszolta, hogy korai gyerekkorától.

„amióta az eszemet tudom, hamarabb használtam, mintsem beszélni tudtam volna” (9.-es lány)

„már a meséket is azon néztük” (9.-es lány)

A résztvevők majdnem mindegyike arról számolt be, hogy nagyon sokat használják az IKT eszközöket online különböző tevékenységekhez.

„attól függ, ha rakok egy 8 órás dal mixet, akkor lehet, hogy többet, vagy ha nézek egy sorozatot vagy filmezek, az is több időt vesz igénybe, naptól függ vagy kedvemtől, van, amikor csak félórát vagyok fent, van, amikor sokáig” (9.-es lány)

„én legtöbbször elérhető vagyok, a szabadidőmben olvasni szoktam, zenét hallgatni” (9.-es lány)

„mindent, csak töltse el az időmet” (9.-es fiú)

„random például május 17.-én, 2 óra Messenger, 1 óra Reddit, fél óra TikTok, 20 perc Insta, Youtube 4 óra” (12.-es fiú)

Ritkán küldenek vagy olvasnak e-maileket, inkább az online beszélgetéseket részesítik előnyben valamelyik közösségi média platformon. Szívesen olvasnak vagy néznek online híreket, vagy információkat keresnek őket érdeklő témákról. A kilencedikes és tizenkettedikesek elmondása szerint is a legfőbb online tevékenységüket a szórakozás céljából történő internetböngészés, a zenehallgatás, videoklipek nézése teszik ki. Nem jellemző, hogy tanulási szoftverekkel tanulnának, de a válaszadók között akad olyan, aki már használt hasonló szoftvereket. Tanuláshoz a nagy többség online enciklopédiát használ, azon belül is a Wikipédiát jelölték meg. Ezen a ponton Rothman (2016) kijelentése igazolódik, miszerint ez a generáció az internetet használják az egyedüli mérvadó információforrásként.

A moderátor kérdésére, hogy mennyire megbízhatók az információk a Wikipedián, vagy hol keresnek rá őket érdeklő információkra, különböző vélemények fogalmazódtak meg.

„utánajártam és vannak nem valós dolgok is a Wikipedián” (9.-es lány)

„ami szerkeszthető wiki, lehet, hogy azon rossz az információ, megnézek más linkeket is” (9.-es fiú)

„én már hallottam olyat, hogy a Wikipedia nem egy teljes mértékben megbízható forrás, szóval először a Wikipédiát nézem meg, de kiegészítem más oldalakkal is” (9.-es lány)

„igen, a Google-n általában mindent megtalálok, a Wikipedia elfogadható, általában igaz, nem értem mi ez a bizalmatlanság, száz oldalból egy lesz, ami hamis” (12.-es fiú)

„első az internet, aztán a könyv” (12.-es lány)

Többen említették, hogy hagyományos könyvet ritkán olvasnak, inkább a kötelező olvasmányokat olvassák könyvekből, abban az esetben, ha nincs meg az e-könyv verziója. Ebben az esetben az iskolai könyvtárból kikölcsönzik.

A csoportrésztvevők elmondása szerint nincs olyan, aki a szabadidejében ne használna valamilyen közösségi média platformot napi szinten. A leggyakrabban és a legtöbben az Instagramot és a Messengert használják, de a hozzászólók említették még a TikTOKot, Whatsupot, Discordot és a Twittert. Saját blogja, vlogja vagy weblapja egyik diáknak sincs a fókuszcsoporthoz.

„Messenger vagy Instagram, esetleg TikTok” (12.-es lány)

„a TikTOKot inkább nézem, nagyon ritkán töltök fel valamit, az alapján, amit addig néztem, mindig összeállít új listát, hogy mit nézzek, végtelen, nagyon sok időt el lehet tölteni rajta... van, ami butít, van, amiből lehet tanulni” (9.-es lány)

„Instagram, ott beszélgetek másokkal, a Facebookot max egyszer végigpörgetem egy nap” (12.-es lány)

„a Facebookot havi egyszer” (9.-es lány)

„Insta a leggyakrabban, az a kedvencem” (12.-es fiú)

Egyetértés van a csoportokban abban is, hogy mi alapján választják ki a platformokat.

„amit többen használnak”, „ahol több ismerős van”, „ahol ír nekem valaki”

A moderátor kérdésére, hogy miért népszerűbb a diákok körében az Instagram, amely eredmény mindkét kérdőíves kutatásban feltűnt, a következő válaszok hangzottak el:

„mert fiatal-központú, a korunknak megfelelő, ezt szeretem a legjobban” (12.-es fiú)

„az Instagram trendibb, a Facebook kiment a divatból” (9.-es lány)

„az Instagramot nem használja a magyar tanárnő” (9.-es fiú)

„az Instát azért szeretik jobban a fiatalok, mert nincs annyi ismerősük, inkább csak a barátok és közelebbi ismerősök, korabeliek, nincsenek rokonok, ilyen olyan szomszédok” (12.-es fiú)

Mindössze egy résztvevő volt, aki azt mondta, hogy előfordulhat, hogy nem használja napi szinten az internetet, illetve a közösségi felületeket.

„ha el vagyok utazva és ott nincs internet, akkor nem” (9.-es fiú)

Egyetlen egy résztvevő számolt be arról, hogy részben a szülei tiltása miatt, részben pedig saját indíttatásból nem használt 15 éves koráig közösségi felületeket.

„Nekem tavaly szeptemberig csak Whatsupom volt, közösségi média platformokat nem használtam, 15 éves koromig semmit, most szeptembertől van Instagram, Facebook, Messenger azonosítóm, az előző osztályomban csak miattam használtak a Whatsupot és semmi mást. A szüleim nem engedték, de volt olyan, hogy én nem akartam, voltak olyan alkalmazások, amiknek nem láttam értelmét, nem vagyok nagyon jártas az online térben” (9.-es lány)

Az interjú során a résztvevők majdnem mindegyike arról számolt be, hogy idejük nagy részében a közösségi médiát szórakozásra, kommunikálásra, valamint információszerezésre használják.

„olvasok, könyveket” (9.-es lány)

„én legtöbbször inkább híreket olvasok, vagy ha valami felkelti az érdeklődésemet, bővíteni a tudásomat azzal kapcsolatban, ami érdekel” (9.-es fiú)

„kommunikálásra, főleg Messenger és Instagram, ezt a kettőt használom nagyon sokat, mert nagyon sok ismerősöm van Magyarországon vagy távolabbi helyeken” (9.-es lány)

„nálam a játék az nagyon ritka, a zenehallgatás az, ami teljes mértékben csak az megy a telefonomról, nem tudom miért, de az megnyugtat, videók nézése nagyon ritkán, legtöbbször inkább utánanézni dolgoknak az interneten, ami érdekel, olvasgatni, meg filmnézés” (9.-es lány)

„a zene a telefonról megy, mert letöltöttem, nem az internetről megy, játszani öcsémekkel szoktam, Minecraftozunk, a négyéves öcsém már nagyon ügyesen tud játszani, mostanában videókat nem nagyon nézek, régebben többet néztem, inkább olvasok” (9.-es lány)

„játszani, videót nézni, mert töri szakra megyek, telefonon kommunikálni” (12.-es fiú)

„a telefonomat teljes mértékben a közösségi médiára használom, a laptopon inkább videókat nézek, vagy filmeket, sorozatokat vagy letöltök filmeket” (12.-es lány)

Az interjú során felvetődött a tanárokkal való kommunikáció kérdése is a közösségi média felületein. Mindhárom fókuszcsoportban a Messenger csoportok jelentőségét emelték ki a válaszadók.

„főleg a járvány alatt volt osztálycsoport minden tanárral Messengeren, ott elérhetőek voltak, de nem mindig egyből válaszoltak, amúgy vannak csoportok tanárokkal és egy csoport tanár nélkül” (9.-es lány)

„három csoportunk van, egy csak a miénk, egy az osztályfőnökkel és egy az összes tanárral a Messengeren” (12.-es lány)

Moderátor: „mire használjátok és mennyire hatékonyak ezek az online csoportok?”

„tanulásra, házik megoldásának a megosztására, egymás szórakoztatására is, ha látok egy vicces dolgot az interneten én megosztom az osztálycsoportban, a leckékre, a tesztek előtt megosztjuk az olvasónaplókat” (9.-es lány)

„van ilyen osztálycsoportunk, de nem csak feltétlenül a tanulással kapcsolatos dolgokat osztjuk meg rajta... nem szoktunk együtt tanulni” (12.-es fiú)

„attól függ, ha lesz egy felmérő, akkor szokott elég rendszeren pörögni, miről írunk, mit kellene megtanulni, amúgy nem mindig szoktuk használni” (9.-es lány)

„nem használjuk mindig, attól függetlenül, hogy benne vannak a tanárok vagy sem, helyzettől és hangulattól függ, nem mindennapi, a tanárokkal csak évközben és az is nagyon ritka” (9.-es lány)

„hasznos, mert segít az információk megosztásában, valamint, szerintem jónak tartják a tanárok is, mert használják” (12.-es fiú)

A Covid-19 járvány alatt a közösségi média használata és általában az internetezés nagyon nagymértékben nőtt és ennek hatásait a diákok is érzékelik.

„én előtte többet voltam a barátokkal, Covid alatt sokkal többet használtam a közösségi felületeket, de most visszatértem 60-70%-ban a barátokkal való találkozáshoz” (9.-es fiú)

„sorozatfüggő lettem” (9.-es lány)

A Covid-19 világjárvány az iskolákat is új kihívások elé állította. Az iskolák felszereltségét IKT eszközökkel frissíteni kellett, ezt sok esetben anyagilag támogatta a kormány, különös tekintettel a vidéki iskolákat, amelyek jóval kevesebb IKT infrastruktúrával rendelkeztek a járvány előtt.

IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolában Covid járvány előtt és után

A résztvevők majdnem mindegyike arról számolt be, hogy elégedettek az iskolai IKT eszközökkel és felszereltséggel, de van, amin lehetne javítani, hogy hatékonyabban működjön.

„én teljes mértékben elégedett vagyok az otthonival és az iskolaival is, az iskolában csak számítógép van, de azzal is elégedett vagyok” (9.-es lány)

„Jobb processzor kellene, több RAM, a Windows frissítése, okostábla van, de lassú” (9.-es fiú)

„a felmerülő technikai problémákat nem javítják, mert költséges, másrészt egyes tanárok nem tudják használni” (9.-es fiú)

„A mobil telefon pótolja az okostáblát néha, az okostelefont könnyen kezelik a tanárok is” (9.-es lány)

„Most többet használjuk a suliban a telefont” (12.-es lány)

„a laptopot inkább az iskolai feladatokra használom, pl. amikor nyelvvizsga dolgozatot kellett megírni, a telefont pedig inkább kommunikációra és a közösségi médiára” (12.-es lány)

A saját és a tanárok felkészültségével is elégedett a többség, annak ellenére, hogy a diákok nem rendelkeznek külön képzettséggel, ami az IKT eszközök használatát illeti.

„nekem van egy alaptudásom, és az pont elég” (9.-es lány)

„alapszolgálat tudunk, Word, egy kis Excel, internet” (9.-es fiú)

„azon a szakon, amelyiken mi tanulunk, szerintem ez az IKT tudás elegendő” (12.-es lány)

„ebben az új osztályban még szerencsére nem volt csak online oktatás, én amúgy elégedett vagyok a tanárok tudásával, ami az IKT-t illeti, eddig nem volt vele probléma” (9.-es lány)

„nálunk se volt probléma, elboldogulnak” (9.-es lány)

A Covid-19 járvány alatti online oktatásról megoszlanak a vélemények, de többségben vannak azok, akik nem tartották jónak, hasznosnak.

„jó volt, hogy nem kellett korán felkelni, voltak hátrányai is, nem ment mindig jól az internet egyeseknél, vagy, hogy nem találkozhattunk az osztálytársainkkal, amúgy nem volt rossz” (9.-es lány)

„nálunk ugyanúgy korán kellett kelni, és az volt a baj, hogyha 8-tól 2-ig lett volna óránk a való életben, akkor online is 8-tól 2-ig volt” (9.-es lány)

„Nekem borzasztó nagy fejfájást okozott az egész, úgy voltam vele, hogy egy ideig szerettem, de most úgy gondolom, hogy hagyni kéne az egészet úgy, ahogy van. A szemem romlott vele, fáj a fejem, sokat ültem, nekem ez így nem volt jó.” (12.-es lány)

A moderátor kérdésére, hogy el tudnák-e képzelni, hogy a tanulás egy része online történjen, a másik része pedig személyesen, frontálisan, határozott nem érkezett úgy a kilencedikesek, mint a tizenkettedikesek részéről.

„nem, nagyon nem” (9.-es lány)

„szerintem sincs értelme” (12.-es fiú)

„Megszokjuk az otthon ülést, aztán vissza, aztán megint... ne keverjük a kettőt” (12.-es lány)

IKT és közösségi média használata az angol nyelvtanulásban Covid járvány előtt és után

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések ezen szakaszában arra kerestük a választ, hogy a diákok használják-e angol nyelven az IKT eszközöket, a közösségi médiát és a különböző platformokat, valamint ezeket kifejezetten angol nyelvtanulás céljából.

Beszámolójuk szerint volt már eset, hogy megnézték angol tanítási videókat a TikTokon vagy Instagramon angolul kapcsolatos leírást, de a többségre nem jellemző, hogy angol nyelvtanulás céljából használják az említett alkalmazásokat, de azért a csoporton belül volt olyan, aki tudatosan tanult angolul különböző felületeken. Az angol nyelvű videók és filmek nagyon népszerűek a válaszadók körében, különösen a Youtube-on elérhető videók.

„...angol nyelvű zenét hallgatok, a Youtube-on angol nyelven és a filmeket is angolul nézem magyar felirattal. Mivel szeretnék angol nyelvvizsgát letenni, rászoktam arra, egy ismerősöm tanácsára, hogy angol zenét hallgassak magyar felirattal vagy próbáljam lefordítani vagy sorozatokat, filmeket angolul és magyar felirattal...” (9.-es lány)

„én használtam egy angol alkalmazást, nem emlékszem a nevére, de egy idő után fizetős lett, így abbahagytam” (9.-es lány)

„teljes mértékben egyetérték azzal, hogy a közösségi média használata segít az angol nyelv elsajátításában” (12.-es lány)

Mindhárom csoportban a diákok egyetértettek abban, hogy a közösségi média teret nyújt úgy a tudatos angol nyelvtanuláshoz, mint a nyelv elsajátításához. Előbbihez kiemelték, hogy jó rendelkezni egy alappal. Ez a vélemény egyezik Ellis (1994) kijelentésével, hogy a tanulóknak akkor van a legjobb esélyük arra, hogy a legtöbbet hozzák ki a tanulási folyamatból, ha a formális tanulás a célnyelvnek való kitettséggel együtt történik a tanulók mindennapi életében. Így az osztályteremben folyó formális képzés kiegészül a kinti tanulással, ahol nem formális és informális tanulás zajlik.

„az iskolában kellene megtanulni az alapokat” (12.-es lány)

A csoportokban mindenki használ különböző mobilos alkalmazásokat angol nyelven, valamint filmeket néz, zenét hallgat, beszélget a barátokkal és ismerősökkel, olvas. A tevékenységek jellegét tekintve kijelenthetjük, hogy angol nyelven is szórakozás, kommunikáció és információszerzés céljából használják a közösségi felületeket.

„nekem 8 órából kb. 7 angol nyelven van” (12.-es lány)

„nem feltétlenül egy alkalmazást, hanem filmet, sorozatot vagy videót angolul nézek” (12.-es lány)

„sorozatokat szoktam angolul nézni, angol nyelven és angol felirattal” (12.-es fiú)

„azt a filmet, amit magyarul kívülről tudok, megnézem angolul” (9.-es lány)

„nekem nagyon sok barátom van, aki angol és mi így kommunikálunk Messengeren, Whatsupon, Discordon” (12.-es lány)

„cikkeket olvasok angolul, amit feldob a Facebook” (12.-es lány)

„nekem angol story játékom van, azt szoktam olvasni” (12.-es lány)

„nekem nem megy annyira az angol, hogy el tudjam olvasni” (12.-es lány)

Az iskolában nem jellemző egyik diák esetében sem, hogy angol órán közösségi média platformokat használnának.

„eddig csak a Kahoot-ot használtuk” (12.-es fiú)

„de angolul hallgattunk zenét angol órán karácsonykor is és utána ki is nyomtatta és németnél is volt ilyen” (9.-es lány)

„hasznos volt, szórakoztunk és a kiejtésünk is javulhatott” (9.-es lány)

A moderátor kérdésére, hogy a közösségi média segít fejleszteni a négy nyelvi készséget, a korábbi kérdőívekben kapott válaszok köszönnek vissza, melyek szerint inkább a recesszív készségek fejlődnek, mint az olvasási és a szöveghallgatás, a produktív készségekkel szemben, a beszéd- és íráskészség. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú egy jó módja annak, hogy ezt a korábban már észlelt eredménynek a háttérbe is betekintést nyerjünk a válaszok révén.

Olvasási készség: „egyetértek azzal, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet, olvasás közben sok szót megjegyzek és így fejlődik a szókincsem is” (9.-es lány)

Íráskészség: „inkább azt mondanám, hogy nem igazán, egyrészt nem javítja senki a szöveget, amit leírok, mondjuk egy beszélgetés során, másrészt a közösségi platformokon nem igazán írunk hosszabb szövegeket, esszéket, ahol fejlődhetne az íráskészségünk, szerintem” (12.-es lány)

Beszéd-készség: „értem, amit mondanak, de van bennem egy félsz megszólalni, én hangosan olvasni sem mertem, mert nagyon erős brit akcentusom volt, ezért kinevettek” (9.-es lány)

Hallott szövegértés: „szerintem, ha sokat hallgatjuk, egy idő után rááll a fülünk” (9.-es lány)

„Moderátor: lehet angol nyelvtant tanulni közösségi média segítségével?”

„nyelvtant nem láttam még” (9.-es lány)

„igen, vannak nagyon jó TikTok videók” (9.-es lány)

„ismerősök tanítanak másokat, hogyan kell valamit angolul leírni például” (12.-es lány)

A tizenhat nyelvtanító alkalmazásból, illetve nyelvcsereprogramból a diákok mindössze háromról hallottak, a Duolingóról, az Ankiról és a Busuuról. A Duolingot a csoportok összes tagjai ismerik, vannak, akik használják is nyelvtanulás céljából.

„igen, a Duolingot használtam már” (12.-es fiú)

„igen, most is használom a norvég tanulásban segédalkalmazásként, nem hallottam konkrét nyelvcseres programokról, de egy ilyen helyzetben vagyok, angolul beszélek egy ismerőssel és ő tanít norvégul” (12.-es lány)

„Duolingot angolra és románra használom” (9.-es lány)

A résztvevők majdnem mindegyike arról számolt be, hogy tapasztalta, hogy elsajátított angol szavakat, kifejezéseket azáltal, hogy angolul használta a közösségi media különböző platformjait.

„én nagyrészt magamtól tanultam meg angolul, de nem úgy, hogy én akartam megtanulni, hanem filmeket néztem és onnan maradt meg, videókat néztem, kicsi koromban játszottam angol nyelvű játékokat is, volt, hogy nem értettem, de amikor rá klikkeltem láttam mi fog történni és onnan nagyjából megértettem” (12.-es lány)

„ismerek olyan személyt, aki ezek alapján tanult meg angolul kommunikálni, szókincsgyarapítással hamar elkezdett mondatokat összeállítani és beszélni” (9.-es lány)

„amúgy nekem, ami nem tudatosan maradt meg, az a Minecraft-ból néhány szó” (12.-es lány)

„videóból, filmekből, cikkekből tanultam meg angolul, járok angol tanárhoz is, de azok sokat segítettek amúgy” (12.-es lány)

A moderátor azon felvetésével, hogy a tanárok használjanak-e közösségi platformokat az oktatásban, kivétel nélkül minden diák egyetértett, ötletek is születtek, hogy hogyan képzelik el a gyakorlatban. Mindenképpen igény van tanári irányításra, hogy célirányosan azokat a felületeket használják, amelyek elősegítik az angol nyelvtudásuk gyarapodását.

„el tudnék képzelni egy Instagram oldalt a különböző anyagokat elmagyarázva, fényképek alapján vagy kisvideókkal, leírással vagy magyarázattal, könnyebb lenne és felkeltene az érdeklődésünket, szerintem érdekes lenne” (9.-es lány)

„igen, a volt német tanárnőm létrehozott egy Facebook csoportot és ott megosztott német verseket, mit jelentenek, helyesírás és ilyeneket, azokat olvastam és lehet, hogy még meg is marad egy-két dolog” (12.-es lány)

Összefoglalás

Az interjú végén megkértük a fókuszcsoportok tagjait, hogy foglalják össze mit gondolnak a témáról, kiemelve az általuk vélt pozitív és negatív hatásokat, valamint hogyan változtak a Covid-19 járvány alatt és után a közösségi média fogyasztási szokásaik.

„a közösségi média túlzott használata a tanulás rovására is mehet” (9.-es lány)

„függőséget okozhat” (12.-es lány)

„jó oldala, hogy lehet tanulni, szórakozni, barátokkal beszélgetni, a rossz, hogy túl sok időt lehet vele eltölteni és akár az adataidat is ellophatják” (9.-es lány)

„tanári irányítás kellene, de korai gyerekkorban, rávilágítani az internet sötét oldalaira és az illegális dolgokra” (9.-es lány)

„az angolban is sokat segítenek ezek az online dolgok, sokkal többet és sokkal jobban tudunk dolgokat megtanulni” (12.-es lány)

„Az angol tanulással kapcsolatban is szerintem nagyon hasznos minden online honlap, videojáték vagy film, mert, legalábbis én könnyebben tanulok, mintha például egy tanár tanít, inkább így tanultam meg az angol nyelvet. Amikor online tanultunk csak, nem sok haszna volt, de így, hogy ezt is használjuk a rendes tanulás mellett, hasznosabb.” (12.-es lány)

„szerintem is nagyon hasznos, én is így tanultam meg angolul, angol nyelvű videók nézésével, rásegített” (12.-es fiú)

„a Covid-19 járvány előtt nem használtunk szinte soha semmit, most már jó pár tanár szokta használni ezeket a dolgokat” (12.-es lány)

„igen, szerintem pozitív, vannak olyan tantárgyak, amelyeknél kimondottan hasznos, pl. angolnál vagy németnél, pl. a Covid óta használunk egy alkalmazást, hasznos és érdekesebb is, de nem kellene az online kiváltsa a hagyományos oktatást, olyan 50-50% kellene legyen, a kettő együtt, egymást kiegészítve” (12.-es fiú)

„a Covid-járvány elején látszott, hogy teljesen idegen a tanároknak is, úgy a fiataloknak, mint az idősebbeknek, sőt még nekünk is, mert a Pedagógia Líceumban nekünk is tanítani kellett online elemis osztályokban, sokkal nehezebb volt, mint pl. amikor ott vagyunk személyesen, nehezebb volt a gyerekek figyelmét arra terelni, ami a feladat volt, minden ott volt körülöttük, ezért ettek vagy játszottak, közben kikapcsolták a kamerát, ezért meg is értem a tanárainkat, hogy miért nem szerették, amíg csak online volt az oktatás” (12.-es lány)

A résztvevők többsége úgy nyilatkozott, hogy, mivel a Covid-19 járvány alatt sokkal többet használták az IKT eszközöket, az internetet és azon belül is a közösségi médiát, függőséget okozott az online jelenlét. Többen tudatosan próbálják csökkenteni az online jelenlét mennyiségét és visszatérni a járvány előtti szokásokhoz.

„Próbálok ellenőrizni és csökkenteni, mert bajok lesznek. Ha rosszul érzem magam, többször fellépek rá, mert inkább zenét szoktam hallgatni, volt, hogy beraktam egy tízórás playlistet és az végig ment és akkor 10 óra elment csak zenehallgatásra, azért nem folyamatosan, ennyire függő nem vagyok...” (9.-es lány)

„Engem az online tanítás tett még jobban függővé, ezért is ellenzem az online tanítást, mert utána akarva akaratlanul is már csak az interneten tudunk létezni. Most, hogy itthon vagyok vakáción, próbálok más dolgokkal is foglalkozni, de évközben, ha összeszámolnám, hogy mennyit töltöttem a telefonon és a gépen, hát fognám a fejem, ez nagyon sok...” (12.-es lány)

Összesítve az interjún adott válaszok eredményeit kijelenthetjük, hogy:

- bevallásuk szerint a diákok azt érzik, hogy sok volt az online jelenlét, visszatérnének a személyes interakciókra
- a saját és a tanárok felkészültségével is elégedett a többség, annak ellenére, hogy a diákok nem rendelkeznek külön képzettséggel, ami az IKT eszközök használatát illeti
- többségben vannak azok, akik nem tartották jónak, hasznosnak a koronavírus-járvány alatti oktatást
- teljesen online oktatásban nem szeretnék részt venni
- a többségre nem jellemző, hogy angol nyelvtanulás céljából használják az említett alkalmazásokat, de azért a csoporton belül volt olyan, aki tudatosan tanult angolul különböző felületeken
- az angol nyelvű videók és filmek nagyon népszerűek a válaszadók körében, különösen a Youtube-on elérhető videók
- mindhárom csoportban a diákok egyetértettek abban, hogy a közösségi média teret nyújt úgy a tudatos angol nyelvtanuláshoz, mint a nyelv elsajátításához
- a csoportokban mindenki használ különböző mobilos alkalmazásokat angol nyelven, valamint filmeket néz, zenét hallgat, beszélget a barátokkal és ismerősökkel, olvas
- angol nyelven is szórakozás, kommunikáció és információszerzés céljából használják a közösségi felületeket
- nyelvtanító alkalmazásként a többség a Duolingo-t jelölte meg.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban elhangzott vélemények nagyon nagy részben egyeznek a kérdőívekben kapott eredményekkel, kiegészítve a

Covid-19 járvány okozta változásokkal. Az interjúk célja az volt, hogy feltárjam a kérdésekre kapott válaszok hátterét. Ezáltal egy összetettebb képet tudtam alkotni arról, hogy a kutatásban résztvevő diákok miként vélekednek az IKT eszközök, az internet és a közösségi média használatáról angol nyelven és angol nyelvtanulás céljából.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásom a Partium régióra fókuszált, ami ebben a témában a térségben hiánypótlónak bizonyult. Bár nem reprezentatív kutatásról beszélünk, egy képet mutat a válaszadók IKT-eszközök- és közösségi média használati szokásairól az angol nyelvtanulásban a koronavírus-járvány kezdetén és a járvány kezdete után két évvel partiumi középiskolások körében. Bár a Partiumra jellemző a többnyelvűség (Szilágyi, 2019), kutatásomban nem találtam a nemzetiségekhez kapcsolódó mérvadó összefüggéseket, amely abból adódhat, hogy a téma egy globálisan terjedő jelenség.

A közösségi média használata angol nyelvtanulás céljából egy viszonylag új terület, ami nagy népszerűségnek örvend a diákok körében, a kutatásom szerint a partiumi diákok körében is.

A vizsgált populáció a Z generációhoz tartozik, melyben, mint kiderült, Rothman (2016) kutatásaival összhangban, hogy bár ők az első olyan generáció, amely már az internet világában született és szocializálódott, mégis egy idő után egyenlőtlenség figyelhető meg az IKT-eszközök és közösségi média használatában.

A kutatásom során bebizonyosodott, hogy az informális tanulás egyre nagyobb szerepet kap, amikor „a technológia láthatatlanná válik” és „beépül a mindennapi gyakorlatba” (Bax 2003). Az angol nyelvtanulás társas interakciókon keresztül jelentősen befolyásolja a tanulási folyamatot (Warschauer és Kern, 2000; Lee, 2009), vagy a nyelvelsajátítást (Krashen, 1985; Lantolf, 2000).

A tanulók a közösségi hálózataikon belül interakció révén tanulnak, mint ahogy azt az egyik diák kifejtette a fókuszcsoportos interjúban, hasonlóan, ahogyan a nyelvcseré alkalmazások működnek a közösségi médiában. A kooperatív tanulás és a számítógéppel

támogatott – napjainkban már inkább a mobiltechnológiával támogatott – tanulás egyre nagyobb teret nyer a kutatásom eredményei tükrében is.

Számos strukturálatlan online tevékenység, beleértve a nyilvános fórumokat, a közösségi média oldalakat és a masszív többszereplős játékokat, értékes nyelvtanulási lehetőségnek bizonyult a kutatás során, amit Thorne (2010) „interkulturális kommunikációnak a vadonban” nevez, ahol a mobileszközök kiemelkedő szerepet játszanak.

A 2020-ban kitört COVID-19 járvány következtében a közösségek szerepe felértékelődtek és ez a tanulási folyamatban is észlelhető lett. A koronavírus-járvány miatt, a kutatásom elején feltett kérdésekre született válaszok két különböző időszakra reflektálnak azáltal, hogy két kérdőíves lekérdezést kezdeményeztem, az elsőt 2020 márciusában, a járvány kitörésekor, valamint két évvel később 2022 májusában. A témában mélyebb, árnyaltabb ismeretek megszerzése érdekében fókuszcsoportos interjúkat is szerveztem, amelyek kiegészítésként szolgálnak a kérdőívből kimutatott kvantitatív adatokhoz.

A két kérdőíves lekérdezés és a fókuszcsoportos interjúk alapján a következő válaszokat fogalmaztam meg a hipotézisekre:

H1. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok otthon és az iskolán kívül nagymértékben és gyakran használnak IKT-eszközöket és alkalmazásokat, főleg szórakozás és kommunikálás céljából.

***Részben helytálló.** Az első lekérdezés időszakára, a COVID-19 járvány kezdetén, helytálló lenne a feltételezés teljes mértékben, de két évvel a járvány kezdete után bebizonyosodott, hogy amellet, hogy nagyon nagymértékben és gyakran használnak a megkérdezett diákok otthon és az iskolán kívül IKT-eszközöket és alkalmazásokat, jelenleg nem kizárólag csak szórakozás és kommunikálás céljából, hanem tanulás céljából is.*

H2. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok az iskolában rendelkeznek internethozzáféréssel, valamint az IKT-eszközöket és alkalmazásokat nagyon kis arányban használják tanulás céljából az órákon.

***Helytálló.** Bár internethozzáféréssel rendelkeznek a partiumi iskolák, az IKT-eszközöket és alkalmazásokat nagyon kis arányban használják még mindig tanulás céljából az órákon, függetlenül attól, hogy a COVID-19 járvány alatt javult az arány.*

H3. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok használnak IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából otthon, az iskolán kívül, illetve az iskolában.

***Részben helytálló.** A megkérdezett diákok gyakrabban használnak IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából otthon, az iskolán kívül, ez különösen igaz a járvány utáni időszakra. Az iskolában nem jellemző sem a járvány kezdetekor, sem a járvány kezdete után két évvel.*

H4. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákok pozitívan vélekednek az IKT-eszközökről és a közösségi médiáról és azok használatáról általában véve és az angol nyelvtanulásban.

***Helytálló.** A megkérdezett diákok pozitívan vélekednek az IKT-eszközökről és a közösségi médiáról és azok használatáról általában véve és az angol nyelvtanulásban.*

H5. Feltételezzük, hogy a megkérdezett diákoknak nincs szükségük tanári segítségre, útmutatásra az IKT-eszközök és a közösségi média használatához angol nyelvtanulási célokra.

***Nem helytálló.** Mindkét felmérés és a fókuszcsoportos interjúban megfogalmazott vélemények is arra utalnak, hogy a megkérdezett diákoknak szükségük van tanári segítségre, útmutatásra az IKT-eszközök és a közösségi média használatához angol nyelvtanulási célokra.*

A kutatási kérdésekre kapott válaszokból a témáról egy tágabb képet kapunk a két kutatási időszakra vonatkozólag:

K. 1. Milyen mértékben és milyen célból használják a diákok az IKT-eszközöket és alkalmazásokat otthon, valamint az iskolán kívül?

Kutatásomból kiderült, hogy a megkérdezett diákok válaszai közt nincs szignifikáns különbség az első lekérdezés eredményei alapján, ami az IKT-eszközök és a különböző

alkalmazások használatát illeti. Kisebbségi eltérések figyelhetők meg a válaszoknál az iskola típusa vagy az osztályok profilja szerint. E szerint a főgimnáziumba járó diákok nagyobb aránya használ iskolán kívül számítógépet/laptopot/notebookot, mint az elméleti líceumokba, szakképző líceumba vagy művészeti líceumba járók. A tevékenységeket megvizsgálva a főgimnáziumba járó diákok gyakrabban olvasnak vagy néznek online híreket, online fordítót használnak, házi feladatot írnak számítógépen vagy laptopon, ami a tanuláshoz köthető, de ugyanakkor gyakran online eszközöket használnak, hogy tanulótársaikkal az iskolai feladatokról beszéljenek. Az osztályok profilját figyelembe véve ugyanezt a kijelentést az elméleti reál osztályba járó diákokról mondhatjuk el.

A diákok túlnyomó többsége az iskolán kívül asztali számítógépet, laptopot, táblagépet (tablet), notebookot, vagy mini notebookot, okostelefont (smartphone) használ internetes hozzáféréssel. A használt eszközök közül a legnépszerűbb az okostelefon internetes hozzáféréssel. Napi szinten a diákok többsége szórakozás céljából használja az IKT-eszközöket: szórakozás céljából böngészik az internetet, videóklippeket néznek, zenét, játékokat, szoftvereket töltenek le az internetről, saját Facebook és Instagram oldal tartanak fenn, zenét hallgatnak, a közösségi média platformjain kommunikálnak, valamint információkat keresnek saját érdeklődési témáikról.

Az adatok szerint a válaszadó diákok hasonló mértékben használják az iskolán kívül a számítógépet/laptopot, mint a járvány kezdetekor, ami arra utalhat, hogy ez egy természetes cselekvés volt az ő esetükben. Ami változott a két évvel ezelőtti adatokhoz képest, az a mobiltelefonok használata, sokkal többet használják az eredmények tükrében. Az online tevékenységek tekintetében nincs jelentős változás, de előtérbe került az online hírek olvasása és nézése, valamint a hasznos információk keresése.

K. 2. Milyen internethozzáféréssel rendelkezik az iskola, ahol a megkérdezett diákok tanulnak és milyen IKT-eszközöket és alkalmazásokat használnak tanulás céljából az órákon?

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok többsége az iskolában számítógépen férnek hozzá az internethez, valamint az iskolai WiFi-n keresztül. A megyeszékhelyeken, valamint a városokban inkább a kábeles internetet használják, míg

vidéken inkább a WiFi-t. Bihar megyében sokkal nagyobb az internetes hozzáférés WiFi-n keresztül, mint Szatmár megyében. Tanulás céljából az iskolákban nagyon nagy arányban használnak számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot az elméleti humán és az elméleti reál osztályokba járó diákok, de a diákok többsége a saját mobiltelefonjukat használják az órákon. A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevők majdnem mindegyike arról számolt be, hogy elégedettek az iskolai IKT eszközökkel és felszereltséggel, de van, amin lehetne javítani, hogy hatékonyabban működjön.

A válaszadók nagy többsége soha vagy szinte soha nem használja a kérdőívben felsorolt alkalmazásokat, kivételt képeznek a multimédia szerkesztési eszközök pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők. A koronavírus kezdetén az osztály profiljától függetlenül csak legfeljebb havonta néhányszor használják a felsorolt eszközöket és alkalmazásokat, azon belül is a képszerkesztő alkalmazásokat részesítik előnyben (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.). A COVID-19 járvány kezdetétől két évvel nem sokkal gyakrabban használnak a diákok IKT-eszközöket és alkalmazásokat tanulás céljából az órákon.

K. 3. Használnak-e IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából otthon, az iskolán kívül, illetve az iskolában?

Angol nyelvtanulás céljából a diákok inkább otthon vagy az iskolán kívül használnak IKT-eszközöket és a közösségi médiát. A kérdőívben felsorolt alkalmazások/tevékenységek közül angol nyelvtanulás céljából a válaszadók túlnyomó többsége a Google fordítót jelölte meg, az online szótárakat, az „Online angol nyelvű anyagok keresése” opciót, a „Feladatok megbeszélése barátokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)” válaszlehetőséget. A négy nyelvi készséget gyakorló feladatokat is hasonló mértékben választották, de kisebb arányban: „Hallott szövegértési gyakorlatok (Listening practice)”, „Beszédgyakorlatok (Speaking practice)”, „Írásgyakorlatok (Writing practice)”, „Olvasási gyakorlatok (Reading practice)”. Kisebb arányban, de a tanárokkal való angol nyelvű kommunikáció is megjelenik a válaszok között, nagyobb arányban a közösségi hálózatokon: „Feladatok megbeszélése tanárokkal

e-mailben angol nyelven”, „Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven”.

A koronavírus kitörésekor a leggyakrabban használt közösségi média alkalmazások angol nyelvtanulás céljából a YouTube, az Instagram, a Facebook, a Snapchat, a Facebook Messenger és a Pinterest, valamint nagy arányban a Duolingo nyelvtanulási alkalmazást. Ezen alkalmazások használata a koronavírus-járvány kezdete után két évvel nagy arányban nőtt és kibővült a lista a diákok által megnevezett közösségi média platformokkal: TikTok, Twitter, Reddit, blogok, Discord és a Netflix, mint streaming szolgáltató.

Az angol nyelvtanulási alkalmazások esetében is pozitív változás figyelhető meg, ugyanis több alkalmazás lett megjelölve nagyobb arányban, a Duolingo-n kívül, mégpedig az Italki, Anki, Polyglot Club, Busuu és Word Reference. A fókuszcsoportos interjú során a diákok megfogalmazták, hogy a közösségi média teret nyújt úgy a tudatos angol nyelvtanuláshoz, mint a nyelv elsajátításához. Előbbihez kiemelték, hogy jó rendelkezni egy alappal.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolában ritkán használnak a IKT-eszközöket és a közösségi médiát angol nyelvtanulás céljából. Amennyiben használnak, jellemzően a saját okostelefonjukat használják. A közösségi média platformok közül pedig a YouTube-ot, Facebookot és az Instagramot.

K. 4. Mi a véleményük az IKT-eszközökről és a közösségi médiáról és azok használatáról általában véve és az angol nyelvtanulásban?

A koronavírus-járvány kezdete után két évvel a válaszadók szinte az összes kijelentéssel egyetértenek nagyobb arányban, mint két évvel azelőtti társaik. Nagyobb arányban értenek egyet azzal is a diákok, hogy a közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségüket, a beszédkészségüket, a szöveghallgatási készségüket, valamint az angol nyelvtan elsajátításában. A felsorolt kijelentések mindegyikénél a két évvel ezelőtti válaszokhoz képest arányaiban növekedést figyelhetünk meg a pozitív válaszok tekintetében: a válaszadók több, mint kétharmada ért azzal egyet, hogy a közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik, hogy hatékonyabban tanuljanak angolul, az angoltanárok

használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten, gyakrabban szeretnének angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsák angol nyelvtudásukat.

K. 5. A COVID-19 járvány következtében fokozódott az IKT-eszközök és a közösségi média használata általában véve és az angol nyelvtanulásban?

A három kutatás eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a COVID-19 járvány következtében fokozódott az IKT-eszközök és a közösségi média használata általában véve és az angol nyelvtanulásban, jellemzően inkább otthon és az iskolán kívül. A diákok igénylik a tanárok útmutatását az IKT-eszközök és közösségi média tanulással összeköthető használatáról, mert ahogy az eredmények is bizonyították, a diákok IKT-eszköz- és közösségi média használata különbözik szociális és társadalmi háttérük függvényében.

A KUTATÁS TOVÁBBI LEHETSÉGES IRÁNYAI

A témával kapcsolatban a következő lehetséges irányokat tudom elképzelni és javasolni:

1. Mindenképpen hasznosnak és szükségesnek tartanék egy reprezentatív kutatást a témában az egész partiumi régióban, határon innen és túl, különösen most, hogy az online oktatás és az IKT-eszközök használata egyre inkább alkalmazásra kerülnek, nem csak a pandémia következményeként, hanem az Európai Digitális Stratégia részeként is.
2. A partiumi régión kívül a Bánátban, illetve a Székelyföldön is el lehetne végezni egy hasonló felmérést és összehasonlítani a különböző régiók eredményeit, amely segítséget nyújthatna a jövőbeli oktatási stratégiák kialakításában.
3. Hasznos és fontos lehetne egy online útmutató kidolgozása és összeállítása az elérhető nyelvcsere közösségi oldalakról és alkalmazásokról olyan diákok részére, akik angolul szeretnének tanulni (vagy akár más nyelveket).
4. Végül, de nem utolsó sorban, akkreditált felnőttképzőként idővel egy tanári kézikönyv és kurzus összeállítása angoltanároknak a közösségi média angol nyelvoktatásban alkalmazható módszereivel.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abonyi-Tóth, A., & Turcsányi-Szabó, M. (2015). *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Ács, P. (2014). *Gyakorlati adatelemzés*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Agarwal, N. (2011). Collective Learning: An Integrated Use of Social Media in Learning Environment. In *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altman, R. (1989). *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Anderson, S., & Balsamo, A. (2008). A Pedagogy for Original Synners. In *Digital Young, Innovation, and the Unexpected*. Első kiadás, 241–259. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Anki. (2021). Forrás: <https://apps.ankiweb.net>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Arató, F., & Varga, A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

- Arneil, S., & Holmes, M. (1998). *Hot Potatoes*. Victoria, British Columbia: University of Victoria and Half-Baked Software, Inc.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Babbie, E. R. (2014). *The basics of social research*. Hatodik kiadás. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Bakó, R. K., & Tőkés, G. E. (2017). Strangers in Digiland. *Acta Universitatis Sapientiae Communicatio*, 4(1), 109–115. <https://doi.org/10.1515/auscom-2017-0006>. Letöltés ideje: 2021.01.23.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behaviour*, 71–81. New York: Academic Press.
- Barnucz, N. (2019). IKT-eszközökkel támogatott (rendészeti) nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, 19(4), 15–31. <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>. Letöltés ideje: 2021.04.15.
- Bax, S. (2003). CALL—Past, Present and Future. *System*, 31(1), 13–28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4). Letöltés ideje: 2019.03.11
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer- Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>. Letöltés ideje: 2019.03.11

- Bélangier, P. (2011). Three Main Learning Theories. In *Theories in Adult Learning and Education*. Első kiadás, 17–34. Verlag Barbara Budrich. Forrás: <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjx77.6>. Letöltés ideje: 2019.03.11.
- Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the Classroom. Education for a Changing World*. London: Routledge.
- Best, S., & Kellner, D. (2003). Contemporary Youth and the Postmodern Adventure. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 25(2), 75–93. <https://doi.org/10.1080/10714410390198949>. Letöltés ideje: 2021.08.30.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown UP.
- Boyd, D., & Bee, H. (2009). *Lifespan Development*. Boston: Pearson.
- Bozarth, J. (2010). *Social media for trainers: Techniques for enhancing and extending learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Breen, M. P. (Szerk.). (2001). *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brown, H. D. (1998). Learning a Second Culture. In *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, 33–48. New York: Cambridge UP.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2009). Culture, mind and education. In *Contemporary theories of learning*, 159–168. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2006). Is There a Digital Generation? In *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, 1–14. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bucur, N. F., & Popa, O. R. (2013). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 31–35.

- Bullen, M., Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1), 1–18.
- Busuu. (2021). Forrás <https://www.busuu.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Butler-Pascoe, M. (2011). The History of CALL: The Interwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 16–32.
- Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social Media: Defining, Developing, and Divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.972282>. 2022.02.18.
- Chapelle A., C., & Sauro, S. (2020). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Chapelle, C. (2009). The Relationship between Second Language Acquisition Theory and Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93 (Focus Issue), 741–753. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x>. 2018.09.04.
- Cilliers, E. J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188–198. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>. 2020.04.11.
- Clarke, C. C. (1918). The Phonograph in Modern Language Teaching. *The Modern Language Journal*, 3(3), 116–122.
- Codruz-Băcescu, M. (2013). English in Romania –from the Past to the Present. *Synergy*, 9(1), 20–27.

- Cojocnean, D. M. (2015). *The Vocabulary Learning Behavior of Romanian High School Students in a Digital Context*. University of Exeter, Exeter.
- Conversation Exchange. (2021). Forrás: <https://www.conversationexchange.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press. Forrás: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Letöltés ideje: 2019.03.21.
- Coursera. (2021). Forrás: <https://www.coursera.org>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Cox, M. J., Niederhauser, D. S., Castillo, N., McDougall, A. B., Sakamoto, T., & Roesvik, S. (2013). Researching IT in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, (29), 474–486. <https://doi.org/10.1111/jcal.12035>. Letöltés ideje: 2019.04.20.
- Crystal, D. (2017). The future of new Euro-Englishes. *World Englishes*, 36(3), 330–335. <https://doi.org/10.1111/weng.12266>. Letöltés ideje: 2018.05.04.
- Cummings Hlas, A., Conroy, K., & A. Hildebrandt, S. (2017). Student Teachers and CALL: Personal and Pedagogical Uses and Beliefs. *CALICO Journal*, 34(3), 336–354. <https://doi.org/10.1558/cj.26968>. Letöltés ideje: 2020.06.21.
- Cserné Adermann, G. (2020). Távoktatás: A levelezéstől a digitális oktatásig. *Civil Szemle*, (Különszám), 7–21. <http://www.civilszemle.hu/wp-content/uploads/2021/01/CSz-ku%CC%88lo%CC%88nsza%CC%81m-20201.pdf>. Letöltés ideje: 2021.01.21.
- Csíkos, C. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

- Davis, G., Otto, S., & Rüschoff, B. (2012). Historical Perspectives on CALL. In *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. 19–38. London: Bloomsbury.
- Davis, Graham. (2008). Information and Communications Technology for Language Teachers [Information and Communications Technology (ICT) for Language Teachers]. <http://www.ict4lt.org/en/index.htm>. Letöltés ideje: 2022.02.09.
- Deacon, A., Parkin, L., & Schneider, C. (2017). Innovative language teaching and learning at university: Enhancing employability. In *Looking beyond Language Skills—Integrating Digital Skills into Language Teaching*. 137–144. Research-publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED574261>. Letöltés ideje: 2020.06.28.
- Delcloque, P. (2000). *History of CALL. The History of Computer Assisted Language Learning Web Exhibition*. http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf. Letöltés ideje: 2020.07.16.
- Dewey, J. (1940). *Education today*. New York: Greenwood Press.
- Duga, Z. (2013). Tudomány és a fiatalok kapcsolata. In *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. 2–48. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Duolingo. (2021). <https://www.duolingo.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford UP.
- Ellison, N. B., & Boyd, D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In *The Oxford Handbook of Internet Studies*, 151–172. Oxford, UK: Oxford UP.
- Ene, E., & Mitrea, A. (2013). EFL Writing Teacher Training, Beliefs and Practices in Romania: A Tale of Adaptation. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, (4), 117–138.

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133–156.
- European Commission. (2010). Digital Agenda for Europe: Key publications. Digital Single Market—European Commission website: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-agenda-europe-key-publications>. Letöltés ideje: 2018.06.29.
- European Commission. (2013). Survey of schools: ICT in Education. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education>. Letöltés ideje: 2017.11.10.
- European Commission. (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Digital Single Market—European Commission website: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>. Letöltés ideje: 2019.03.23.
- Europeans and their Languages*. (2012). [Europeans and their languages - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#). Letöltés ideje: 2017.11.10.
- Eurostat*. (2017). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uae_lang01. Letöltés ideje: 2020.09.09.
- Eurostat*. (2018). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uae_lang01. Letöltés ideje: 2020.09.09.
- Eurostat*. (2019). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uae_lang01. Letöltés ideje: 2020.09.09.
- Eurydice. (2017). *Date cheie privind educația lingvistică în școlile din Europa*. Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură. Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură website: <http://ec.europa.eu/eurydice>. Letöltés ideje: 2020.09.09.
- Farzindar, A., & Inkpen, D. (2015). *Natural Language Processing for Social Media*. Toronto: Morgan & Claypool Publishers.

<https://www.morganclaypool.com/doi/10.2200/S00659ED1V01Y201508HLT030>.

Letöltés ideje: 2020.07.02.

Fernández-Cruz, F.-J., & Fernández-Díaz, J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 46(XXIV), 97–105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>. Letöltés ideje: 2020.09.09.

Fischer, R. (2013). A Conceptual Overview of the History of the CALICO Journal: The Phases of CALL. *CALICO Journal*, 30(1), 1–9.

Fodor, F., & Peluau, S. (2003). Language Geostrategy in Eastern and Central Europe: Assessment and Perspectives. In *Languages in a Globalising World*, 85–98. Cambridge University Press.

Fordham, P. (1993). Informal, Non-formal and Formal Education Programmes. In *Lifelong learning, Unit 1. Approaching Lifelong Learning*. London: YMCA George Williams College.

Forvo. (2021). Forrás: <https://forvo.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

Freeman, M. (1999). The Language Learning Activities of Students of EFL and French at two Universities. *Language Learning Journal*, 19, 80–88.

Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Harmadik kiadás. New York, NY: Routledge.

Generation. (2021). <https://www.dictionary.com/browse/generation>. Letöltés ideje: 2021.11.21.

Gerritsen, M. (2017). English in the EU: Unity through diversity. *World Englishes*, 36(3), 339–342. <https://doi.org/10.1111/weng.12268>. Letöltés ideje: 2020.05.27.

- Griffith, A. (2010). *SPSS for Dummies*. Második kiadás. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata—Jelenségek, hatások, kockázatok*. Budapest: Libri Könyvkiadó.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Hanna, B. E., & de Nooj, J. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the net generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Negyedik kiadás. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hashim, H., Embi, M., & Ozir, N. (2017). Mobile-Assisted Language Learning (MALL) for ESL Learners: A Review of Affordance and Constraints. *Sains Humanika*, 9(1–5), 45–50. <https://sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/view/1175/699>.
Letöltés ideje: 2020.06.21.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520.
- Helsper, E. J., & Reisdorf, B. C. (2016). The Emergence of a ‘Digital Underclass’ in Great Britain and Sweden: Changing Reasons for Digital Exclusion. *New Media and Society*, 19(8), 1253–1270. <https://doi.org/10.1177/1461444816634676>. Letöltés ideje: 2018.06.25.

- Henry, G., Hartmann, J., & Henry, P. (1987). Computer-Controlled Random Access Audio in the Comprehension Approach to Second Language Learning. *Foreign Language Annals*, 20(3), 255–261. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1987.tb02953.x>.
Letöltés ideje: 2018.03.09.
- Holloway, S. L. G., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids—Children in the information age*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, J. (2017). How to Define Social Media – An Academic Summary. Julian Hopkins, PhD Anthropology, Internet, Social Media, Digital Literac website: <http://julianhopkins.com/how-to-define-social-media-an-academic-summary/>.
Letöltés ideje: 2021.11.10.
- Horrigan, J. B. (2007). *A Typology of Information and Communication Technology Users*.
- Horst, H. A., & Miller, D. (2012). *Digital Anthropology*. Routledge.
- Howe, N., & Strauss, B. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York, USA: Vintage Books.
- Iftimie, N. M. (2015). Developing English Communication Skills in a Different Cultural Context: Matches and Mismatches. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 7(1), 169–180.
- Institutul Național de Statistică. (2019). <https://insse.ro/cms/ro>. Letöltés ideje: 2020.12.19.
- International Standard Classification of Education ISCED 2011. (2012). UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org>. Letöltés ideje: 2017.04.28.
- Italki. (2021). <https://www.italki.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

- Jensen, A., & Lyman, M. A. (1989). SSI: Survival Spanish Interactive. In *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Johannesen, M., Øgrim, L., & Giaever, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 300–312.
- Johns, T. (1986). Micro-Concord: A Language Learner's Research Tool. *System*, 14(2), 151–162. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(86\)90004-7](https://doi.org/10.1016/0346-251X(86)90004-7). Letöltés ideje: 2020.02.07.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. Baltimore, Maryland: Brookes Press.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. J., & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722–732.
- Jones, & Hosein, A. (2010). Profiling University Students' Use of Technology: Where is the Net Generation Divide? *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 6(3), 43–58. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/cgp/v06i03/56097>. Letöltés ideje: 2020.06.21.
- Jorgenson, B. (2003). Baby boomers, generation X and generation Y: Policy implications for defense forces in the modern era. *Foresight*, 5, 41–49.
- Jung, U. (2005). CALL: Past, Present and Future—A Bibliometric Approach. *ReCALL*, 17(1), 4–17.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet.

- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>. Letöltés ideje: 2018.11.23.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332–343. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x>. Letöltés ideje: 2021.06.27.
- Kétyi, A. (2016). *IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában*. University of Szeged, Szeged. PhD értekezés.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klimanova, L., & Dembovskaya, S. (2013). L2 Identity, Discourse and Social Networking in Russian. *Language Learning & Technology*, 17(1), 69–88.
- Klímová, B., & Poláková, P. (2020). Students' Perceptions of an EFL Vocabulary Learning Mobile Application. *Education Sciences*, 10(2), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci10020037>. Letöltés ideje: 2021.10.21.
- Komenczi, B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lai, H., & Hong, K. (2015). Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 725–738. <https://doi.org/10.1111/bjet.12161>. Letöltés ideje: 2020.08.02.

- Lang-8. (2021). <https://lang-8.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Langset, I., Jacobsen, D. Y., & Haugsbakken, H. (2018). Digital professional development: Towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(01), 24–39. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-01-03>. Letöltés ideje: 2019.05.14.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, L. (2005). Young people and the Internet: From theory to practice. *Young*, 13(4), 315–326. <https://doi.org/10.1177/1103308805057050>. Letöltés ideje: 2020.07.12.
- Lee, L. (2009). Promoting Intercultural Exchanges with Blogs and Podcasting: A Study of Spanish–American Telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425–443.
- Legea educației naționale nr. 1/2011. (2020). https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actuali_zata_octombrie_2020.pdf. Letöltés ideje: 2021.06.29.
- Levoniis, D. (2015). Generational Differences in the Classroom. <https://www.td.org/newsletters/atd-links/generational-differences-in-the-classroom>. Letöltés ideje: 2021.04.11.
- Levy, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LingQ. (2021). <https://www.lingq.com/en/>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612–630. <https://doi.org/10.1177/1461444813475424>. Letöltés ideje: 2018.02.18.
- Livemocha*. (2021). <https://www.livemochas.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Lomicka, L., & Lord, G. (2009). Introduction to Social Networking, Collaboration, and Web 2.0 Tools. In *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in FL Learning*, 1–11. San Marcos, TX: CALICO Consortium.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In *Input in Second Language Acquisition*, 377–393. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, 2, 413–468.
- Macaulay, S., & Cook, S. (2017). Learning & development: Across the generations. *Training Journal*. <https://www.trainingjournal.com/articles/opinion/learning-development-across-generations>. Letöltés ideje: 2021.12.07.
- McBride, K. (2009). Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-Creation. In *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in FL Learning*, 35–58. San Marcos, TX: CALICO Consortium.
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Bella Vista, NSW, Australia: McCrindle Research Pty Ltd.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. Második kiadás. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meștereagă, E. (2019). *The Role of Out-of-Class Contexts in EFL Learning*. Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara.

- Miller, D., & et al. (2016). *How the World Changed Social Media*. Első kiadás. London: UCL Press, University College London.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Introducing TPACK. In *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, 1–29. New York, NY: Routledge.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *The Study of Second Language Acquisition*. Második kiadás. London: Arnold.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. New York: Routledge.
- Modiano, M. (2017). English in a post-Brexit European Union. *World Englishes*, 36(3), 313–327.
- Nádasi, A. (2016). Új taneszközök, újmédia kompetenciák a múzeumpedagógiában. In *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*, 71–110. Eger: Líceum Kiadó.
- Nelson, G. (1993). Reading and Writing: Integrating Cognitive and Social Dimensions. In *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, 315–330. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Otto, S. E. K. (1989). The Language Lab in the Computer Age. In *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*, 13–41. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Otto, S. E. K. (2020). From Past to Present: A Hundred Years of Technology for L2 Learning. In *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, 10–21. Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc.

- Otto, S. E. K., & Pusack, J. P. (2009). Computer-Assisted Language Learning Authoring Issues. *The Modern Language Journal*, 93 (Focus Issue), 784–801.
- Oxford, R. L. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 359–366. Boston, MA: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach. *Learning Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Pál, E., & Töröcsik, M. (2013). Irodalmi áttekintés a Z generációról. In *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Pálinkó, É. (2009). *Fiatal kutatók életútja és szakmai identitása*. Budapest.
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Atlanta, GA: Longstreet.
- Partium. (2002). In *Pallas Nagylexikon*. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/00000/00060/html/080/pc008014.html#4>. Letöltés ideje: 2020.06.21.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In *Portraits on the L2 Users*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Phrasebase*. (2021). <http://www.phrasebase.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Pierce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.

- Pikhart, M., & Botezat, O. (2021). The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition. *Procedia Computer Science*, (192), 1621–1628. <https://pdf.sciencedirectassets.com>. Letöltés ideje: 2022.04.25.
- Pikhart, M., & Klímová, B. (2020). eLearning 4.0 as a Sustainability Strategy for Generation Z Language Learners: Applied Linguistics of Second Language Acquisition in Younger Adults. *Societies*, 10(2), 10. <https://doi.org/10.3390/soc10020038>. Letöltés ideje: 2022.04.25.
- Poláková, P., & Klímová, B. (2019). Mobile Technology and Generation Z in the English Language Classroom—A Preliminary Study. *Education Sciences*, 9(3), 11. <https://doi.org/10.3390/educsci9030203>. Letöltés ideje: 2022.04.25.
- Polonyi, T., & Abari, K. (Szerk.). (2017). *Digitális tanulás és tanítás*. *Polyglot Club*. (2021). <https://polyglotclub.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Racskó, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. <http://real.mtak.hu/101935/>. Letöltés ideje: 2022.09.21.
- Radin, J. (2017). Mobile Assisted Language Learning: Advantages and Use among Different Age Groups. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*, 16(1), 79–92.
- Ralea, C. M. (2000). Foreign Language Teaching to Young Learners in Romania. In *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to thrive online*. Cambridge, MA: MIT Press Books.
- RhinoSpike. (2021). <https://rhinospike.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Harmadik kiadás. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf.
Letöltés ideje: 2019.10.21.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Sanders, R. (1995). Thirty Years of Computer-Assisted Language Instruction. Festschrift for John R. Russel. *CALICO Journal*, 12(4).
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Schrum, L., Niederhauser, D. S., & Strudler, N. (2016). Competencies, Challenges, and Changes: A US Perspective on Preparing Twenty-First Century Teachers and Leaders. In *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age: Papers from celda 2014*, 17–32. New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching – A Guidebook for English Language Teachers*. Második kiadás. Oxford: Macmillan Education.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z. A Century in the Making*. Első kiadás. New York, NY: Routledge.
- Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

- Silverman, G. (2005). *Qualitative Research: Face-to-Face Focus Groups, Telephone Focus Groups, Online Focus Groups*.
http://www.mnav.com/qualitative_research.htm. Letöltés ideje: 2022.06.03.
- Skinner, B. F. (1973). *A tanítás technológiája*. Budapest: Gondolta.
- Slavin, R. E. (1986). *Using Student Team Learning*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University.
- Social media. (2021a). In *Merriam-Webster Dictionary*. www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Social media. (2021b). In *Cambridge Dictionary*.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/social-media>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPSSABC.HU. (2020). <https://spssabc.hu/leiro-statisztika/>. Letöltés ideje: 2020.03.21.
- Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are Digital Natives actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(03), 89–108. <https://doi.org/10.18261>. Letöltés ideje: 2021.06.28.
- Strategia Națională privind Agenda Digitală pentru România 2020*. (2015).
<https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/strategia-nationala-agenda-digitala-pentru-romania-2020c-20-feb.2015.pdf>. Letöltés ideje: 2018.01.21.
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage, USA.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-school English and its Impact on Swedish ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Karlstad, Sweden: Karlstad University Press.

- Szilágyi, F. (2007). *A Partium közigazgatási földrajza*. Debrecen: Kossuth Kiadó.
- Szilágyi, F. (2019). *Partium. Reintegráció a magyar-román határvidéken*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Szilágyi, F., & Süli-Zakar, I. (2014). Partium az önrendelkezés rögzös útján. Történelmi előzmények, jelenlegi tendenciák. In *Partium—Társadalom, területfejlesztés*. Nagyvárad: Partium Kiadó.
- Szűts, Z. (2014). *Egyetem 2.0 Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban*. Budapest: Kodolányi János Főiskola.
<https://www.kodolanyi.hu/images/tartalom/File/kiadvanyok/szuts-zoltan-egyetem-2.0.pdf>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Szűts, Z. (2018). *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer Hungary Kft.
- T. Nagy, L. (2017). *A közösségi médiák a hatékony nyelvtanulás támogatásában*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. London: McGraw-Hill.
- Tatoeba. (2021). <https://tatoeba.org/en/>. Letöltés ideje: 2021.06.21.
- Thorne, S. L. (2010). The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media. In *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, 139–164. Bern: Peter Lang.
- Tick, A., & Beke, J. (2021). Online, Digital or Distance? – Spread of Narratives in ICT-Supported Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(6),

15–31.

<https://www.proquest.com/openview/35e268fd90d99d2eebfd2dcc7c72922b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=766331>. Letöltés ideje: 2022.07.22.

Tismăneanu, V., & et al. (2006). *Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza dictaturii comuniste în România*. București.

http://www.presidency.ro/static/ordine/RAPORT_FINAL_CPADCR.pdf. Letöltés ideje: 2020.01.15.

van Dijk, J. A. G. M., & van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital Skills Unlocking the Information Society*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Vitrai, J. (2011). *Kevert módszereken alapuló tervezési eszköz dokumentációja*. Magyar addiktológiai társaság. <http://ncsszi.hu/files/1864.file>. Letöltés ideje: 2021.04.15.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology*. New York, NY: Plenum Press.

Wagers, W. (1984). Voice-Based Learning. *CALICO Journal*, 1(5), 35–38.

Wang, B.-T. (2017). Designing Mobile apps for English vocabulary learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(4), 279–283.

<https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.4.881>. Letöltés ideje: 2020.11.24.

Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, (81), 470–481.

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Wasson, B., & Hansen, C. (2014). Making use of ICT: Glimpses from Norwegian teacher practices. *Nordic Journal of Digital Literacy Special Issue*, 9(1), 44–65.

Wordnik. (2021). <https://www.wordnik.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

WordReference. (2021). <https://www.wordreference.com>. Letöltés ideje: 2021.06.21.

MELLÉKLETEK

Melléklet 1. A lekérdezésben megcélzott iskolák jegyzéke

Iskola	Helység	Megye	Tannyelv
Élesdi "Alexandru Roman" Főgimnázium	Aleșd / Élesd	Bihar / Bihor	román
Élesdi "Constantin Șerban" Elméleti Liceum	Aleșd / Élesd	Bihar / Bihor	vegyes
Érmihályfalvi 1. sz. Szakképző Liceum	Valea lui Mihai	Bihar / Bihor	vegyes
Margittai "Horea" Szakképző Liceum	Marghita / Margitta	Bihar / Bihor	román
Margittai "Horváth János" Elméleti Liceum	Marghita / Margitta	Bihar / Bihor	magyar
Margittai "Octavian Goga" Főgimnázium	Marghita / Margitta	Bihar / Bihor	román
Nagykárolyi "Kalazanci Szent József" Római Katolikus Liceum	Carei / Nagykároly	Szatmár / Satu Mare	magyar
Nagykárolyi "Simion Barnuțiu" Szakképző Liceum	Carei / Nagykároly	Szatmár / Satu Mare	vegyes
Nagykárolyi "Iuliu Maniu" Szakképző Liceum	Carei / Nagykároly	Szatmár / Satu Mare	vegyes
Nagykárolyi Elméleti Liceum	Carei / Nagykároly	Szatmár / Satu Mare	vegyes
Nagyszalontai "Arany János" Elméleti Liceum	Salonta / Nagyszalonta	Bihar / Bihor	magyar

Nagyszalontai "Teodor Neș" Főgimnázium	Salonta / Nagyszalonta	Bihor / Bihar	román
Nagyszalontai 1. sz. Szakképző Liceum	Salonta / Nagyszalonta	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Ady Endre" Elméleti Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	magyar
Nagyvárad "Aurel Lazăr" Elméleti Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Betel" Pünkösdi Teológiai Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Constantin Brâncuși" Szakképző Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Emanuil Gojdu" Főgimnázium	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Iosif Vulcan" Főgimnázium	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	vegyes
Nagyvárad „Don Orione” Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Lorántffy Zsuzsanna" Református Gimnázium	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	magyar
Nagyvárad "Mihai Eminescu" Főgimnázium	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	vegyes
Nagyvárad "Szent László" Római Katolikus Teológiai Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	magyar
Nagyvárad "Emanuel" Baptista Teológiai Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Traian Vuia" Főgimnázium	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román
Nagyvárad "Roman Ciorogariu Püspök" Ortodox Liceum	Oradea / Nagyvárad	Bihor / Bihar	román

Szatmárnémeti "Aurel Popp" Művészeti Liceum	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	vegyes
Szatmárnémeti "Doamna Stanca" Főgimnázium	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	román
Szatmárnémeti "Hám János" Római Katolikus Teológiai Liceum	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	magyar
Szatmárnémeti "Ioan Slavici" Főgimnázium	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	román
Szatmárnémeti "Johann Ettinger" Német Tannyelvű Elméleti Liceum	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	német
Szatmárnémeti "Kölcsey Ferenc" Főgimnázium	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	magyar
Szatmárnémeti "Mihai Eminescu" Főgimnázium	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	román
Szatmárnémeti "Unio Traian Vuia" Szakképző Liceum	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	vegyes
Szatmárnémeti Református Gimnázium	Satu Mare / Szatmárnémeti	Satu Mare / Szatmár	magyar
Székelyhídi "Petőfi Sándor" Elméleti Liceum	Sacueni Bihor / Székelyhíd	Bihor / Bihar	vegyes

Melléklet 2. Saját szerkesztésű kérdőív

Kedves Diákok!

Jelen kérdőív részét képezi egy kutatásnak. Kitöltésével hozzájárultok a kutatás sikeres lebonyolításához.

A. IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolán kívül

1. Használsz számítógépet vagy laptopot/notebookot az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.)?

a. igen

b. nem

2. Használtad az internetet az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.)?

Válassz ki minden sorban egyet!

	igen	nem
ma		
az elmúlt 3 napban		
az elmúlt héten		
az elmúlt hónapban		
az elmúlt 3 hónapban		

3. Az alábbiak közül melyikhez van könnyű hozzáférése otthon vagy az iskolán kívül (pl. barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.)? Válassz ki minden sorban egyet!

	Igen, (inkább) otthon van könnyebb hozzáférésem	Igen, (inkább) az iskolán kívül van könnyebb hozzáférésem	Otthon és az iskolán kívül is van hozzáférés em	Nem áll rendelkezése mre
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül				
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel				
Laptop, táblagép (tablet), notebook, vagy mini notebook internetes hozzáférés nélkül				
Laptop, táblagép (tablet), notebook, vagy mini notebook internetes hozzáféréssel				
Digitális olvasó (hordozható készülék e-könyvek olvasásához)				

Videójáték-rendszer (pl. Xbox, PlayStation, Wii)				
Kézi játékkonzol (pl. PSP, Nintendo DS)				
Okostelefon (smartphone) internetes hozzáférés nélkül				
Okostelefon (smartphone) internetes hozzáféréssel				
Hordozható zene- vagy videólejátszó (Mp3/Mp4 Player)				
Videókamera vagy digitális kamera				

4. Hány éve használod számítógépet otthon vagy az iskolán kívül? Csak egy választ jelölj meg!

a. Kevesebb, mint egy éve

c. 4 és 6 év között

b. 1 és 3 év között

d. Több, mint 6 éve

5. Szabadidődben milyen gyakran veszel részt az alábbi tevékenységekben otthon vagy az iskolán kívül? Válassz ki egyet minden sorban!

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
E-mail üzeneteket olvasok és küldök				
Online beszélgetek (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp)				
Online híreket olvasok vagy nézek				
Online szótárt használok				
Online fordítót használok				
Online enciklopédiát használok (Wikipedia, Veropedia, Knol, Interpedia, Wikia, stb.)				
Hasznos információkat keresek online (pl. meccsre/koncertre helyjegyet, vásárlás, menetrend, egészség, stb.)				
Online információkat keresek engem érdeklő témákról				
Tanulási szoftverekkel, játékokkal és kvizekkel tanulok				
Részt veszek online csoportos beszélgetésekben vagy fórumokban				
Egyjátékos online játékban játszom				
Többjátékos online játékban játszom				

Szórakozás céljából böngészem az internetet				
Videóklippeket nézek, zenét, játékokat, szoftvereket töltök le az internetről				
Saját weboldalt/blogot tartok fenn				
Saját Facebook oldalt tartok fenn				
Saját Instagram oldalt tartok fenn				

6. Milyen gyakran végzed a következő tevékenységeket otthon vagy az iskolán kívül? Válassz ki egyet minden sorban!

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
Házi feladatot írok számítógépen/laptopon				
Információkat keresek az interneten az iskolai feladathoz				
Tanulási lehetőségeket, kurzusokat keresek online				
Munkalehetőségeket keresek online				
Online közösségeket vagy fórumokat keresek fel a tanult tantárgyakkal kapcsolatban				
Aktívan részt veszek online közösségekben vagy fórumokon a tanult tantárgyakkal kapcsolatban				
Részt veszek online tanulási programokban				
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek				
Emailezek a tanuló társaimmal az iskolai feladatokkal kapcsolatban				
Más online eszközöket használok, hogy tanuló társaimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)				
Emailt írok tanároknak				
Más online eszközöket használok, hogy tanáraimmal az iskolai feladatokról beszéljek (Instant Messenger, Facebook, Viber, WhatsApp, stb.)				
Elküldöm az iskolai feladatokat emailen				
Megnézem az üzeneteket, határidőket, stb. az iskola honlapján				
Filmeket töltök le vagy online filmeket nézek				
Zenét hallgatok				
E-könyvet olvasok				

Hangoskönyvet hallgatók				
-------------------------	--	--	--	--

B. IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolában

7. Milyen internetes hozzáférése van az iskolában? Több választ is megjelölhetsz.

- a. iskolai számítógépen kábeles
 b. könyvtárban kábeles
 c. WiFi
 d. egyéb:

8. Használtál számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot tanulás céljából az iskolában?

- a. igen
 b. nem

9. Milyen gyakran használod az alábbi eszközöket és alkalmazásokat tanulás céljából az órákon? Válassz ki minden sorban egyet!

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
Asztali számítógép internetes hozzáférés nélkül				
Asztali számítógép internetes hozzáféréssel				
Laptop, notebook, vagy mini notebook internetes hozzáférés nélkül				
Laptop, notebook, vagy mini notebook internetes hozzáféréssel				
Digitális olvasó (hordozható készülék e- könyvek olvasásához)				
Interaktív fehér tábla (smartboard)				
Videókamera vagy digitális kamera				
Saját laptop vagy notebook				
Saját mobiltelefon				
Az iskola által rendelkezésre bocsátott táblagép (tablet)				
Saját táblagép (tablet)				
Digitális könyvek és tankönyvek				
Gyakorló szoftverek, online kvízek és tesztek				
Multimédia szerkesztési eszközök (pl. PowerPoint, videószerkesztők, digitális felvevők)				
Közvetítőeszközök (broadcasting pl. podcast)				

közzététele, YouTube videók feltöltése, stb.)				
Számítógépes szimulációk (interaktív program, amely szimulálja a valós világjelenségeket, amelyekben változtatásokat hajthat végre, és láthatja a következményeket)				
Digitális tanulási játékok, számítógépes és videójátékok				
Képszerkesztő alkalmazások (Pixlr, Paint, Google Fotók, Gimp, stb.)				

10. Milyen gyakran használod számítógépet/laptopot az alábbi tanulási tevékenységekhez az órák alatt?
Válassz ki egyet minden sorban!

	Soha vagy szinte soha	Havonta néhányszor	Legalább egyszer egy héten	Naponta vagy szinte naponta
E-mail üzeneteket olvasok és küldök				
Online beszélgetek iskolai dolgokról (pl. Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.)				
Böngézek az internetet, hogy információkat gyűjtsek				
Részt veszek tanulási témámmal kapcsolatos online közösségek fórumain				
Részt veszek online képzéseken				
Használok a számítógépet a csoportmunkáknál				
Használok a számítógépet a feladatok elvégzéséhez (pl. adatok/képek gyűjtéséhez, ezek tárolására, észrevételek dokumentálására, stb.)				
Részt veszek vagy létrehozok blogokat, fórumokat az iskolai feladatokhoz				
Információkat gyűjtök online és ezeket rendszerezem (mappákba teszem stb.), hogy bármikor hozzáférhessek				
Más felületekre töltök fel tartalmakat vagy osztok meg tartalmakat				

C. IKT és közösségi média használata az angol nyelvtanulásban

11. Jelenleg tanulsz angol nyelvet?

a. igen

b. nem

12. Hány angol órád van egy héten?

13. Hány órát használsz különböző mobilos alkalmazásokat nem tanulási célokra angol nyelven egy héten?

- | | |
|--|--------------|
| a. Nem használok angol nyelvű alkalmazásokat | e. 6-10 óra |
| b. Kevesebb, mint 1 óra | f. 11-15 óra |
| c. 1-2 óra | g. 16-20 óra |
| d. 3-5 óra | |

14. Az alább felsorolt tevékenységek közül melyikhez használod az angol nyelvet? Több választ is megjelölhetsz!

- | | |
|--|------------------------------------|
| a. E-mailek ellenőrzése és írása | h. Interneten vásárolni |
| b. Saját Facebook oldal megtekintése | i. Számítógépes játékokat játszani |
| c. Hírek olvasása az interneten | j. Időjárásjelentés megtekintése |
| d. Csevegni a barátokkal internetes alkalmazásokon | k. Weboldalak készítése |
| e. Letölteni vagy online hallgatni zenét | l. Online tanulás, online kurzusok |
| f. Letölteni filmeket vagy online filmeket nézni | m. Egyiket sem |
| g. Mobiltelefonon játszani | |

15. Az alábbi alkalmazások közül melyeket használod angol nyelvtanulás céljából? Több választ is megjelölhetsz!

- | | |
|--|---|
| a. Online szótárak | h. Web alapú flash kártyák használata szókincsfejlesztés céljából |
| b. Hallott szövegértési gyakorlatok (Listening practice) | i. Feladatok megbeszélése barátokkal e-mailben angol nyelven |
| c. Online angol nyelvű anyagok keresése | j. Feladatok megbeszélése tanárokkal e-mailben angol nyelven |
| d. Google fordító | k. Feladatok megbeszélése barátokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.) |
| e. Beszédgyakorlatok (Speaking practice) | l. Feladatok megbeszélése tanárokkal közösségi hálózatokon angol nyelven (Facebook, Instant Messenger, Viber, WhatsApp, stb.) |
| f. Írásgyakorlatok (Writing practice) | m. Egyiket sem |
| g. Olvasási gyakorlatok (Reading practice) | |

16. Az alábbi közösségi média platformok közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából az iskolában? Megjelölhetsz több választ!

- | | | |
|-----------------------|--------------|----------------|
| a. Facebook | f. Instagram | k. Viber |
| b. YouTube | g. Twitter | l. Pinterest |
| c. WhatsApp | h. LinkedIn | m. Blogok |
| d. Facebook Messenger | i. Skype | n. Videóblogok |
| e. WeChat | j. Snapchat | o. Egyéb: |

17. Az alábbi közösségi média platformok közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából otthon vagy az iskolán kívül? Megjelölhetsz több választ!

- | | | |
|-----------------------|--------------|----------------|
| a. Facebook | f. Instagram | k. Viber |
| b. YouTube | g. Twitter | l. Pinterest |
| c. WhatsApp | h. LinkedIn | m. Blogok |
| d. Facebook Messenger | i. Skype | n. Videóblogok |
| e. WeChat | j. Snapchat | o. Egyéb: |

18. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Válassz ki egyet minden sorban!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérték	Nagyon egyetérték
A közösségi média (pl. blogok, a videóblogok, a kép- és videómegosztó oldalak, üzenőfalak, e-mail üzenetek, üzenetküldő szolgáltatások és programok, zenemegosztás) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet					
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)					
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi íráskészségemet (Writing)					
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi beszéd-készségemet (Speaking)					
A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveghallgatási készségemet (Listening)					
A közösségi média használata segít az angol nyelvtan elsajátításában (Grammar)					
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítsem az angol nyelvi szókincsemet (Vocabulary)					
Az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal					
A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjek a frissített angol nyelvű anyagokhoz					
A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak					

19. Milyen mértékben értesz egyet a felsorolt kijelentésekkel? Válassz ki egyet minden sorban!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérték	Nagyon egyetérték
Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat					
Az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten					
Az angoltanárok megtanítanak arra, hogyan keressek és használjak online angol nyelvű tananyagokat					
Az angoltanárok gyakran használják a közösségi média alkalmazásait, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb legyen					
Csatlakozni akarok egy online fórumhoz, hogy az angol tanulásról beszélhessek a barátaimmal					
A közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számomra, hogy hatékonyabban tanuljak angolul					
Nem szeretem, ha az angoltanárok sok közösségi média alkalmazást használnak az oktatásban					
Közösségi média alkalmazások nélkül akarok angolul tanulni					

20. Az alábbi nyelvtanulási alkalmazások közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából?

Megjelölhetsz több választ!

- | | | |
|--------------|--------------------------|------------------|
| a. Italki | g. Polyglot Club | m. Rhinospike |
| b. Duolingo | h. Conversation Exchange | n. WordReference |
| c. Anki | i. Lang8 | o. Wordnik |
| d. Busuu | j. LingQ | p. Forvo |
| e. Coursera | k. Phrasebase | |
| f. Livemocha | l. Tatoeba | |

D. Diák adatai

21. Nemed

a. nő

b. férfi

22. Hány éves vagy (betöltött években)?

23. Milyen nemzetiségű vagy?

a. magyar
b. román
c. német
d. szlovák

e. roma/cigány
f. Nem válaszolok.
g. Egyéb:

24. Mi az anyanyelved?

a. magyar

c. német

e. roma / cigány (románi, beás,
lovári stb.)

b. román

d. szlovák

f. Egyéb:

25. Anyanyelveden kívül milyen más nyelveket beszélsz? Megjelölhetsz több választ!

a. angol
b. német

c. francia
d. olasz

e. spanyol
f. Egyéb:

26. Melyik iskolába jársz?

27. Hányadikos vagy?

a. 9.

b. 12.

28. Mi az osztályod profilja? Válaszd ki az annak leginkább megfelelőt a listából!

29. Milyen tannyelvű osztályba jársz?

a. magyar

b. német

c. román

30. Hol laksz?

a. megyeszékhely

b. város

c. falu/község

31. Melyik megyében tanulsz?

a. Bihar

b. Szatmár

32. Ingázol?

a. igen

b. nem

33. Az anya iskolai végzettsége

34. Az apa iskolai végzettsége

35. Ha van megjegyzésed vagy véleményed ezzel a témával kapcsolatban, kérlek, oszd meg velem.

Köszönöm az együttműködést!

Melléklet 3. Fókuszcsoporthoz vezető felvezető

Szeretettel köszöntöm a fókuszcsoporthoz résztvevőket, köszönöm, hogy elfogadtátok meghívásomat. A kutatás célja, melynek része ez az interjú, felmérni, hogy a középiskolások milyen mértékben használják a közösségi média különböző alkalmazásait és platformjait az angol nyelvtanuláshoz, nyelvelsajátításhoz. A közösségi média alatt a blogokat, videóblogokat (vlogokat), kép- és videómegosztó oldalakat, üzenetküldő szolgáltatásokat és programokat, valamint a különböző online nyelvcseré programokat értjük. Arra keresem a választ, hogy a közösségi média mely alkalmazásait és platformjait használtátok az angol nyelvtanuláshoz, illetve nyelvelsajátításhoz a Covid-19 járvány előtt, valamint a járvány után (bár még hivatalosan nem ért vége a járvány).

Először mutatkozzunk be egymásnak: én Ardelean Tímea Krisztina vagyok, a Partiumi Keresztény Egyetem oktatója, a Pécsi Tudományegyetem doktorandusza. Arra kérek mindenkit, mondja el a nevét, a korát, az iskola nevét ahova jár, valamint az osztályt és annak profilját.

Előzmények – 5 perc

Mióta tanultok angol nyelvet, hol kezdtétek el tanulni, hogyan és milyen szinten vagytok jelenleg? Mi az a szint, amire el szeretnétek jutni az érettségiig?

IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolán kívül Covid-19 járvány előtt és után – 15 perc

Használtok számítógépet, laptopot/notebookot, mobiltelefont az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.)?

Hány éve használtok számítógépet/laptopot/mobiltelefont otthon vagy az iskolán kívül?

Szabadidőben mire használjátok a számítógépet, laptopot/notebookot, mobiltelefont az iskolán kívül?

Változott az IKT eszközök használatának gyakorisága a Covid-19 járvány alatt és után?

Vásároltatok vagy kaptatok IKT eszközt a Covid-19 járvány alatt?

IKT (információs és kommunikációs technológiák) infrastruktúra az iskolában Covid-19 járvány előtt és után – 15 perc

Milyen internetes hozzáférések vannak az iskolában?

Használtatok számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot/mobiltelefont tanulás céljából az iskolában a Covid-19 járvány előtt?

Milyen feladatokra használtatok számítógépet, táblagépet (tablet), laptopot/notebookot/mobiltelefont tanulás céljából az iskolában a Covid-19 járvány előtt?

Változott az IKT eszközök használatának gyakorisága a Covid-19 járvány alatt és után az iskolai feladatokhoz? Hogyan?

IKT és közösségi média használata az angol nyelvtanulásban Covid-19 járvány előtt és után – 40 perc

Hány órát használtok különböző mobilos alkalmazásokat nem tanulási célokra angol nyelven egy héten? Észleltetek változást a Covid-19 járvány alatt és után?

Milyen tevékenységekhez használod az angol nyelvet?

Kifejezetten angol nyelvtanulás céljából milyen közösségi média alkalmazásokat használasz?

Az alábbi közösségi média platformok közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából az iskolában: Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram, Twitter, LinkedIn, Skype, Snapchat, Viber, Pinterest, Blogok, Videóblogok, egyéb.

Az alábbi közösségi média platformok közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából otthon vagy az iskolán kívül: Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram, Twitter, LinkedIn, Skype, Snapchat, Viber, Pinterest, Blogok, Videóblogok, egyéb.

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?

A közösségi média (pl. blogok, a videóblogok, a kép- és videómegosztó oldalak, üzenőfalak, e-mail üzenetek, üzenetküldő szolgáltatások és programok, zenemegosztás) használata segít jobban elsajátítani az angol nyelvet

A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi olvasási készségemet (Reading)

A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi íráskészségemet (Writing)

A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi beszédképességet (Speaking)

A közösségi média használata segít fejleszteni az angol nyelvi szöveg hallgatási készségemet (Listening)

A közösségi média használata segít az angol nyelvtan elsajátításában (Grammar)

A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy könnyebben bővítssem az angol nyelvi szókincsemet (Vocabulary)

Az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb lehet a közösségi média alkalmazásokkal

A közösségi média használata lehetővé teszi, hogy hozzáférjek a frissített angol nyelvű anyagokhoz

A közösségi média használata egy jó módja annak, hogy a tanárok és a diákok angolul kommunikáljanak

Gyakrabban szeretném angol nyelven használni a közösségi média alkalmazásait, hogy javítsam angol nyelvtudásomat

Az angoltanárok használjanak friss angol nyelvű anyagokat az interneten

Az angoltanárok megtanítanak arra, hogyan keressék és használják online angol nyelvű tananyagokat

Az angoltanárok gyakran használják a közösségi média alkalmazásait, hogy az angol nyelvtanulás sokkal szórakoztatóbb legyen

Csatlakozni akarok egy online fórumhoz, hogy az angol tanulásról beszélhessek a barátaimmal

A közösségi média alkalmazásai lehetővé teszik számomra, hogy hatékonyabban tanuljak angolul

Nem szeretem, ha az angoltanárok sok közösségi média alkalmazást használnak az oktatásban

Közösségi média alkalmazások nélkül akarok angolul tanulni

Az alábbi nyelvtanulási alkalmazások közül melyeket használtad már angol nyelvtanulás céljából? Használtál esetleg más nyelvtanulási alkalmazásokat?

Italki, Duolingo, Anki, Busuu, Coursera, Livemocha, Polyglot Club, Conversation Exchange, Lang8, LingQ, Phrasebase, Tatoeba, Rhinospike, WordReference, Wordnik, Forvo

Összefoglalás – 10 perc

Arra kérlek benneteket, hogy foglaljátok össze, amit erről a témáról gondoltok.

Ezzel kérdéseim végére értünk. Ha van még valami, amit fontosnak tartotok megjegyezni a közösségi média különböző alkalmazásaival és platformjaival az angol nyelvtanuláshoz, nyelvelsajátításhoz kapcsolatban, amire nem kérdeztem rá, arra kérlek, most mondjátok el! Köszönöm a beszélgetést!

ÁBRÁK JEGYZÉKE

Ábra 1. A Partium megyei napjainkban. Forrás: Szilágyi, 2019.....	51
Ábra 2. A diákok számítógép/laptop/notebook használata az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban stb.). Forrás: saját szerkesztés, 2020	80
Ábra 3. A diákok számítógép/laptop/notebook használata iskolák szerint. Forrás: saját szerkesztés, 2020	80
Ábra 4. Internethasználat az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internetkávézóban stb.) . Forrás: saját szerkesztés, 2020	81
Ábra 5. Számítógép-használat kezdete otthon vagy az iskolán kívül (években kifejezve). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	83
Ábra 6. Internetes hozzáférés az iskolában. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	97
Ábra 7. Számítógép, táblagép (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában. Forrás: saját szerkesztés, 2020	99
Ábra 8. Különböző mobilos alkalmazások használata nem tanulási célokra angol nyelven egy héten (órákban kifejezve). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	111
Ábra 9. Az angol nyelv használata a felsorolt tevékenységekhez. Forrás: saját szerkesztés, 2020	115
Ábra 10. Angol nyelvtanulás céljából használt alkalmazások/tevékenységek. Forrás: saját szerkesztés, 2020	118
Ábra 11. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában és otthon. Forrás: saját szerkesztés, 2020	123
Ábra 12. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából. Forrás: saját szerkesztés, 2020	135
Ábra 13. A diákok számítógép/laptop/notebook használata az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	144
Ábra 14. Internethasználat az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	144
Ábra 15. IKT-eszközökhöz való hozzáférés az iskolán kívül (pl. otthon, barátoknál, könyvtárban, internet kávézóban, stb.) a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	145
Ábra 16. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága otthon vagy az iskolán kívül a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022.....	146
Ábra 17. Internetes hozzáférés az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	146
Ábra 18. Számítógép, táblagép (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	147

Ábra 19. IKT-eszközök és alkalmazások használata tanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	148
Ábra 20. Számítógép/laptop használata különböző tevékenységekhez az órák alatt a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	148
Ábra 21. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022.....	149
Ábra 22. Az angol nyelv használata a felsorolt tevékenységekhez a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022.....	150
Ábra 23. Angol nyelvtanulás céljából használt alkalmazások a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022.....	151
Ábra 24. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	152
Ábra 25. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából otthon vagy az iskolán kívül a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	153
Ábra 26. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	154
Ábra 27. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022	155
Ábra 28. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából a COVID-19 járvány kezdetén és két évvel a járvány kezdete után. Forrás: saját szerkesztés, 2022.....	156

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

Táblázat 1. A közösségi média osztályozása Társadalmi jelenlét/Médiagazdagság és Önprezentáció/Önközzétételek szerint. Forrás: Carr és Hayes, 2015	14
Táblázat 2. Példák Carr és Hayes közösségi média definíciójából	14
Táblázat 3. A Web 1.0 és a Web 2.0 összehasonlítása. Forrás: Bozarth, 2010.....	15
Táblázat 4. A közösségi média platformok típusai és azok jellemzői. Forrás: Farzindar és Inkpen, 2015	16
Táblázat 5. IKT-eszközökhöz való hozzáférés otthon vagy az iskolán kívül (pl. barátoknál, könyvtárban, internetkávézóban stb.). Forrás: saját szerkesztés, 2020	82
Táblázat 6. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül. Forrás: saját szerkesztés, 2020	84
Táblázat 7. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül. Forrás: saját szerkesztés, 2020	85

Táblázat 8. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, nemek szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	87
Táblázat 9. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	88
Táblázat 10. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, lakhely szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	89
Táblázat 11. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	90
Táblázat 12. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	91
Táblázat 13. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	93
Táblázat 14. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	94
Táblázat 15. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, az apa végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	95
Táblázat 16. IKT-eszközökkel kapcsolatos tevékenységekben való részvétel gyakorisága, otthon vagy az iskolán kívül, Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	96
Táblázat 17. Internetes hozzáférés az iskolában, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	98
Táblázat 18. Internetes hozzáférés az iskolában, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	98
Táblázat 19. Internetes hozzáférés az iskolában, lakhely szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	98
Táblázat 20. Internetes hozzáférés az iskolában, megye szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	99
Táblázat 21. Számítógép, táblagép (tablet), laptop/notebook használata tanulás céljából az iskolában - Khí-négyzet próba. Saját szerkesztés, 2020.....	99
Táblázat 22. IKT eszközök és alkalmazások használata tanulás céljából az órákon. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	100
Táblázat 23. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, nemek szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	101
Táblázat 24. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	102
Táblázat 25. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	103
Táblázat 26. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	103
Táblázat 27. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	104

Táblázat 28. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az apa végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	104
Táblázat 29. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	105
Táblázat 30. IKT-eszközök és alkalmazások használatának gyakorisága tanulás céljából az órákon – Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020	106
Táblázat 31. Számítógép/laptop használata különböző tevékenységekhez az órák alatt. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	107
Táblázat 32. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	108
Táblázat 33. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, lakhely szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	109
Táblázat 34. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	109
Táblázat 35. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, az anya végzettsége szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	110
Táblázat 36. Számítógép/laptop használatának gyakorisága tanulási tevékenységekhez az órák alatt, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	110
Táblázat 37. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	111
Táblázat 38. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	112
Táblázat 39. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	113
Táblázat 40. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, az anya végzettsége szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	113
Táblázat 41. Mobilos alkalmazások használatának gyakorisága nem tanulási célokra angol nyelven egy héten, kor szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	114
Táblázat 42. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	115
Táblázat 43. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	116
Táblázat 44. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, lakhely szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	116
Táblázat 45. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, megye szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	116
Táblázat 46. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az osztály profilja szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	117
Táblázat 47. Az angol nyelv használatának gyakorisága különböző online tevékenységekhez, az anya és az apa végzettsége szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	117

Táblázat 48. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	119
Táblázat 49. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	119
Táblázat 50. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, lakhely szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	120
Táblázat 51. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	120
Táblázat 52. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, megye szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	121
Táblázat 53. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, az anya és az apa végzettsége szerint – Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	121
Táblázat 54. Alkalmazások/tevékenységek angol nyelvtanulás céljából, kor szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	122
Táblázat 55. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	124
Táblázat 56. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, iskolák szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	124
Táblázat 57. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	125
Táblázat 58. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, otthon vagy az iskolán kívül, lakhely szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	125
Táblázat 59. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, megye szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	126
Táblázat 60. Közösségi média platformok használata angol nyelvtanulás céljából az iskolában, az osztályok profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	126
Táblázat 61. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében. Forrás: saját szerkesztés, 2020	128
Táblázat 62. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, iskolák szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	131
Táblázat 63. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, nemzetiség szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	132
Táblázat 64. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, az osztály profilja szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	132
Táblázat 65. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, az osztály tannyelve szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	133

Táblázat 66. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, megye szerint (ANOVA). Forrás: saját szerkesztés, 2020	134
Táblázat 67. A közösségi média használatával kapcsolatos vélemények az angol nyelvtanulásban a diákok körében, Pearson-féle korreláció. Forrás: saját szerkesztés, 2020	135
Táblázat 68. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, nemek szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	136
Táblázat 69. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, az osztály tannyelve szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020	136
Táblázat 70. Nyelvtanulási alkalmazások használata angol nyelvtanulás céljából, az osztály profilja szerint - Khí-négyzet próba. Forrás: saját szerkesztés, 2020.....	136

PUBLIKÁCIÓK

Ardelean Tímea. „IKT-eszközök használata az angol nyelvtanulásban a partiumi diákok körében”. Pedacta. 2021. 11 (2), 15-27.

Ardelean Tímea. „Use of Information and Communication Technologies in English Language Learning Among High School Students in the North-West Region of Romania”. In: 8th SWS International Scientific Conferences on Social Sciences - ISCSS Proceedings 2021, 499-508.

Ardelean Tímea. „A tanárok digitális kompetenciái – új kihívások a 21. századi oktatásban”. Dunakavics. 2020. 8 (7), 5-15.

Ardelean Tímea. „A közösségi média használata az angol nyelvtanuláshoz a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói körében”. Dunakavics. 2020. 8 (2), 5-23.

Ardelean Tímea. „Digital Strategies for Education in Hungary and Romania – A Comparative Study”. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ, 2018, 378-388.

András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Balázs László, Németh István Péter, Szabó Csilla Marianna, Szalay György, Ardelean Tímea Krisztina: „Tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények

alapján”. Óbudai Egyetem-Partiumi Keresztény Egyetem, I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, 2016, 355-375.

Ardelean Tímea. „Információs társadalom és digitális kultúra”. 2. rész, Dunakavics. 2016. IV. évfolyam XI. szám, 49-64.

Ardelean Tímea. „Információs társadalom és digitális kultúra”. 1. rész, Dunakavics. 2016. IV. évfolyam X. szám, 63-77.

KONFERENCIÁK

Ardelean, Tímea és Veres Edit. „Use of Information and Communications Technology and Social Media at School in Bihar and Szatmár Counties”. 8th SWS International Scientific Conferences on Social Sciences. Albena, Bulgária 2021.augusztus 21-30.

Ardelean, Tímea. „Use of Social Media to Learn English among Students at the Partium Christian University”. IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia (K-MOK), Nagyvárad, 2019. június 20.

Ardelean, Tímea. „Digitalization of Schools in Europe – New Challenges in the 21st Century”. MIC 2019 Management International Conference, Opatija, Horvátország, 2019. május 29-31.

Ardelean, Tímea. „Critical Issues in ICT in Education”. 12th Training and Practice International Conference on Education „International Trends and Dimensions in Educational Sciences without Borders”, Sopron, 2019. április 25.

Ardelean, Tímea. „Digitális kihívások és lehetőségek az oktatásban Bihar és Hajdú-Bihar megyében”. III. Partiumi multidiszciplináris konferencia. Nagyvárad, Románia – 2018. november 9.

Ardelean, Tímea. „Digital Strategies for Education in Hungary and Romania – a comparative study”. VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Budapest, Magyarország – 2018. november 21-22.

Ardelean, Tímea. „Teachers’ and Students’ Digital Competences – New Challenges in the 21st Century Education”. 16th International UNESCO, BBCC Conference Sustainable Development, Culture, Education: Re-orienting Teaching Learning Strategies for Building Sustainable Future”16th International BBCC/JTEFS Conference on Sustainable Development, Culture, Education, Antalya, Törökország – 2018. november 1-4.

Ardelean Tímea. „Generation Z and the Digital Foreign Language Learning“ III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, 2018. június 22-23.

Ardelean Tímea. „Multimédiás eszközök használata korai gyermekkorban - érvek és ellenérvek“

II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, 2017. június 22-23.

Izsák Hajnalka, Zakota Zoltán, Ardelean Tímea. „Távoktatási eszközök a büntetés-végrehajtási intézetekben“. II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad, 2017. június 22-23.

Ardelean Tímea. „A netgeneráció oktatása”, VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógia Központ, Budapest, Magyarország, 2016. november 16.

Ardelean Tímea. „Language Use in Computer-Mediated Education”. IV. Cultural Texts and Contexts in the English Speaking World, Universitatea din Oradea, 2015.március 26-27.