

BARNUCZ NÓRA — URICSKA ERNA

KITERJESZTETT VALÓSÁG ÉS KÖZÖSSÉGI OLDALAK ALKALMAZÁSA A NYELVOKTATÁSBAN - KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A RENDÉSZETI SZAKNYELVRE

Barnucz Nóra: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus, egyetemi tanársegéd

Uricska Erna: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus, mesteroktató

Absztrakt

A 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális és kommunikációs kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen. A kutatás célja a hallgatók aktuális szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikációs szintjének felmérése és annak fejlesztése a szaknyelvi órák keretében. Az általunk vizsgálni kívánt nyelvtanulási módszerek – kiterjesztett valóság és rendészeti közösségi oldalak – hatékonyságát a HY-DE modell alkalmazásával vizsgáljuk. A kutatáshoz empirikus vizsgálatot végzünk a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának szaknyelvi képzésein részt vevő hallgatóival.

Kulcsszavak: felsőoktatás, kiterjesztett valóság, közösségi oldalak, HY-DE modell, digitális kompetencia

THE USE OF AUGMENTED REALITY AND SOCIAL MEDIA IN LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING

Abstract

New positions emerging in the 21st century can be filled only by those possessing appropriate digital and communication skills. The aim of the research is to explore the actual level of the students' technical and professional (digital) communication and their improvement in ESP classes¹. We observe the effectiveness of different language learning methods – augmented reality and law enforcement social networking sites – by applying the HY-DE model. An empirical research will be carried out with the students of the Faculty of Law Enforcement at the National University of Public Service.

Keywords: higher education, augmented reality, social networking sites, HY-DE model, digital competence

¹ English for Specific Purposes

A pályamű rövid bemutatása

Az egyetemi oktatásban a mesterképzésben és a levelező tagozaton is az Y generáció tagjai mellett már a Z generáció tagjai is jelentős számban vannak jelen. A Z nemzedék tagjai teljesen más tanulási elveket mozgósítanak az ismereteik elsajátítását illetően, amelyhez az oktatásnak is – részben vagy egészben – igazodni kell. A kutatási téma relevanciáját a felsőoktatásban részt vevő hallgatók megváltozott tanulási szokásai adják. Azonban az információs társadalom nemcsak az oktatási folyamatot alakítja át (*Dessewffy 2019*), hanem ezzel párhuzamosan a munkaerőpiacon is olyan új pozíciók és hivatások jelennek meg, amelyek korábban még nem léteztek. Erre a mindenkori oktatásnak fel kell készülnie, vagy a már meglévő képzéseit a munkaerőpiac kihívásaihoz kell igazítani (*Pirzada-Khan 2013*).

Jelen kutatásban a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (a továbbiakban: NKE) Rendészettudományi Kar rendészeti szaknyelvi képzés hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk nappali és levelező képzésben részt vevő hallgatók körében (N=100). A kutatást a következő két akadémiai tanévben végezzük (2020/2021–2021/2022), amely három egymásra épülő szakaszból áll: (1) kvalitatív kutatás (fókuszcsoporthozos interjúk); (2) osztálytermi kutatás (megfigyelés és kísérlet); (3) kvantitatív kutatás (kérdőíves). A kutatás célja a hallgatók digitális képességeinek, illetve a szaknyelvi és szakmai kommunikációs szintjének felmérése² és ezek fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvi órák keretében.

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a hagyományos vagy az internet alapú megoldások/eszközök segítik-e jobban a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását a szaknyelvi órák keretében. Vizsgáljuk, hogy hogyan hat a kiterjesztett valóság alkalmazása a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció fejlesztésére, valamint, hogy a rendészeti közösségi oldalak pozitív hatást gyakorolnak-e az szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikációra.

A kutatás során egyrészt választ kapunk a 21. századi módszertani sajátosságokra, a pedagógiai folyamatok tudatos megtervezésére vonatkozó kérdésekre, másrészt rávilágítunk a rendészeti szaknyelv oktatásának kihívásaira. A kutatás eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv, mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti felsőoktatásban.

² <https://bit.ly/3g61THT> [Letöltve: 2020.05.15.]

Bevezetés

Az egyetemi oktatásban, a mesterképzésben és a levelező tagozaton az Y generáció (1980 és 1994 között születettek) tagjai mellett már a Z generáció (1995 és 2009 között születettek) tagjai is jelentős számban vannak jelen, akiket a világ első „globális nemzedékeként” aposztrofálnak (Buda 2018: 36), valamint i generációnak³ (Twenge 2018), és netgenerációnak (Pais 2013; Prensky 2001) nevezik őket. Teljes egészében beleszülettek a digitális technológiák világába, idejük nagy részét online töltik, természetes számukra, hogy állandó kapcsolatban vannak egymással, hozzászórtak az azonnalisághoz (Buda 2018), az információs és kommunikációs technológiai eszközök (a továbbiakban: IKT) felhasználása területén igazi „művészek”, érzékenyek és okosak (Tari 2011). Ezen jellemzők igazolják azt, hogy a Z nemzedék tagjai teljesen más tanulási elveket mozgósítanak az ismereteik elsajátítását illetően (Borszéki 2014a; Tapscott 2001), amelyhez az oktatásnak is – részben vagy egészben – igazodni kell. A kutatási téma relevanciáját a felsőoktatásban részt vevő hallgatók megváltozott tanulási szokásai adják. Azonban az információs társadalom nemcsak az oktatási folyamatot alakítja át (Dessewffy 2019), hanem ezzel párhuzamosan a munkaerőpiacon is olyan új pozíciók és hivatások jelennek meg, amelyek korábban még nem léteztek. Erre a mindenkor oktatásnak fel kell készülnie, vagy a már meglévő képzéseit a munkaerőpiac kihívásaihoz kell igazítani (Pirzada–Khan 2013). Ilyenek például egy, az Egyesült Királyságban már létező pozíció, a digitális kommunikációs rendőrtiszt,⁴ amely álláshirdetést a Metropolitan Police Service tett közzé a honlapján, vagy a digitális törvényszéki rendőrtiszt,⁵ amelyre az essex-i rendőrség várta a jelentkezőket. Látható, hogy a digitális társadalmi kor kihívásaira reagálva és a közösségi rendszert alapelveihez igazodva világviszonylatban is korábban nem létező feladatok jelennek meg (Uricska 2020a, 2020b).

A kutatás célja a hallgatók digitális képességeinek, illetve szaknyelvi⁶ és szakmai kommunikációs⁷ szintjének felmérése és ezek fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvi órák keretében. A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra felkészítse a hallgatókat. A felsőoktatás és a munkaerőpiac kongruenciájának kialakítása tehát kiemelt figyelmet érdemel (pl.: Bocsi 2013; Jóna 2013),

³ i mint pl. az iPod, iPhone szavakban

⁴ <https://bit.ly/39YoC5x> [Letöltve: 2020.01.02.]

⁵ <https://bit.ly/2UWvhqc> [Letöltve: 2020.04.02.]

⁶ <https://bit.ly/3g61THT> [Letöltve: 2020.05.15.]

⁷ Kommunikáció alatt a verbális, non-verbális és a statikus (szimbolikus) kommunikációt értjük.

ugyanis egyre inkább a korábban még nem létező digitális képességekre épülő pozíciók (pl. digitális rendőrtiszt)⁸ ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen.

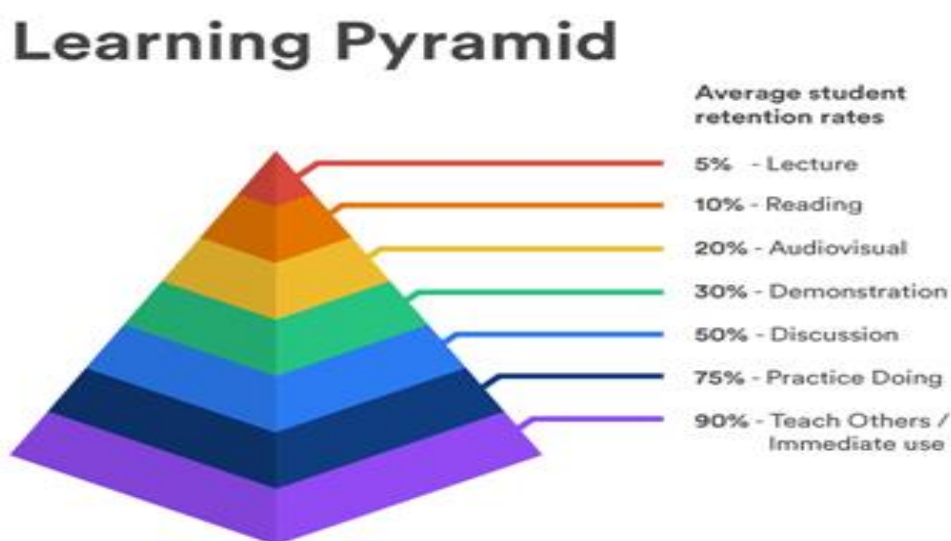
A vizsgálatunk helyszínének szempontjából fontos megemlíteni a Nemzeti Közszerológati Egyetemről, valamint a közigazgatási, a rendészeti és a katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvényt, amelynek rendelkezései alapján a rendvédelmi szervek speciális munkaerőpiaci követelményeket határoznak meg. A törvény paragrafusai arról rendelkeznek, hogy az államtudományi és közigazgatási, a rendészeti, a katonai, a nemzetbiztonsági, valamint a nemzetközi és európai közszérológati felsőoktatás szakembereinek munkaerőpiacra történő felkészítése, illetve kompetenciáik fejlesztése, azaz rendészeti és honvédségi életpályára való felkészítés és tisztii szocializáció zajlik. A diplomaszertést követően a Kormány rendeletben szabályozza az oklevéllel tanúsított szakképzettséget és annak a Magyar Képesítési Keretrendszer és az Európai Képesítési Keretrendszer szerinti besorolását. A kompetenciák közül a digitális képességek is előtérbe helyeződnek, hiszen a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. Annak ellenére, hogy amíg különbség mutatkozik abban, hogy a felsőoktatási intézmények alapítója általában a magyar állam, egyházi jogi személy vagy az országos nemzetiségi önkormányzat is lehet, addig az NKE fenntartói jogait kizárólag a közigazgatás-fejlesztésért felelős miniszter gyakorolja; ámbár minden felsőoktatásban oktató és tanuló hallgató körében a tanítási-tanulási folyamat azonos mechanizmusok mentén zajlik. Emiatt fontos figyelembe venni a hallgatók megváltozott tanulási szokásait és csökkenteni a hallgatók és az oktatók közötti digitális különbséget.

Az információs és kommunikációs szemlélet alapján a tanítási-tanulási folyamat egy olyan kommunikációs folyamat, amelynek során a tanár és a tanuló médiumokat használ az információk elsajátításához. A tanulás során a két fő érzékelési csatorna (auditív, vizuális) mellett a többi érzékszerv tanításba-tanulásba való bevonása is fontos lehet. Az elsajátítási folyamat eredményesebb lehet, ha egyidejűleg több érzékszervre hatunk, így a hatások egymást erősítik és kiegészítik. A kommunikáció eredményességét jelentősen befolyásolják az alkalmazott módszerek (*Borszéki 2014b; Molnár–Uricska 2019*) és az átviteli csatorna minősége (zaj)⁹ (*Pető 2005*). A Dale-féle (1969) tapasztalati piramis (Cone of Experience)

⁸ <https://bit.ly/39YoC5x> [Letöltve: 2020.01.02.]

⁹ Az oktatástechnológia fogalma, tárgya, helye a tudományok rendszerében, slide share: 20. dia <http://bit.ly/32AOIOa> [Letöltve: 2020.06.25.]

fogalmi modell lényege is az, hogy a tanulók a tanulási folyamat során minél több audiovizuális eszközt használnak, annál eredményesebb lesz teljesítményük (Nádasi 2013). Ennek szem előtt tartása érdekében a felsőoktatás keretein belül is érdemes a tanítási-tanulási folyamatot, mint kommunikációs folyamatot különböző médiumok használatával segíteni. A tanulási piramis (1. ábra) elmélete alapján, hogy ha a tanulás során egyidejűleg több érzékszervre hatunk és az ezekre gyakorolt hatások egymást erősítik, és/vagy kiegészítik, akkor az elsajátítási folyamat eredményesebb lesz.



1. ábra: A tanulási piramis

Forrás: <https://bit.ly/39yBvBK> [Letöltve: 2020.03.30.]

A piramis elemzése alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az audiovizuálisan támogatott tananyag húsz százalékkal növeli a tanítás-tanulás hatékonyságát, és minél több érzékszerv van bevonva és aktivizálva, annál mélyebben és annál hosszabb távon rögzül a tananyag. A piramis csúcsa felől lefelé haladva csökken az absztrakció mértéke, és az új ismeretanyag egyre közelebb kerül a hallgatóhoz, miközben egyre inkább részese is a folyamatnak (T. Nagy–Stóka 2012). Annak a célnak az eléréséhez azonban, hogy egyidejűleg minél több érzékszervre hassunk, nagyon fontos az oktató „digitális pedagógiai módszer- és eszköztára” (Kubinger-Pillman 2011: 49). Ehhez viszont fontos a pedagógus „eszköz kulturáltsága” (Nagy 1997: 186–188), azaz a pedagógusnak ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközöket, tudnia kell kezelnie azokat, valamint felkészültnek kell lennie a taneszközök tudatos tanórai használatára.

A tanítási-tanulási folyamat során a bemeneti tényezők között szerepel a célok kitűzése, a folyamattényezők között pedig az ehhez megfelelő taneszközök kiválasztása (*Báthory 2002*). A tanulási célkitűzések érintik a tárgyi ismereteket, a kritikai gondolkodás képességét és az alapvető tanulási képességeket is. A mérhető tanulási célok lehetővé teszik az oktató számára, hogy feltérképezzék, hogy a tanulók/hallgatók hogyan és milyen mértékben fejlődnek az oktatás során. A kritikus gondolkodás magában foglalja a tény és a vélemény közötti különbség felismerését, az információforrás pontosságának, hitelességének és aktualitásának felmérését. Az alapvető tanulási képességek közé tartoznak a szakmai kommunikációs készségek, az információ kezelése és feldolgozása különböző (tan)eszközök alkalmazásával. A taneszközök megfelelő kiválasztását a tanítási-tanulási folyamatban betöltött változatos funkciók is meghatározzák: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés és a tanulás irányítása.

A taneszköz-használat a pedagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, helyettesítheti, vagy akár új dimenzióba helyezheti. A taneszközök a tanulót/hallgatót aktivizálják, motiválják, fokozzák a versenyszellemet és a motivációt, segítik, kiegészítik, irányítják, ellenőrzik, értékelik az elvégzett tevékenységeket. A helyesen és alapos átgondolással kiválasztott módszer és taneszközök a hallgatót aktivizálják, tevékenységét támogatják, és serkenthetik a csoporton belüli versenyszellemet, ezáltal a hallgatói motivációt is (*Molnár–Uricska 2019*). Az említett funkciók „csak a célszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök szakszerű felhasználása során valósulnak meg” (*Petriné 1998: 335*). Az elméleti megfontolások mellett a taneszközök kiválasztásánál saját döntéseink alapján mérlegelhetjük, hogy céljaink megvalósításához milyen taneszközökre van szükségünk.

Az oktatástechnológia területén született tudományos közlemények, empirikus vizsgálatok (*Bubernik 2012; Buda 2018; Gonda 2016; Nádas 2013*) legfontosabb megállapításai jól tükrözik azt, hogy az eszközök oktatásba való integrálása meglehetősen komplex és szoros összefüggésben lévő tényezők együtteseként hat. A taneszközök legelterjedtebb csoportosításai a fizikai megjelenésük, az érzékszervi csatornákra gyakorolt hatásuk, a felhasználó és a szükséges technikai berendezések szempontjai alapján rendszerezhetők. A tanulási folyamatnak nemcsak magát a tanulást és annak tárgyát, hanem annak módját is szükséges magába foglalnia (*Nádas 2013*).

A kutatás relevanciája

A kutatás relevanciáját tehát a 21. századi tanítást-tanulást meghatározó irányelvek adják. Ennek tudatában tény, hogy a digitális eszközök óriási tárháza (*Andrews 2000*) hatékony lehet a különböző nyelvi területek fejlesztésében (*Barnucz 2019b; Borszéki 2013; Pálffy 2015*). Az IKT-alapú módszerek amellet, hogy fejlesztik a tanulók kommunikációs készségét, magabiztosságát (*Aknai 2016*)¹⁰ és az idegen nyelvek alaposabb elsajátítására is jótékony hatással vannak (*Lankshear–Snyder–Green 2000*), növelik a tanulók számítógépes ismereteit (computer literacy), erősítik a kulturális tudatosságukat és fejlesztik a szociális identitásukat is (*Chapelle 2001; Navracsics 2011*). A tanulás másik fontos feltétele a motiváció magas szinten tartása (*McQuarrie–McRae–Stack–Cutler 2008*), amely az egyik legfontosabb alkotóeleme a tanulói/hallgatói sikerességnek az e-tanulási környezetben.

Ehhez – az oktatás szintjétől függetlenül – rendkívül jól alkalmazható az élménypedagógia, amelyre az NKE jelenleg is érvényes Intézményfejlesztési Tervében (2015–2020)¹¹ még nem találunk konkrét utalást. A tervben leginkább a digitális állam és kibervédelemre irányuló e-közszolgálati kutatásokra, a stabilan, rugalmasan üzemeltethető, korszerű infokommunikációs rendszer fenntartására és fejlesztésére irányuló törekvések jelennek meg. A főbb támogatható tevékenységcsoportok felsorolt tételei leginkább a digitális taneszköz rendszerének kidolgozására, a tanulást támogató szolgáltatások bővítésére, a digitális kompetenciák fejlesztésére, valamint a digitális eszközökkel való tanulás és kutatás elsajátításának elősegítésére tesznek utalást.

Az Egyetem új Intézményfejlesztési Tervezetének (2020–2025)¹² célja az oktatás minőségére és hatékonyságára vonatkozó hallgatói elégedettség növelése. Ebben az új tervezetben már megjelenik az élménypedagógia, és nagyobb hangsúlyt fektetnek a felsőoktatás modernizálására, az idegen nyelvtanulás ösztönzésére, amely egyrészt a hallgatóközpontú oktatás, másrészt a digitális tudás fejlesztésével valósulhat meg. A képzések eredményességét a nyelvtanulás ösztönzésében és a motiváció növelésében látják. A tervezetben az egyetemi polgárok digitális kompetenciáik fejlesztésére és mérésére vonatkozó irányelvek is megfogalmazásra kerülnek, amelyek megvalósításához felhasználóbarát informatikai szolgáltatások szükségesek (*Patyi–Barnucz 2020*). A felsőoktatás modernizálására való

¹⁰ A szerző szellemi képességzavarral küzdő tanulóokra vonatkozóan is pozitív eredményekről ír.

¹¹ <https://bit.ly/3ejSMIO> [Letöltve: 2020.05.05.]

¹² <https://bit.ly/2VwHfXG> [Letöltve: 2020.05.05.]

törekvés célja – az elavult képzési tradíciók helyett – az új hallgatói generációk digitális tanulási szokásait/képességeit megértő oktatói attitűdváltás és kompetenciafejlesztés támogatása.

A kutatás relevanciáját tehát egyrészt a rendészet tudományterületté válása, másrészt a 21. századi tanítást-tanulást meghatározó irányelvek támasztják alá, mint például az önálló problémamegoldás és egyéni felelősségvállalás képességei, melyek ugyanolyan fontossá válhatnak a hallgatók jövőbeli munkahelyén, mint a digitális tudás.

Szakirodalom feldolgozása

A technológia szerepe és lehetőségei a nyelvelsajátítási folyamatban

Az általunk vizsgálni kívánt nyelvtanulási módszerek [*kiterjesztett valóság, netkommunikáció és rendészeti közösségi oldalak vizsgálata*] használatának indokoltságát azok szakirodalmi hátterének feltérképezésével bizonyítjuk. Az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban számos elmélet látott napvilágot. Korábban is hivatkoztunk már a behavioristák elképzeléseire (*Barnucz 2019a; Barnucz–Fónai 2020*), akik szerint a nyelvtanulás utánzásokon és megerősítésen alapszik, amely röviden annyit jelent, hogy a nyelvtanuló hallja az idegen nyelvű szót, kifejezést, utánozza azt, és többszöri ismétléssel, gyakorlással szert tesz az új szókincsre, vagy netán szókészletre (*Polonyi–Abari–Nótin 2009*). A behaviorista elképzelés szerint a nyelvtanítás-tanulás eredményessége szempontjából „a legfontosabb a helyes és új szokások kialakítása intenzív gyakorlás útján” (*Polonyi–Abari–Nótin 2009: 6*). A mai nyelvtanulók – a 21. század információs technológiai lehetőségeinek köszönhetően – a behaviourizmus elméleti modelljének megfelelően, kreatívan sajátíthatják el az újabbnál újabb szókincskészletet, hiszen, ha akarják, akkor hallgathatják, utánozhatják, ismételhethet, vagy akár gyakorolhatják az egyes kifejezéseket, ezáltal feltételezhetően rögzítve is az adott szókészletet (*Matthey 2006*). A kommunikáció fejlesztése érdekében kevésbé adhatunk teret a tanulók önálló és kreatív szabályalkotó hipotéziseinek, hiszen ezáltal csak növelnék az elsajátítás folyamatát a nyelvtani szabályok esetleges helytelen alkalmazása miatt. Ezzel szemben tény, hogy szókincs nélkül még a nyelvtani szabályok is értelmét veszítik. Mivel a különböző technológiai eszközöknek és megoldásoknak köszönhetően leginkább a lexika, a kiejtés, és ezáltal a kommunikáció elsajátítására van lehetőség, így a következő fejezetben a szókincs-elsajátítás pszichológiai és pedagógiai aspektusait mutatjuk be.

A sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű szó ismerete, azonban évek óta kevesebb figyelmet kapott a szókincsstanítás – szemben a nyelvtani ismeretek

bővítésével – az idegen nyelvi órák keretében (*Vecsernyés–Wichmann 2013*). Folse (2004) véleménye szerint a szókincstanulás fontosabb, mint a nyelvtan tanulása. „Rossz nyelvtannal is képes lehet kifejezni magát az ember, de ez szavak nélkül lehetetlen” (*Folse 2004: 1–10*). Az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kommunikáció fejlesztésére, azonban ehhez elengedhetetlen a széleskörű szókincs ismerete. Kutatási vizsgálatok bizonyítják, hogy a tanulók prioritási listájukon is kiemelkedő helyen kezelik a szókincsfejlesztést. Számos nyelvtanító módszer létezik, amellyel bővíthető a tanulók szókincse (*Bárdos 2000*). Nissilä (2011) finn kutató szerint nem elegendő, ha a tanulók az órán ismerkednek a kifejezésekkel, hanem annak rögzítésére is időt kell szánni és energiát kell fordítani (önálló szótanulás). Ahhoz, hogy jól bevessük az egyes szavakat, jó memóriára is szükség van. Nissilä (2011) problémaként veti fel, hogy a tanulók a nyelvórákon különálló szavakat, szólistákat kapnak, amelyeket másnapra memorizálniuk kell, anélkül, hogy bármiféle mélyebb ismereteik lennének az adott lexikai egységekről.

Nem beszélhetünk azonban hiányos tanulási lehetőségekről, ha szemügyre vesszük a National Reading Panel (2000) jelentését, amelyben listába szedték azt az öt alap szókincstanulási megközelítést, amelyek együttes használata javasolt: egyértelmű utasítás (explicit instruction), közvetett utasítás (indirect instruction), multimédiás módszerek (multimedia methods), befogadóképességet elősegítő módszerek (capacity methods) és asszociációs módszerek (association methods). Az öt alapelv közül az utolsó három kiemelt figyelmet érdemel, hiszen a multimediális oktatási környezetnek és a digitális megoldásoknak köszönhetően a befogadóképességet elősegítő, valamint az asszociációs módszerek tudatos alkalmazásával a szaknyelvi kifejezések is könnyebben elsajátíthatók (*Barnucz 2019b*).

Pszichológiai megközelítésből a szókincskutatás (vocabulary studies) a szókincs méretével, nagyságának meghatározásával, a szókincs-elsajátítás mechanizmusaival, az új kifejezések megértésével, tárolásával, felidézésével, a rövid és hosszú távú memória kapcsolatával foglalkozik (*Atkinson–Shiffrin 1968; Baddeley 1986; Buzan 1974; Németh et al. 2000; Németh–Pléh 2001; Racsmány et al. 2005*). A kifejezések periodikus ismétlésével azok a hosszú távú memóriában tárolódnak, amelynek következtében szókincsbővülés tapasztalható (*Németh 2006*). Helen Neville, afro-amerikai kutató véleménye szerint a nyelvtan elsajátítása a bal agyfélteke frontális területén, míg a szemantikai feldolgozás (pl.: szótanulás) mindkét agyfélteke hátsó területén realizálódik. A szemantikai tanulás egy egész életen keresztül tarthat, de a kor előre haladtával teljesítményromlás tapasztalható az emlékezés, a felidezés, a forma,

betű felismerések kapcsán.¹³ Ezért feltételezhetően érdemes akár anyanyelv, akár idegen nyelv vonatkozásában sokkal nagyobb hangsúlyt fektetni és nagyobb erőfeszítést fordítani a szókincs bővítésére az életkor növekedésével is.

A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló tényezők három csoportba sorolhatók: külső tényezők; személyiségjegyek és intelligencia; motivációs és kognitív tényezők (*Polonyi–Mérő 2007*). Az említett kategóriák közül a szókincstanulás szempontjából a motivációs és a kognitív tényezők a leginkább érintettek. A motiváció meghatározása ugyan nem egyértelmű, de kétségkívül kiemelt szerepet tölt be a nyelvtanulás során is. A motiváció jellege szerint lehet integratív (intrinzik – belülről jövő, őszinte érdeklődéssel bíró) és instrumentális (extrinzik – kívülről jövő, a nyelv gyakorlati hasznosíthatósága a cél) (*Gardner–Lambert 1972*). Ezt a kétféle motivációt gyakran szinte lehetetlen élesen elhatárolni egymástól. Az mindenesetre tény, hogy egy jó nyelvtanulónak magas szintű motivációra van szüksége (*Rubin 1975*). Más elméletek szerint a motivációnak az információfeldolgozásban is nagy szerepe van. Ebben a megközelítésben a motiváció egy dinamikus folyamat részeként jelenik meg (input – központi feldolgozás – output) (*Manolopoulou-Sergi 2004*).

A nyelvtanulás sikerességét leginkább meghatározó tényezők a kognitív tényezők: a memória, a fonetikai kódoló képesség, asszociációs és kommunikációs képesség, logika, elemző és kombináló képesség. Nation és Waring (*1997*) szerint a legfontosabb szótanítási technikák közé érdemes sorolni az egyes kifejezések jelentésének kontextusból való kikövetkeztetését, az emlékezésre serkentő hatással bíró technikákat, mint például a szókérdőív alkalmazását (*Nissilä 2011*). Ringbom (*1986*) fontosnak tartja kezdő szinten az idegen nyelvi szó anyanyelvi jelentésének ismertetését is. Ezzel szemben az anyanyelvre való fordítás esetenként a hiba forrásává válhat (*Polonyi–Abari–Nótin 2009*). Brewster, Ellis és Girard (*1991*) a szótanítási technikákat a szótanítás célja szerint három csoportba sorolják: az új szó bemutatása, gyakoroltatása és megszilárdítása. Az egyes módszerek alkalmazása szigorú tanári monitorozást és kontrollt igényelnek, annak érdekében, hogy mellőzni lehessen az egyes szótanítási technikákban rejlő hibaforrásokat (*Brewster–Ellis–Girard 1991; Nation–Waring 1997; Ringbom 1986*).

A nyelvtanulás szempontjából felvázolt megközelítéshez szorosan hozzátartozik a technológia szerepe a szókincs és a célnyelven történő kommunikáció, valamint a digitális kompetencia fejlesztéséhez. A következő fejezetek a vizsgálni kívánt eszközök, módszerek

¹³ <http://bit.ly/2we84XK> [Letöltve: 2020.04.19.]

[*kiterjesztett valóság, netkommunikáció és rendészeti közösségi oldalak vizsgálata*] elméleti háttérének feltérképezéséhez járul hozzá.

A kiterjesztett valóság szerepe és lehetőségei a nyelvoktatásban

Az IKT-alapú segédeszközök nagy szerepet vállalhatnak a szókincs-elsajátítás folyamatában azáltal, hogy a tanulók/hallgatók online szótárakat, szójegyzékeket szerkeszthetnek, használhatnak, filmeket, zenét tölthetnek le eredeti verzióban, amelyek a tanórák keretein belül például interaktív tábla (*Barnucz–Fónai 2020; Barnucz–Labancz 2015*) vagy kiterjesztett valóság szoftver segítségével akár osztály/csoport szinten is alkalmazhatók (*Hismanoglu 2011*). Az IKT-alapú módszerek (pl.: kiterjesztett valóság), oktatástechnikai eszközök alkalmazása, valamint az internet-hozzáférés biztosítása elengedhetetlen a 21. századi tanítás-tanulás megvalósításához. Az említett eszközök megfelelő oktatói kreativitással fejlesztik a tanulók kitartását, motivációját, versenyszellemét egy-egy feladat megoldásánál és biztosítják az élménypedagógia osztálytermi környezetben történő megvalósítását (*Breivik 2005; Moseley–Higgins 1999; Pachler 1999; Tunstall–Gipps 1996*). Az IKT-alapú módszerek növelik a tanulók/hallgatók számítógépes ismereteit, erősítik a kulturális tudatosságukat és fejlesztik a szociális identitásukat a célkultúrában (*Chapelle 2001*). Az IKT eszközök az idegennyelv-tanítás során a négy alapkészség/képesség (hallott szövegértés, kommunikáció, olvasott szövegértés, íráskészség) fejlesztésében is hatékonyak lehetnek a papír-alapú tananyagok, tankönyvek mellett (*Borszéki 2014a; Freinet 1963; Pálffy 2015*). Azonban egyik alkalmazása sem történhet a tanár utasítása és kontrollja nélkül a tanórán.

A nyelvtanításban-tanulásban is hatékony és a kutatás során vizsgálni kívánt módszer lehet a *kiterjesztett valóság* (Augmented Reality) alkalmazása a hallgatók körében, amelynek tanórai integrálásával lehetőség nyílik a valós világ objektumainak és a digitális világ információinak összekapcsolására (*Aknai 2017*). A kiterjesztett valóság (AR), virtuális valóság (VR), digitális fényképezés már a mindennapok részét képezik és alacsonyabb áron elérhető mobil eszközök segítségével is működtethetők (*Czékmán 2017*). A mobiltechnológia a konnektivitás, a kommunikáció és a kollaboráció új dimenzióját kínálja (*McQuiggan et al. 2015*), így a mobil eszközök oktatási célú alkalmazása nagy előrelépést jelenthet az oktatás minden szintjén (*Czékmán 2017*). Az m-learning eszközei olyan vezeték nélküli technológiával ellátott készülékek, amelyeket általában hétköznapi felhasználásra készítettek, de oktatási célokra is alkalmazhatók (*Traxler 2007*). Ezen eszközök közül a mobiltelefonok, az okostelefonok, a

tabletek, a phabletek,¹⁴ az eBook olvasó, a notebook, a netbook, a laptop és a PDA-k is megjelentek már az oktatásban. Ma az okostelefonok, a tabletek, az e-könyvolvasók és a laptopok jelentik a mobiltechnológiával támogatott tanítás-tanulás eszközeit (*Berecz–Seres 2013*).

A mobiltanulás (mobile learning, m-learning) definíciójának korai meghatározásai leginkább a technológiára összpontosítottak és kevésbé mutattak rá azok valódi szerepére. Ezt bizonyítják azok, akik szerint a mobiltanulás „bármely olyan oktatás, ahol az egyedüli vagy a domináns technológia kézi vagy palmtop eszköz” (*Traxler 2005: 262*). Schofield és szerzőtársai (*2011*) szerint a mobiltanulás esetében vezeték nélküli és mobiltelefonhálózatokkal ellátott kézi technológiákról van szó, annak érdekében, hogy a tanításhoz és tanuláshoz a hozzáférést könnyítsék, támogassák, javítsák és kiegészítsék.

Benedek (*2007*) a mobiltanulást egyrészt az e-learning kiteljesedésének, másrészt az egész életen át tartó tanulás eszközének látja. A tanulási folyamat során számos releváns információforrást érhetünk el, a tanárokkal és a csoporttársakkal bárhol, bármikor online (chat) vagy offline (fórum) kapcsolatba kerülhetünk, azonnali visszajelzést kaphatunk a teljesítményünkről, új tartalomelemeket hozhatunk létre, amelyeket a képzésben résztvevőkkel is megoszthatunk (*Berecz–Seres 2013; Borszéki 2019*).

Vágvölgyi és szerzőtársai (*2011*) szerint a mobiltanulás nem más, mint bármilyen mobil eszközön keresztül hozzáférhető tanuláshoz kapcsolódó tartalom, tevékenység.¹⁵ Hazai és nemzetközi kutatók is egyetértenek abban, hogy a „mobiltanulás” bárhol, bármikor elérhető tanulási tartalmakat és élményeket jelent, amelynek segítségével a mobiltanulás nem a technológia, hanem a tanuló által irányított tevékenység (*Turner 2012*). Ezzel a módszerrel lehetővé válhat a „bárhol, bármikor, bárkinek”, azaz a „3B” elmélet (*Berecz–Seres 2013; Seres 2008a*), amely tértől és időtől független tanulást jelent. Miskolczi (*2017*) szerint a „3B” elve kiegészíthető a „bármit” elvével.

A mobil eszközöknek köszönhetően olyan új tanulási környezet (Mobile Learning Environment - MLE), médiakörnyezet kialakítására van lehetőség, ahol előtérbe kerülnek a magasabb szintű gondolkodási műveletek, a 21. századi készségek fejlődése, a személyre szabott tanulás (Personalized Learning Environment - PLE), a motiváció kialakítása és fenntartása (*McQuiggan et al. 2015*). Czékmán (*2017*) kiemeli, hogy a mobil eszközök tanórai használata hozzáférhetőség és fenntarthatóság szempontjából más eszközökhöz (pl. laptop,

¹⁴ phablet: táblatelefon; a táblagép és az okostelefon hibridje (*Berecz–Seres 2013*)

¹⁵ <http://bit.ly/2nVwy3T> [Letöltve: 2020.06.15.]

asztali számítógép stb.) képest viszonylag olcsó, amelynek köszönhetően a szociális hátránykompenzáló hatása is megjelenik (Csépe 2020).

Vizsgálatunk szempontjából a mobil eszközök segítségével az oktatásban is lehetővé válik a valós időben zajló másokkal való kommunikáció, amely a virtuális terekben zajló tanulási folyamatok központi szerepére helyezi a hangsúlyt. Az oktatásmódszertan szabályait betartva a mobiltanulással a folyamatos kommunikáció során lehetőség van új tartalmakat és új ismereteket létrehozni, azaz magát a tudást generálni (Miskolczi 2017).

A mobil eszközök a nyelvtanulási módszerek kivitelezésében is hatékonyak lehetnek. A mobil tanulás egyik legnagyobb erőssége a multimodalitás, azaz a fotó, hang, filmfelvételek készítésének lehetősége, az önálló információszerzés. A kiterjesztett valóság funkciói ezeket a lehetőségeket szolgálják, amelyek célnyelven való közvetítése az adott idegen nyelven történő kommunikáció fejlesztésére rendkívül pozitív hatással lehet (Tímár 2017). Pegrum (2014) az információs műveltség struktúrájában említi a mobilműveltséget. Véleménye szerint a kiterjesztett valóság alkalmazásával egyrészt egy helymegjelölést alkalmazunk, másrészt a „mixed reality” elvén keresztül a valóság és annak virtuális kiterjesztésének kapcsolatát kell megértenünk és közvetítenünk a célnyelven. Pegrum (2014) a mobilműveltség területéhez szükséges multimodális műveltségről beszél, ahol a kiterjesztett valóság és a reprezentáció jelenik meg, mint a kommunikáció fejlesztése érdekében megvalósítható hatékony tanítási-tanulási módszer. A kiterjesztett valóság alkalmazások közül a legtöbb a modern szemléltetést, tartalom-előállítást és annak megosztását is lehetővé teszik (Czékmán 2017; Matuszka 2012).

Az újabbnál újabb, oktatásban is megjelenő technológiai eszközöknek köszönhetően a probléma-alapú tanulás hatékonyan fejleszti a digitális/technológiai műveltségi készségeket, amely azonban fordítva is igaz, hiszen a technológia használata felgyorsítja a tanulási folyamat probléma-alapú tanulási környezetben való fejlődését. Ez a 21. századi kompetenciákkal való rendelkezés fontossága miatt sem elhanyagolható, hiszen ebben kiemelt szerepe van a probléma-alapú tanulás által fejlesztett készségeknek/képességeknek és a modern digitális írástudásnak egyaránt (Czékmán et al. 2017). Ezzel szemben persze helyesnek tűnik az is, hogy nem célszerű kizárólag a technológia használatától várni a pozitív eredményeket, és rendkívül fontos a hagyományos és az IKT eszközök tanórai integrálásának egyensúlya, azok indokolt használatának szem előtt tartása.

Közösségi oldalak szerepe és lehetőségei a nyelvoktatásban

A magyar rendészettudomány akkreditációja 2012-ben történt, így az azóta eltelt időszak történelmi léptékkal ma még mérhetetlen (*Sallai 2019*). Az viszont megkérdőjelezhetetlen, hogy a rendészettudomány Magyarországon is azok közé a tudományterületek közé tartozik, amelyek az elmúlt pár évben nagymértékű fejlődésen mentek keresztül. Nemcsak egészében a rendészettudomány, de annak a minket leginkább érintő részterületei – mint a rendészeti kommunikáció (*Castells 2013; Molnár 2018, 2019a; Uricska 2020a*), a szociológia (*Citron 2009*), vagy akár a szakmai idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése (*Barnucz 2019a; 2019b*) – is előtérbe kerültek.

A közösségi oldalak szerepének, lehetőségeik kiaknázásának, jótékony és káros hatásainak vizsgálatának napjainkban kiemelt figyelmet tulajdonítanak (*Klausz 2016*). Az angol nyelvterületeken a rendészeti egységek napi szinten és tudatosan használják ezeket az oldalakat a lakosság tagjainak gyorsabb, szélesebb körű és közvetlenebb eléréséhez. A Népszabadság Online 2012. február 2-án megjelent számában egy „*Internetes továbbképzést javasol a rendőröknek az ombudsman*”¹⁶ címmel megjelent cikk szerint a magyar rendőrség és rendőri állomány nem volt felkészülve a 21. század információtechnológiai kihívásaira. Az alapvető jogok biztosa akkor még úgy látta, hogy a rendőrség nem képes a közösségi oldalakon párbeszédet kialakítani az állampolgárokkal. Erre pedig különösen nagy szükség lett volna, akár az internetes közösségi oldalakon szerveződő mozgalmak, demonstrációk miatt is.

Ma már elmondható, hogy a rendészet Magyarországon is kezdi felismerni a közösségi oldalak lehetőségeit (*Less 2015*). 2019. július 3-án az Instagram alkalmazáson elindult a police.hu¹⁷ oldal, míg 2019. október 11-én a Facebook közösségi hálózaton a „Legyél te is rendőr”¹⁸ közösségi oldal kezdte meg működését (*Uricska 2020b*). Az új média a partnerség új, minden eddiginél szélesebb, gyorsabb és közvetlenebb elérést biztosító színtere lehet a rendőrök számára (*Christián 2013*).

A rendőrség sokrétű feladatainak köre napjainkban nem szűkíthető le a bűnüldöző munka végzésére (*Wall 2010*). A rendőrök munkájának eredményes elvégzéséhez alapos szakmai ismeretek és tapasztalatok szükségesek, amelyek közé tartozik az állampolgárokkal folytatott hatékony kommunikáció is, legyen ez akár offline (*Molnár 2018*), akár online (*Uricska 2020a*;

¹⁶ <https://bit.ly/31CeAmC> [Letöltve: 2020.02.08.]

¹⁷ <https://bit.ly/2H04uCR> [Letöltve: 2020.02.07.]

¹⁸ <https://bit.ly/2S5r8Qy> [Letöltve: 2020.02.07.]

Veszelszki 2017) kommunikáció. A jelenkor IKT eszközeinek ismerete, illetve az ezekben rejlő lehetőségek felismerése és gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása (*Barnucz 2019c; Borszéki 2018, 2019; Erstad 2010*) fontos lehet egyrészt a rendészet területén dolgozó állomány, másrészt pedig a Rendészettudományi Kar aktív hallgatói számára. Ezt az NKE új Intézményfejlesztési Tervezetének (2020-2025) Felsőoktatási modernizálásáról¹⁹ szóló részében megjelenő, az idegen nyelv tanulásának ösztönzésére és a munkaerőpiac számára releváns képzési struktúra átalakítására irányuló törekvések is alátámasztják, amelyek tematikájába beépíthetők lennének a digitális képességek mellett a szaknyelvi fejlesztésre vonatkozó innovatív módszerek kutatási eredményei is.

A kutatás másik módszere a rendészeti közösségi oldalak bejegyzéseinek vizsgálata és netdialógusok kivitelezése a hallgatók körében. A kutatás arra fókuszál, hogy a hallgatók mennyire követik a jövőbeli szakmájukhoz kapcsolódó új médiumokat (*Capurro–Hjørland 2003*), pontosabban az angol és magyar nyelvű rendészeti közösségi oldalakat, illetve szükség esetén mennyire tudnak magyar és idegen nyelven nyelvtanilag és terminológiailag is adekvát bejegyzéseket létrehozni. A közösségi rendészet és a közösségi rendészeti kommunikáció szoros kapcsolatáról szóló tanulmány (*Uricska 2020b*) kiemeli, hogy a minket körülvevő világból a biztonsági kockázatokat és deficiteket érintő eseményekről szóló információk a média különböző csatornáin keresztül jutnak el hozzánk. Számos kutató (pl. *Falyuna 2020; Koltay 2019*) foglalkozik az álhír- és rémhírterjesztés témaköreivel, mert a hiteles és tényszerű információknak vitathatatlan szerepük van a hétköznapi életben is, éppen ezért ezzel a témával, valamint a kritikus gondolkodás fejlesztésével foglalkoznia kell a közoktatásnak és a felsőoktatásnak is.

Magyarországon a legtöbb szolgáltató ingyenessé tesz különböző tematikus tartalmakat. Ennek a Telekom esetében négy csoportja van:²⁰ 1. csevegő (chat) alkalmazások; 2. közösségi oldalak és a hozzájuk kapcsolódó alkalmazások (Facebook és Instagram); 3. navigációs alkalmazások, pl. Waze és végül a 4. csoportban található zenei alkalmazások, mint például a Deezer, Spotify és a Tidal. Ennek a négy csoportnak az alkalmazásai nem csökkentik az adatmennyiséget, így a gazdasági szempontokat is figyelembe véve, ez a módszer gyakorlatias jellegét támaszthatja alá.

Tény, hogy a digitális eszközök egyre bővülő rendszere hatékony lehet a különböző nyelvi területek (*Barnucz 2019b; Borszéki 2014a*) és bármely más tantárgy fejlesztése során is. Csépe

¹⁹ <https://bit.ly/2X1fNDV> [Letöltve: 2020.04.02.]

²⁰ <https://bit.ly/2UA8XUb> [Letöltve: 2020.04.02.]

(2020) szerint ennek hatékony megvalósulása részben a pedagógusok hozzáállásán és digitális kompetenciáján múlik. Véleménye szerint, ha a pedagógusok jól kivitelezik a digitális oktatást, akkor az egyszerre lehet játék és mélyreható tanulás is egyben. A 2020-as világjárvány felbukkanásával a szerző szorgalmazta a mobiltelefonok rehabilitációját az oktatásban.²¹ Megállapítását azzal indokolta, hogy szemben a PC- és internet-penetráció során tapasztalható társadalmi esélykülönbségek által fékezett folyamatokkal, a mobiltelefon demokratikusabb módon terjedt el a fiatalok körében (*Benedek 2007*), így a leszakadó térségek tanulói és a hátrányos helyzetű csoportok tagjai között is, akiknek csak mobiltelefonjuk van (*Csépe 2020*).

A mobiltanulás – ahogyan erről az előző fejezetben is írtunk, - egy technológia (pl. tablet, okostelefon) által támogatott olyan tanulási forma, amely egyrészt akkor történik, amikor a tanuló nincs fix, előre meghatározott helyszínen, másrészt, amikor a tanuló a tanulás során kihasználja a mobil technológiák kínálta lehetőségeket (*O'Malley et al. 2003*). Ennek egyik legnagyobb erőssége a multimodalitás, azaz a fotó-, hang- és filmfelvételek – akár egy időben történő – készítésének lehetősége, és az önálló információszerzés (*Nouri 2018*). A közösségi oldalak bejegyzéseinek elemei ezeket a lehetőségeket kínálják, amelyek bármely célnyelven – legyen az az anyanyelv vagy egy adott idegen nyelv – a kommunikáció fejlesztésére pozitív hatást gyakorolnak, és azok további megosztását is lehetővé teszik.

Természetesen igaz az is, hogy nem célszerű kizárólag az IKT eszközök és alkalmazások használatától várni a pozitív eredményeket, és nem állítjuk, hogy minden probléma vagy kérdés önállóan, digitális formában megoldható lenne. Inkább a két módszer ötvözéséről lenne szó, azaz a hagyományos és az irreguláris (*Forgó 2017*) tanítási-tanulási módszerek kutatási eredményekkel alátámasztott alkalmazását kellene szem előtt tartani. Ennek egyik gyakorlati példája lehet a korábban már több tudományos fórumon bemutatott Café módszer, illetve a Café EFLE módszer (*Molnár–Uricska 2019*), amely tantermi keretek között is a párbeszédre helyezi a hangsúlyt.

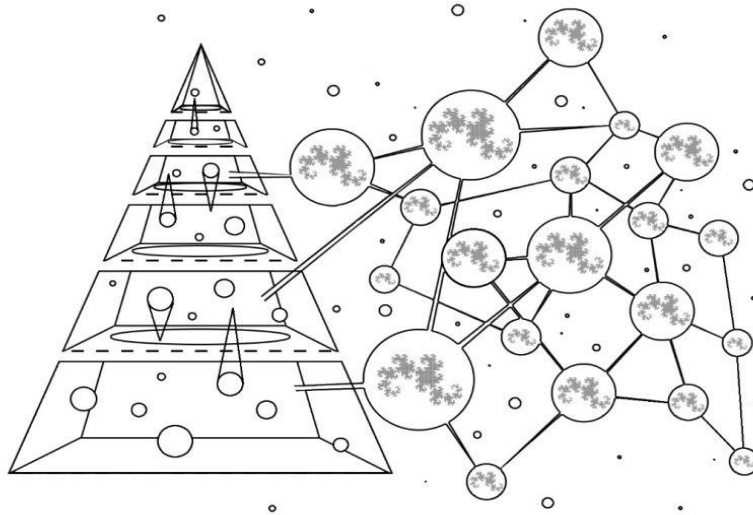
A rendészeti közösségi oldalakon található bejegyzések is párbeszédre adnak lehetőséget a rendőrség és a lakosság tagjai között, amelyek a Café módszerrel rendkívül jól feldolgozhatók, akár tantermi keretek között is. Így, a hazai és a külföldi rendészeti szervezetek által létrehozott bejegyzéseket oktatási célra is felhasználhatjuk. Digitális eszközök/applikációk segítségével ún. digitális projektek (*Benedek 2008*) tantermi keretek között történő megvalósítására is sor kerülhet, amelynek során a hallgatók a feldolgozandó tananyaghoz

²¹ <https://bit.ly/3aG73XO> [Letöltve: 2020.04.02.]

digitális formában keresnek megoldásokat, és ezen a felületen osztják meg javaslataikat is. Az információkeresés és szintetizálás során a hallgatók mellett, hogy gyakorolhatják a kritikai érvelést, a rendészeti közösségi oldalak lehetőséget biztosítanak arra is, hogy értesüljünk a legfrissebb hírekről, és tetten érjük a nyelvhasználat azonnali változásait, azaz a *rendészeti digilektus* jellegzetességeit (Uricska 2020b).

A digitális szövegek (jelen esetben bejegyzések) támogathatják a tanulás folyamatát, mert könnyebb megértést, flexibilitást, elérhetőséget, mobilitást és megoszthatóságot biztosítanak a tanulók/hallgatók számára (Nouri 2018). Az angol nyelvű rendészeti közösségi oldalak a szövegszintű tanulás mellett az autentikus nyelvhasználat és szóhasználat felismerésére, feltárására, a szókincs elsajátítására, míg a magyar nyelvű oldalak a fordítási, a retorikai és a kommunikációs készségek fejlesztésére is kiválóak. A rendészeti közösségi oldalak oktatási célú alkalmazásának előnye, hogy a tanulók/hallgatók online szótárakat, szójegyzékeket szerkeszthetnek, autentikus és aktuális témájú videókat nézhetnek meg a tanórák keretein belül. A hallgatók által összegyűjtött szakszókinccs témaszintű szintetizálásánál jól alkalmazható a Café módszer (Molnár–Uricska 2019). A hallgatók, csatlakozva a Café EFLE nevű Facebook csoporthoz, saját maguk is szerkeszthetik az ott megosztott tartalmakat, azokhoz órai kereteken kívül is hozzáférnek, tehát a felület úgy funkcionál, mint egy virtuális kávéház.

A gondolatot továbbszöve: a virtuális Café egyik legnagyobb előnye, hogy kiterjeszthető időben és térben is. Nincs tanórához, tanárhoz, közösségi oldalhoz kötve, bármikor vissza lehet térni, bármikor lehet folytatni az olvasást, az újabb hírek után való böngészést. Az ilyen jellegű közösségi tanulást nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen jelen van a mindennapjainkban, és az oktatási kultúrának is viszonyulni kell ehhez a lehetőséghez. Az újmédiaok egy elképzelt hierarchikus rendszerében a hálózat révén az összekötő csatornák bármelyik pillanatban megnyílhatnak és változást okozhatnak az addig stabil rendszerekben (Forgó 2017). A *wirearchikus* (amelynek szótöve az angol *wire*, azaz *drót* vagy *vezeték* szó) hálózati tanulás kifejezést Husband (2013) használta először. A kifejezést teljes pontossággal lefordítani lehetetlen, de arra utal, hogy az online tér résztvevői nem hierarchikus kapcsolatban állnak egymással, hanem például egy digitális csoportmunkában több, egyenrangú személy vesz részt (2. ábra).



2. ábra: Hierarchikus és wirearchikus hálózati tanulás

Forrás: <https://bit.ly/3bMHPXR> [Letöltve: 2020.04.03.]

Ilyen esetekben a projektek vezetői egymással és a csoportok tagjaival is kapcsolatban állhatnak.²² Az interaktív infokommunikációs technológiák révén a wirearchikus rendszerek jellemzője, hogy lehetővé „tegyék a tudáson, a bizalmon, a hitelességen és az eredményeken alapuló hatékony folyamatokat és cselekvéseket” (*Forgó 2018: 82–104*). Az újmédia rendszer online környezetében, a tanítási-tanulási folyamat során az előre megtervezett mondanivalót felválthatják vagy kiegészíthetik a szabadon és véletlenül keletkező, a tervezettől eltérő tartalmak és narratívák (*Forgó 2017*).

A kiterjesztett valóság mellett a rendészeti közösségi oldalak vizsgálata és a netkommunikáció is elméleti síkon tökéletesen illeszkedik a fent említett tanulási modellekhez, hiszen a közösségi oldalaknak köszönhetően audiovizuálisan támogatott tananyagokról van szó, amelyek tanórai feldolgozásához minél több érzékszerv bevonását igyekszünk aktivizálni annak érdekében, hogy a tananyag minél hosszabb távon kerüljön rögzítésre (*T. Nagy–Stóka 2012*).

A nyelvtanulási módszer gyakorlati megközelítését a HY-DE modell (*Dani 2014*) alkalmazásával teszteljük (bővebben „A módszertan bemutatása” részben), amelyhez nagyon fontos, hogy az oktató megfelelő szintű digitális pedagógiai módszerrel és eszköztárral (*Kubinger-Pillman 2011*) rendelkezzen. Az említett vizsgálat egy hosszabb kutatás alapját

²² A tanulmány kéziratának készítésekor épp a koronavírus-járvány miatt szembesül a világ a távoktatás halaszthatatlan kihívásaival.

képezheti, amely által bizonyíthatóvá válik a rendészeti szaknyelvi oktatás új módszerének hatékonysága. A digitalizáció korának megváltozott kulturális sajátosságaival összefüggésben a pedagógiai kultúraváltásról is beszélnünk kell, ami pedagógiai fejlődést vár el az oktatók részéről is, és az új nyelvtanulási módszereknek köszönhetően a Z generáció igényei is szem előtt tarthatók.

Az eredmények tükrében egy hatékony tanulást elősegítő program dolgozható ki, amely az egyéni képességek fejlesztését szolgálja, és megalapozhatja az élethosszig tartó, önálló tanulóvá nevelés elképzelését, hiszen pedagógiai szempontból is az egyik legfontosabb célunk az, hogy a hallgatók önállóan képezzék magukat, különösen akkor, amikor már nincsenek a látókörünkben. A módszer másik célja, hogy a hallgatókban felébresszük az élethosszig tartó tanulás igényét, és megcélazzuk az önálló olvasóvá, önálló tanulóvá nevelés gondolatait, mert fontos lenne, hogy a szaknyelv tanulása és fejlesztése az egyetemi nyelvi kurzusok végeztével se érjen véget. Ebben az esetben „a tanulói önállóság nem azt jelenti, hogy valaki egyedül tanul, hanem egy olyan magatartásforma kialakítását igényli, amelynek segítségével a tanuló a tanulás folyamatára, tartalmára reagál” (Bárdos 2000: 275).

Elméleti összefoglalás

Az általunk vizsgálni kívánt rendészeti szaknyelvi képzés egy általános középfokú nyelvismeretet feltételez a hallgatók részéről. A rendészeti szaknyelvre úgy tekintünk, mint speciális munkanyelvre, hiszen a Rendészettudományi Kar jellegéből adódóan a rendészeti szakmai nyelv egy sajátos feladat-ellátási eszközzé válik a (leendő) rendőrtiszt életében. Mivel a rendészet egy speciális, erősen kommunikáció-intenzív és jelentősen tényálláskötött tevékenység, ezért a rendészeti szaknyelvi képzés során számos rendészeti szituáció kerül feldolgozásra. Ennek ismeretében tehát a kiterjesztett valóság és a rendészeti közösségi oldalak alkalmazásával bizonyíthatóvá válik a rendészeti szaknyelv elsajátításának hatékonysága. Az eredmények tükrében egy hatékony tanulást elősegítő program dolgozható ki, amely az egyéni képességek fejlesztését szolgálja, valamint az új nyelvtanulási eszközöknek/módszereknek köszönhetően a Z generáció igényei is szem előtt tarthatók (Barnucz 2019b; Borszéki 2019).

A digitalizáció kultúrájának megjelenésével egyfajta pedagógiai kultúraváltásról beszélünk, amely a pedagógiai fejlődés fontosságával jár. Ez a megközelítés a pedagógusok részéről egyfajta paradigmaváltást feltételez, egyrészt a változó technológiai környezethez való rugalmas alkalmazkodás tekintetében, másrészt pedig egy új pedagógiai irányelv elfogadásával

összefüggésben. A pedagógus feladata – a tudásátadás mellett – az információhalmazban történő eligazodás segítése, a megszerzett tudásanyag elutasítása vagy igazolása. Ehhez fontos, hogy a pedagógust a dinamizmus, a kreativitás és az innovatív hajlam jellemezze (Buda 2017). A pedagógusnak új szerepkört szükséges kialakítania; a szigorú, uralkodó szerep helyett a mentor, kutató, tervező, integráló, értékelő szerepkört kellene képviselnie. Egy „átgondolt, tudatos pedagógiai filozófiára van szükség az eredményesebb tanításhoz” (Einhorn 2015: 47).

A pedagógiai kultúraváltás alapvetően koronként és társadalmanként különböző. Emiatt érdemes megvizsgálni a tanuló/hallgató tanulási folyamatát segítő tényezőket (hatékony tanulás), valamint azt az eszközzrendszert, amivel a tanárnak/oktatónak dolgoznia kell (támogató tanulási környezet). A tanulási környezet kifejezés tágabb értelmezési keretben a tanári/oktatói eszközzrendszert és a módszertant is jelenti (Einhorn 2015: 50). Nahalka (1997) konstruktivista tanulásfelfogás elmélete szerint „sikeresebb a tanulási folyamat, ha a tanuló/hallgató nem készen kapja a tudást, hanem maga hozza azt létre” (Einhorn 2015: 50). A sikeres együttműködés alapja a tanuló/hallgató partnerként történő kezelése, amely során meggyőzzük arról, hogy „aktív alakítója” és ne „elszenvedője” (Einhorn 2015: 50) legyen a tanulási folyamatnak, legyenek döntési lehetőségei, amelyeknek vállalja következményeit. A konstruktív tanulási környezet tehát egy „olyan hely, ahol a tanulók/hallgatók együtt dolgozhatnak és segíthetik egymást, változatos eszközöket és információs forrásokat használva a tanulási célok elérésére és a problémamegoldó tevékenységekhez” (Wilson 1995: 5). A konstruktív pedagógia hasznosítható eszközei lehetnek például a kiterjesztett valóság applikáció (Czékmán–Aknai–Fehér 2017) és a rendészeti közösségi oldalak tanórai alkalmazása. Összességében tehát nagy szükség van a pedagógiai kultúraváltásra mind a felsőoktatás, mind a nyelvoktatás keretein belül, de fontos lenne tudatosítani a netgenerációban azt, hogy „az idegen nyelvet arra használják, amire való: információszerzésre, információátadásra, gondolatcsere” (Einhorn 2015: 55).

Nyelvtanulási stratégiák

Kutatásunk során a célnyelven történő szaknyelvi és szakmai kommunikáció fejlesztésével foglalkozunk. Tény, hogy a hallgatók célnyelven történő kommunikációjának egyik kulcseleme a szókincsfejlesztés. A célnyelven történő kommunikáció erősítése az egyes képességek/képességterületek fejlesztésén keresztül történik, különböző oktatásmódszertani technikák alkalmazásával.

Meggyőződésünk, hogy az idegen nyelv elsajátításán túl a célnyelven történő kommunikáció elérése elsősorban a hallás utáni értés 'Cinderella skill' (pl.: *Jalongo 2010; Vandergrift 1997*) fejlesztésén keresztül a leghatékonyabb (*Nurphami 2015; Pollard 2008*). Hamouda (2013) úgy fogalmazott, hogy a hallás utáni értés az a képesség, amelynek segítségével felismerhetővé és érthetővé válik az, amit mások mondanak. Ez a folyamat magában foglalja a beszélő kiejtésének, nyelvtani szerkezeteinek, szókincsének és a mondanivaló tartalmának megértését is. Morley (1972) álláspontja szerint a hallás utáni értés magában foglalja a hallásból származó megkülönböztetést, elősegíti a hallható nyelvtani szerkezetek rögzítését, a szükséges információk kiválasztását, az azokra történő emlékezőt, és összekapcsolja ezt a hang és a jelentésalak egymáshoz rendelési folyamatával (*Pourhosein–Sabouri 2016*). Temur (2006), Pourhosein–Sabouri (2016) is amellet érvelnek, hogy a hallás utáni értés fejlesztése a nyelvtanuló szókincsének bővítésére és a nyelvtani szabályok rögzítésére is pozitív hatással van.

A nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítása a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, amely elsősorban a memóriát hívja segítségül, hiszen az idegen nyelvi input leginkább hallás útján jut el a tanulóhoz (*MacWhinney 2005; Skehan 1998*). Az általunk vizsgált hallgatók a szaknyelvi képzés tekintetében alapfokú-középfokú (A2-B1)²³ nyelvtanulóknak tekinthetők. Ezeknél a nyelvtanulóknál a nyelvtani szabályok rögzítése deduktív, induktív vagy egybevető (kontrasztív) eljárással is történhet (*Bárdos 2000*), míg középfokú általános nyelvvizsgával rendelkező nyelvtanulók körében (például szakmai nyelvet tanuló egyetemi hallgató) a nyelvtani szerkezetek pontosítására lehet csupán szükség, és amelyek a hallott szövegértéshez kapcsolódó nyelvtanulási módszereknek és technikáknak köszönhetően különösebb magyarázat nélkül helyreállíthatók.

Kutatások is bizonyítják (pl.: *Brown 1994; Kelemen–Talabér 2014*), hogy a nyelvtanulók célnyelven történő kommunikációjának egyenes irányú fejlődésén töréspontok figyelhetők meg különböző okok miatt, amelyek leginkább pedagógiai és pszichológiai okokra vezethetők vissza. Kutatásaink során ezen töréspontok pszichológiai okaival nem kívánunk foglalkozni, célunk a töréspontok pedagógiai okaira rávilágítani és javaslatot tenni azok kiküszöbölésére. Annak érdekében, hogy a pedagógiai aspektusból származó töréspontok kitapinthatók legyenek és megoldási javaslatokat kínálhassunk, kreatív nyelvtanítási technikák alkalmazására, nyelvtanulási módszerek tesztelésére és nyelvtanulási stratégiák beazonosítására van szükség.

²³ Közös Európai Referenciakeret – KER, <https://bit.ly/3g61THT> [Letöltve: 2020.05.04.]

A nyelvtanárok számos nyelvtanítási technikával rendelkeznek, amelyeket a legjobb tudásuk szerint igyekeznek minél szélesebb körben alkalmazni a tanórákon. A sikeres nyelvelsajátítás érdekében változatosabbnál-változatosabb feladatokat készítenek és különböző nyelvtanítási technikákat alkalmaznak. Éppen ezért kutatásunk során nem foglalkozunk a nyelvtanítási technikák kérdéskörével. A nyelvtanítási technikákon túl megfelelő nyelvtanulási módszerekre van szükség, amelyek elsősorban kreatív ötleteket, fejlesztő szakembereket, majd hatékonyságot, illetve beválás vizsgálatot kivitelező empirikus kutatásokat igényelnek, amelyek segítségével mérhetővé válik a vizsgált módszerek és eszközök hozzáadott értéke.

Kutatásunk során két olyan nyelvtanulási módszert vetünk próbatesztesztelés alá, amelyek segítségével kitapinthatók lesznek a kommunikáció fejlesztése mögött meghúzódó pedagógiai töréspontok, és a módszereknek köszönhetően javaslatokat fogalmazhatunk meg a nehézségek kiküszöbölésére. A kommunikáció pozitív irányú fejlődése érdekében a nyelvtanulási módszerekhez nyelvtanulási stratégiákat rendelünk.

A nyelvtanulási stratégiákat elsősorban a verbális adatok segítségével lehet azonosítani, mert a megfigyelhetőség nem éri tetten a mentális folyamatokat (*Cohen 1998; O'Malley–Chamot 1990; Rubin 1975; Wenden 1991*). Ezzel szemben utólagos (*O'Malley–Chamot 1990*) vagy visszaemlékezéses interjúk (*Robbins 1996*), kérdőívek (*Chamot–El-Dinery 1999; Oxford et al. 2004*), tanulói naplók (*Carson–Longhini 2002*), valamint a 'gondolkodj hangosan' típusú személyes interjúk (*Afflerbach 2000; Chamot–Keatly 2003*) segítségével a nem megfigyelhető mentális tanulási stratégiák is feltárhatók. A legtöbb ilyen jellegű kutatáshoz Oxford (*1990*) a 'Strategy Inventory for Language Learning' (SILL) kérdőívét használták és fejlesztették tovább. Hsiao és Oxford (*2002*) szerzőpáros hat alapszintű nyelvtanulási stratégiát állapított meg: (1) metakognitív; (2) kognitív; (3) memória; (4) kompenzáció; (5) társadalmi; (6) affektív.

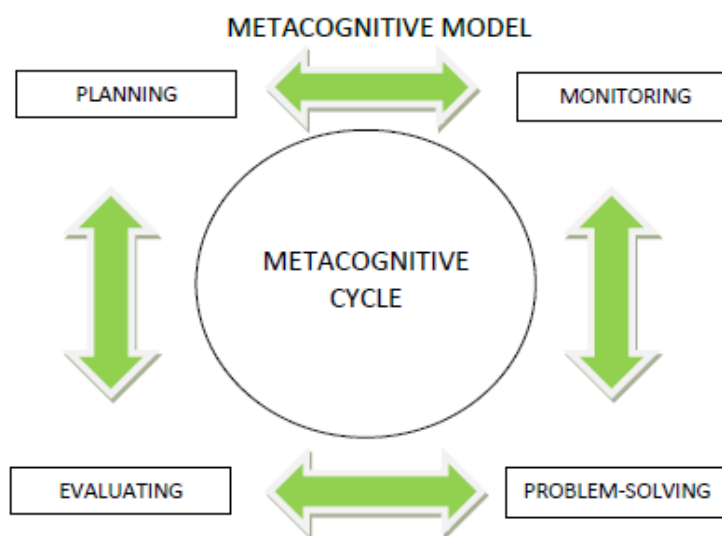
A nyelvtanulási stratégiák megválasztását a tanulói és az oktatói célok határozzák meg (*Chamot 2004*). Például alapvető kommunikációs készségek erősítése érdekében, illetve a célnyelven történő interakció megfelelő érvényesüléséhez leginkább a szociális, kompenzációs és affektív tanulási stratégiák fejlesztésére van szükség. Nyelvvizsgára való felkészüléshez főleg a szókincsre és a nyelvtani ismeretekre helyeződik a hangsúly, így a memorizáló stratégiák és az affektív stratégiák (vizsgadrukk kontrollálását segítik elő) bizonyulnak hatásosabbnak. Végül egy felsőoktatási (tudományos) kontextusban (szakmai) idegen nyelvet tanuló hallgatók körében a kognitív, metakognitív tanulási stratégiák kerülnek előtérbe. Mivel a kutatást felsőoktatási közegben, szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók körében végezzük, így a vizsgálatunk során a hallgatók célnyelven történő szaknyelvi és szakmai (digitális)

kommunikációjának fejlesztése érdekében a kognitív, metakognitív stratégiák vehetők igénybe. Továbbá a szakmai tudás kognitív sémái segítik a szakmai nyelvhasználat és a szakszókincs elsajátítását (Jakusné 2014).

A metakognitív modell a nyelvtanulási stratégiai instrukciók rendszerezése érdekében került kifejlesztésre. A metakognitív stratégiai modellnek két változata is ismeretes:

(1) A modell egyik változata szerint a metakognitív stratégia négy, egymásra visszaható, mintsem szigorúan egymást követő folyamatból áll: tervezés, monitorozás, problémamegoldás és értékelés (3. ábra). Ebben az esetben az oktató választja ki azt a nyelvtanulási stratégiai lépést, amely a tananyag feldolgozásához szükséges és a tanulóknak a legnagyobb segítséget nyújtja. Például a tanulók saját munkájuk monitorozása során megpróbálják nehézségeiket azonosítani, amely tevékenységgel rendkívül jól fejleszthető a tanulók problémamegoldó képessége (Chamot 1999; Chamot et al. 1999).

(2) A modell másik változata a feladatalapú nyelvtanulás, amely négy stratégiai kategóriába sorolható: „használd azt, amit tudsz, használd a fantáziádat, használd az egyes képességterületeket és használd a források széles skáláját” (Chamot 2004: 17). A kutatásunk során a metakognitív stratégia első változatának fázisaira koncentrálunk. A stratégia második változatára „csupán” úgy tekintünk, mint a tanuláshoz szükséges alapvető tényezőkre, hiszen minden alkalommal szükség van a hallgatók fantáziájára, előismereteikre, differenciálásra (Nahalka 2002), és minden tantárgy vonatkozásában az oktatás célja az egyes képességterületek fejlesztése.



3. ábra: Metakognitív modell

Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgálatban részt vevő hallgatók minimum egy középszintű (B2) államilag elismert nyelvvizsgálóval rendelkeznek, akik jelen esetben a rendészeti angol szaknyelv elsajátításával próbálkoznak, kötelezően választható tantárgy keretében, amihez leginkább a szókincsfejlesztésre van szükség. Ezt alapul véve a vizsgálatban részt vevő hallgatók célja a szaknyelv szókincsének elsajátítása és a képességterületek fejlesztésével a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció fejlesztése. Ennek tükrében az oktató a hallgatókat olyan instrukciókkal és feladatokkal, illetve módszerekkel látja el, amelyek hozzásegítik a nyelvtanulót a szakmai nyelv szókincsének megfelelő szintű elsajátításához. Ehhez tehát a nyelvtanulási stratégiák közül leginkább a memória alapú, a kognitív és metakognitív stratégiák érvényesülése a legmeghatározóbb, hiszen a szókincs elsajátításához leginkább a memória megfelelő működtetésére van szükség, amely a kognitív stratégiának köszönhetően számos feladattípus és nyelvtanítási-tanulási technika segítségével történhet. A nyelvtanulási módszerek tanórai alkalmazásával a metakognitív modell stratégiai fázisai (lásd 3. ábra) pedig jól fejleszthetők. Végül pedig az affektív stratégiának nagy szerepe van a vizsgahelyzetekben aktiválódó stressz megfelelő szinten történő kezelésében.

A fent említett nyelvtanulási módszerek multimediális környezetben alkalmazhatók. A multimédia széles körben ismert, hasznos eszköz lehet a tanítás-tanulás folyamatában és az idegennyelv-tanításban is, de vannak nyelvészeti és kognitív képességről létrehozott elméletek is, amelyek megmagyarázzák hogyan és miért segíthet a multimédia egy idegen nyelv tanulásában-tanításában. Ilyen például Mayer (1997; 2001) a multimédia segítségével történő tanulásról szóló generatív elmélete, amely Wittrock generatív elméletét és Paivio (1969; 1991) kettős kódolás elméletét veszi górcső alá. Azt állítja, hogy a memória és a kognitív képességek az érzékszervi modalitásra vannak hatással. Az elmélet szerint, amikor egy tanuló mindkét rendszert (verbális és vizuális) használja, akkor ahhoz, hogy kódolni tudja az információt, megtanulja és elraktározza a szerzett információt a hosszú távú memóriában. Ezzel szemben, ha a tanuló csak a verbális rendszert használja a tanuláshoz, akkor kevesebb a valószínűsége annak, hogy a szerzett információ a hosszú távú memóriában is megmarad.

A multimédiás tananyag csökkentheti a memória terhelését és növelni tudja például az idegen nyelv elsajátításának fontosságát a tanuló számára. Multimédiás tanulói környezetben, amikor a multimédiás tananyagok jól szerkesztettek, megtervezettek és a vizuális tananyagok is csökkentik a kognitív terhelést, hatékony tanulás érhető el. A multimédia tehát számos lehetőséget kínál a konstruktív alkotásra, különböző témák, ötletek prezentálására, megosztására. A kifejezések multimédiás tananyagok, illusztrációk segítségével könnyebben

és érthetőbben elsajátíthatók, és a gazdag tartalomnak köszönhetően több és érthetőbb input elérése valósítható meg a tanulók körében (*Zhongyuan 2013*).

A módszertan bemutatása

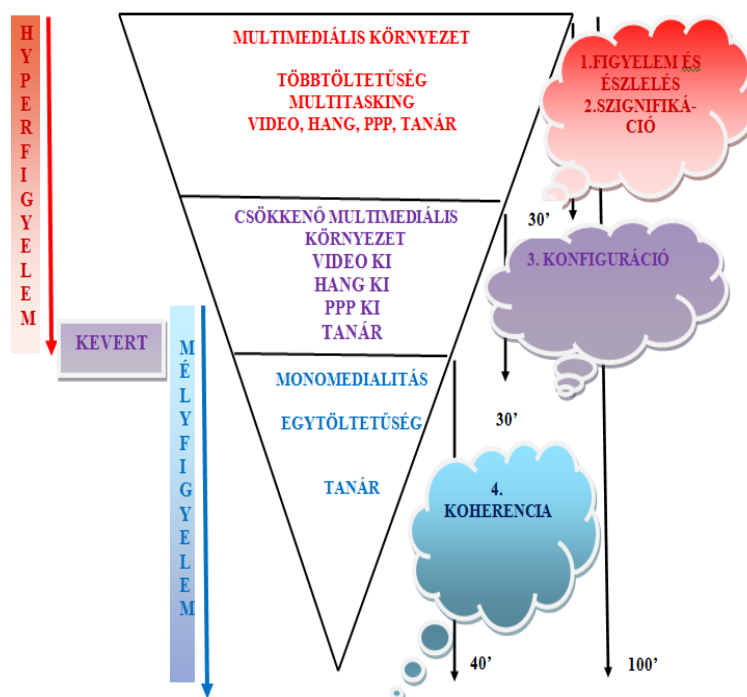
Jelen kutatás során szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók körében végezzük a vizsgálatot, ahol a memória, a kognitív és a metakognitív tanulási stratégiák alkalmazása indokolt. A kognitív, a metakognitív és a memorizáló nyelvtanulási stratégiákhoz jól illeszkednek az általunk vizsgálni kívánt nyelvtanulási módszerek (rendészeti közösségi oldalak, netkommunikáció és a kiterjesztett valóság szoftver használata), amelyek tanórai megvalósításához a HY-DE modell (*Dani 2014; Dani–Csernoch 2018*) módszertana megfelelően adaptálható. A vizsgálni kívánt célcsoportban az említett nyelvtanulási módszerek és stratégiák a HY-DE modell mentén történő alkalmazásának célja a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció fejlesztésének vizsgálata. A kutatás során az említett nyelvtanulási módszerek, stratégiák és módszertan bevalását teszteljük a szaknyelvi órák keretében, amelynek méréséhez egy empirikus kutatást tervezünk a hallgatók körében.

A HY-DE modell megalkotója (*Dani 2014*) szerint három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható a tanóra (4. ábra). A háromszög felső harmadában az oktató célja a hallgatók hiperfigyelmének megragadása. Ehhez multimediális környezet megteremtésére van szükség, ahol a multitasking (többtöltetűség), a videó, a hang, a prezentáció egyszerre kapnak hangsúlyos szerepet és az oktató „csak”, mint szupervízor jelenik meg az osztályteremben. A tanóra ezen szakaszában a hiperfigyelemnek, illetve az észlelésnek van a legnagyobb szerepe. A tanóra második harmadában még a hiperfigyelemé a főszerep, de már csökkentett multimediális környezetben. A nyelvtanítás szempontjából itt a modell első fázisához képest a mozgókép eltűnik, de az auditivitás szerepe megmarad, mint a nyelvtanulás egyik legfontosabb eleme, és a tanár szerepe is előtérbe kerül. A modell utolsó harmadában már monomedialitásról (egytöltetűség) beszélünk, ahol a multimediális eszközök szerepe lecsökken és helyettük a tanár szerepe erősödik meg. A kutatás során tesztelni kívánt nyelvtanulási módszerek megfelelően alkalmazhatók a vizsgálni kívánt modell fázisaiban.

A 21. századi tanítás-tanulás egyik legfontosabb célkitűzése az élményalapú, kihívásalapú tanulás megalkotása. A tanóra elején az oktató feladatai érvényesülnek, hiszen a nyelvtanulási stratégiák megválasztását a hallgatói és az oktatói célok határozzák meg: célok megfogalmazása, csoportok létrehozása, feladatok megbeszélése. Ezt követi a HY-DE modell

első fázisa, ahol az aktuális téma első körös feldolgozása történik teljes multimedialitás bevonásával (videó, kép, hang, kulcsszavak és a tanár szupervízor szerepe). Ebben a szakaszban a hallgatók feladata, hogy a látott, hallott információk hatására gondolkodjanak az adott témáról. A tanóra második szakaszában csökkentett medialitás formájában történik a tananyag újbóli feldolgozása. Ebben a fázisban a kép funkció ignorálása és az auditivitás funkció erősítése történik, a kulcsszavak jelentősége megnő, valamint a tanár szerepe előtérbe kerül. A tanóra ezen szakaszában a hallgatók a látott, hallott információknak köszönhetően minél több kulcsszót és minél több információt gyűjtenek. A hallás utáni képesség fejlesztésén keresztül valósul meg a szókincsfejlesztés, valamint a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció erősítése. A tanóra harmadik szakaszában az előzetes ismeretek összegyűjtését, majd rendszerezését követően a kommunikáció érvényesül. Ebben a szakaszban már monomedialitásról beszélünk, azaz a tanár szerepe még jobban előtérbe kerül a multimedialitás eszközökkel, módszerekkel szemben. Az említett elméleti háttér a bemutatott HY-DE modell alapján és ez a szakmai nyelvtanulási módszertan az *'Infocommunication Technology For (Law Enforcement Language) Learning'* elnevezést kapta (ITFL) (a szerzők elnevezése alapján).

A HY-DE modell rendkívül jól alkalmazható arra, hogy a tanulók egyrészt monitorozzák az elkészült feladataikat és próbálják meg visszaemlékezve beazonosítani a nehézségeket, így az oktató a problémamegoldó stratégiát és a kritikus gondolkodást is fejlesztheti. Továbbá az egyes szakaszok mentén szükség van a hallgatók fantáziájára, meglévő tudására, ismeretére és az egyes képességterületek is fejlesztésre kerülnek. A HY-DE modell alkalmazásával a cél a hallgatók szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikációjának fejlesztése. Terveink szerint az alkalmazott nyelvtanulási stratégiáknak, módszereknek és módszertannak köszönhetően mindazonáltal, hogy a kommunikációs fejlődés során tapasztalható oktatásmódszertani töréspontok kitapinthatók lesznek, megoldási javaslatként is szolgálhatnak a hallgatók szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikációjának fejlesztésére vonatkozóan.



4. ábra: HY-DE modell

Forrás: Dani 2014

A felvázolt nyelv tanulási módszertan alapfeladata szerint az oktató a hallgatókat olyan instrukciókkal és feladatokkal, illetve módszerekkel látja el, amelyek hozzásegítik a nyelv tanulót a szakmai nyelv szókincsének megfelelő szintű elsajátításához és a kommunikáció fejlesztéséhez. Az említett nyelv tanulási módszerekhez leginkább a memorizáló, a kognitív, illetve a metakognitív stratégiákat, valamint a HY-DE modellt alkalmazzuk.

A kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei

Jelen kutatásban a NKE Rendészettudományi Kar rendészeti szaknyelvi képzés hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk nappali és levelező képzésben részt vevő hallgatók körében (N=100). A kutatást a következő két akadémiai tanévben végezzük (2020/2021–2021/2022), amely három egymásra épülő szakaszból áll: (1) kvalitatív kutatás (fókuszcsoporthoz interjúk); (2) osztálytermi kutatás (megfigyelés és kísérlet); (3) kvantitatív kutatás (kérdőíves). A kvalitatív kutatás célja a hallgatók korábbi nyelv tanulási tapasztalatainak feltérképezése, a felsőoktatásban tapasztalt nyelv tanítási technikákról és nyelv tanulási módszerekről, illetve a digitális (nyelv) oktatásról kialakult véleményük feltárása. Az

osztálytermi kutatás során a vizsgálni kívánt nyelvtanulási módszerek hatékonyságának teszteléséhez a HY-DE modellt (*Dani 2014*), mint módszertant alkalmazzuk és vizsgáljuk annak hatékonyságát a szaknyelvi órák keretében. Végül a kvantitatív (kérdőíves) kutatás keretében a nyelvtanulási módszerek, stratégiák és a HY-DE modell bevalásáról kérdezzük a hallgatókat.

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a hagyományos vagy az internet alapú megoldások/eszközök segítik-e jobban a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását a szaknyelvi órák keretében. Vizsgáljuk, hogy hogyan hat a kiterjesztett valóság alkalmazása a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció fejlesztésére. A kutatásban arra keressük a választ, hogy van-e összefüggés az internet alapú megoldások/applikációk alkalmazásának a szaknyelvi terminus technikusok elsajátításában a szaknyelvi órák keretében. Továbbá vizsgáljuk, hogy a rendészeti közösségi oldalak (tanórai) alkalmazása pozitív hatást gyakorolnak-e a verbális, a non-verbális és a statikus kommunikációra. Kutatjuk, hogy milyen nyelvi képességterületek fejleszthetők leginkább a digitális technológia segítségével, illetve, hogy hogyan hat az információs technológia gyors fejlődése a szaknyelvtanításra, a terminus technikusok és általában a szaknyelvi és szakmai kommunikáció elsajátíthatóságára.

Alaphipotézisünk, hogy a Rendészettudományi Kar szaknyelvi témakörei az adott hallgatói csoportok érdeklődésének és profiljának megfelelően vannak elkészítve, előállítva. Éppen ezért a kutatásunk fókuszában a szaknyelvi képzés során használt IKT eszközök és nyelvtanulási módszerek alkalmazhatóságának vizsgálata áll. Feltételezésünk szerint az internet alapú megoldások és digitális eszközök alkalmazása elősegíti a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását. Feltételezésünk szerint a vizsgált nyelvtanulási módszereknek köszönhetően pozitívan fejlődik a hallgatók szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikációja a célnyelven.

A digitális technológia tanórai alkalmazása pozitív hatással van a hallgatók nyelvi képességterületeinek fejlődésére (*Barnucz 2019a; 2019b; Borszéki 2019*). Azon az állásponton vagyunk, hogy a digitális kompetencia fejlesztése együtt jár a szaknyelvi és szakmai kommunikáció fejlesztésével. Továbbá meggyőződésünk, hogy a digitális idegen nyelvi kompetencia fejlesztése pozitív hatással van az anyanyelvi szakmai kommunikáció használatára is. A vizsgálat során egyéb hipotézisek is bizonyításra kerülnek, amelyek a digitális olvasás-és írástudás, valamint a szaknyelvi és szakmai (digitális) kommunikáció fejlesztésére irányulnak.

Mivel a szaknyelv a szakmai tudás, sőt, gyakran a szakmai tevékenység kifejezője (*Jakusné 2014*), így ez és a kutatási eredmények alapján egyrészt egy rendészeti szituációs jegyzék összeállítását tervezzük, amelyek életszerű megvalósításához a kiterjesztett valóság szoftver nyújt segítséget, másrészt a szituációs jegyzék részét képezi egy szószedetkészlet, amelyet a rendészeti közösségi oldalakon összegyűjtött angol és magyar nyelvű terminus technikusok (szaknyelvi, szakzsargon és szleng) alkotják (*Uricska 2020b*). A 21. század rendőreinek ezen ismeretek szükségesek, mert ezek megértésével és alkalmazásával a kommunikációjuk hatékonyá és ezzel együtt tevékenységük is eredményesebbé tehető (*Mátételkiné 2010; Uricska 2014, 2015*).

A kutatás várható eredményei - összefoglalás

A kutatás során a fókuszcsoportos interjúk elemzését követően egyrészt választ kapunk a 21. századi módszertani sajátosságokra, a pedagógiai folyamatok tudatos megtervezésére vonatkozó kérdésekre, másrészt rávilágítunk a rendészeti szaknyelv oktatásának kihívásaira, amelyek feltételezhetően elsősorban a szókincsbővítést és annak alkalmazását érintik, végül azon képességek erősítését, amelyek pozitív hatással vannak a kommunikációs képesség fejlődésére, és bizonyos mértékben a rendészeti ismeretek rögzítését, elmélyítését is jelenthetik. A kutatás eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv, mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti felsőoktatásban.

A kutatás második részében a szaknyelvoktatás keretein belül nyelvtanulási módszerek és stratégiák tesztelése történik, amelyek tanórai alkalmazásához – szintén tesztelési célból – a HY-DE modell (*Dani 2014*) módszertanát alkalmazzuk. A nyelvtanulási módszerek, a stratégiák és a módszertan tesztelését követően empirikus vizsgálatot végzünk.

A hallgatók válaszaiból kiderülhet a konstruktív tanulásfelfogás kialakítására történő intenzívebb igény (*Nahalka 1997; Sharma–Gupta 2016*). Várhatóan a hallgatók kedvelik a szaknyelvi órákat, igényt tartanak a nyelvi képességterületek megfelelő mennyiségű és minőségű fejlesztésére, az innovatív nyelvtanulási módszerekre egy 21. századi osztálytermi környezetben, ahol hangsúlyosan megjelennek az új információs technológiai eszközök és alkalmazások, így a rendészeti közösségi oldalak látogatása, a bejegyzések vizsgálata és a netkommunikáció sajátosságai is (*Uricska 2020b*). A hallgatók a vizsgált nyelvtanulási módszerek alkalmazása által történő szaknyelvi fejlődésüket illetően teljes mértékű megelégedettséget és érdeklődést mutatnak.

A HY-DE modell által bemutatott módszertan jól szemlélteti a multimediális eszközök oktatásban betöltött szerepét. A kutatás jó kezdeményezés lehet minden szakmai, vagy szakirányú nyelvoktatás hazai fejlesztésére vonatkozó javaslatok megfogalmazására és azok gyakorlatban is történő alkalmazásának elindítására. A kutatás pozitív hozadéka lehet egyrészt az eredményes angol nyelvű kommunikációhoz szükséges általános, kommunikatív (nyelvi, szociolingvisztikai, pragmatikai) kompetenciák, másrészt a digitális kompetenciák sajátosságainak fejlesztése. Továbbá az eredmények tükrében mindenképpen hasznos információk születhetnek a közigazgatási és a jogi szaknyelvi tárgyak oktatására vonatkozóan is.

A kutatás iránymutatás lehet arra vonatkozóan, hogy a 21. századi hallgatók olyan digitális környezetben érzik jól magukat, ahol kihívások elé állítják őket, amelyek gondolkodásra, problémamegoldásra és együttműködésre indítják őket, ezáltal fejlesztve azokat a kompetenciákat (*Molnár 2019b*), amelyek elengedhetetlenek a 21. századi munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez (*Barnucz–Labancz 2017; Labancz–Barnucz 2016*), illetve az általános rendőrségi feladatok ellátásához.²⁴ Megfigyelhető, hogy a hallgatók kompetenciáinak fejlesztése a digitális kompetencia segítségével történik a leginkább, amelyekre generációs sajátosságaik miatt igényt is tartanak.

Összességében azon az állásponton vagyunk, hogy a tanítási-tanulási folyamat során szükséges személyes jelenlét és kontaktus – lehet, hogy a mainál ritkábban ugyan, de – olyan elemi igény, amiről remélhetőleg nem fog és nem is tud leszokni az emberiség. „A közvetlen kommunikációnak olyan előnyei vannak, amelyek soha nem pótolhatók teljesen távértekezletekkel és ehhez hasonlókkal” (*Bernáth 2006: 29*). Ám azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az új generációk tagjait leginkább a virtuális közösségi terekben lehet elérni, megszólítani, így a nyelvtanulásban sem halaszthatjuk el ennek az esélyét. A digitális kor sajátosságaira vonatkozó megállapításainkkal érzékeltetni szeretnénk a digitális társadalom megváltozott piaci helyzetét, felhívni a figyelmet a digitális állampolgárok kommunikációs igényeire, és ezzel párhuzamosan a szolgáltatói szféra és az oktatásügy felelősségvállalási oldalára is ráirányítani a figyelmet.

²⁴ <https://bit.ly/3fMWc1j> [Letöltve: 2020.05.15.]

Irodalomjegyzék

AFFLERBACH, P. (2000) Verbal reports and protocol analysis. In: KAMIL, M. K.–MOSENTHAL, P. B.–PEARSON, P. D.–BARR R. (eds) *Handbook of reading research*, Vol. 3. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum. pp. 163–179.

AKNAI D. O. (2017) Táblagépes alkalmazások használata értelmi sérült, autizmuspektrum-zavarral élő tanulók megsegítésében. In: AKNAI D. O.–FEHÉR P. (eds) *Mobil–Világ–Iskola. Válogatott tanulmányok I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen – IKT MasterMinds Kutatócsoport, Veszprém. pp. 38–49.

AKNAI D. O. (2016) Táblagépes alkalmazások a gyógypedagógiai gyakorlatban, súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében. *Fejlesztő Pedagógia*, Vol. 27. No. 2–3. pp. 64–69.

ANDREWS, R. (2000) Learning, Literacy and ICT: What's the connection? *English in Education*, Vol. 34. No. 3. pp. 3–18.

ATKINSON, R. C.–SHIFFRIN, R. M. (1968) Human memory: A proposed system and its control processes. In: SPENCE, K. W.–SPENCE, J. T. (eds) *Psychology of Learning and Motivation*, Volume 2. New York, Academic Press. pp. 89–195.

BADDELEY, A. D. (1986) *Working memory*. Oxford, Oxford University Press.

BARNUCZ N.–FÓNAI M. (2020) Az IKT eszközök használata az idegennyelv-oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom*, Vol. 20. No. 1. pp. 7–28.

BARNUCZ N. (2019a) IKT eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 403–414.

BARNUCZ N. (2019b) IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 15–31.

BARNUCZ N. (2019c) Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In: KARLOVITZ J. T. (ed.) *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno, International Research Institute. pp. 205–212.

- BARNUCZ N.–LABANCZ I. (2017) Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 283–290.
- BARNUCZ N.–LABANCZ I. (2015) Pedagógusok és az IKT Magyarország keleti régióiban. In: PUSZTAI G.–MORVAI L. (eds) *Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó. pp. 235–245.
- BÁRDOS J. (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁTHORY Z. (2002) A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2. pp. 31–37.
- BENEDEK A. (2008) *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest, Typotex Kiadó.
- BENEDEK A. (2007) Mobiltanulás és az egész életen át megszereshető tudás. *Világosság*, Vol. 48. No. 9. pp. 21–28.
- BERNÁTH L. (2006) A magyar újságíró múltja és jelene. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, Vol. 33. pp. 28–30.
- BERECZ A.–SERES GY. (2013) Mobilizáljuk az E-learninget. *Journal of Applied Multimedia*, Vol. 2. No. 8. pp. 49–58.
- BOCSI V. (2013) Munkaértékek a felsőoktatásban In: DARVAI T. (ed.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eseményektől a kompetenciák felé*. Setup Belvedere Meridionale. pp. 67–85.
- BORSZÉKI J. (2019) E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában. *Rendőrségi Tanulmányok*, No. 3. pp. 115–149.
- BORSZÉKI J. (2018) The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials II. English for Border and Coast Guards: Specific-Purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for their Development – Level A2/B1. *Magyar Rendészet*, Vol. 18. No. 5. pp. 139–175.
- BORSZÉKI J. (2014a) The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 106–122.

- BORSZÉKI J. (2014b) Activities that Have Worked Well in Teaching ESP. In: FREGAN B. (ed.) *Success and Challenges in Foreign Language Teaching*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, pp. 55–64.
- BORSZÉKI J. (2013) A webinarium helye az elektronikus tanulási környezetben, alkalmazásának lehetőségei a rendészeti képzésben. *Magyar Rendészet*, Vol. 13. No. 1. pp. 105–117.
- BREIVIK, SENN P. (2005) 21st Century Learning and Information Literacy. *Change*, Vol. 37, No. 2. pp. 20–27.
- BREWSTER, J.–ELLIS, G.–GIRARD, D. (1991) *The Primary English Teacher's Guide*. London, Penguin English.
- BROWN, H. D. (1994) *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.
- BUBERNIK E. (2012) Az információs és kommunikációs technika (IKT) szerepe az oktatásban – megvalósulása a bencés gimnáziumoknál. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 10. No. 3-4. pp. 4–21.
- BUDA A. (2018) *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Habilitációs értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- BUDA A. (2017) *IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett?* Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, HERA IKT-szakosztály, Belvedere Meridionale Kiadó.
- BUZAN, T. (1974) *Use Your Head*. Guild Publishing London.
- CAPURRO, R.–HJØRLAND, B. (2003) The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 37. No. 1. pp. 343–411.
- CARSON, J. G.–LONGHINI, A. (2002) Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, Vol. 52. No. 2. pp. 401–438.
- CASTELLS, M. (2013) *Communication power*. Oxford, Oxford University Press.
- CHAMOT, A. U. (2004) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1. No. 1. pp. 14–26.

CHAMOT, A. U. (1999) How children in language immersion programs use learning strategies. In: KASSES, M. A. (ed.) *Language learners of tomorrow; Process and Promise!* Lincolnwood, IL., National Textbook Company. pp. 29–59.

CHAMOT, A. U.–KEATLEY, C. W. (2003) *Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

CHAMOT, A. U.–EL-DINARY, P. B. (1999) Children’s learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, Vol. 83. No. 3. pp. 319–341.

CHAMOT, A. U.–BARNHARDT, S.–EL-DINARY, P. B.–ROBBINS, J. (1999) *The learning strategies handbook*. White Plains, NY., Addison Wesley Longman.

CHAPELLE, C. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.

CHRISTIÁN L. (2013) Miért bíznak a finnek a rendőrségben? Új rendészeti megoldások Finnországból. *Belügyi Szemle*, No. 7–8. pp. 130–142.

CITRON, K. D. (2009) Cyber civil rights. *Boston University Law Review*, Vol. 89. No. 1. pp. 61–125.

COHEN, A. D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London, Longman.

CZÉKMÁN B. (2017) Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások. In: FEHÉR P.–AKNAI D. O. (eds) *Mobil eszközök az oktatásban konferencia. Válogatott tanulmányok I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debreceni Egyetem Kiadó, IKT MasterMinds Kutatócsoport, Veszprém. pp. 249–254.

CZÉKMÁN B.–AKNAI D. O.–FEHÉR P. (2017) Digitális történetmesélés „kiterjesztett valóság” (AR) alkalmazások segítségével. In: MAGYARI S.–BARTHA K.–BALOGH B. (eds) *Oktatás határhelyzetben*. Nagyvárad, Románia, Partium Kiadó. pp. 16–22.

CZÉKMÁN B.–SZABÓ F.–SOMFALVI Z.–MAJOR E. (2017) ICT-Supported Problem-based learning: Possibilities of applying problem-based learning from primary school to higher education. *Pedacta*, Vol. 6. No. 2. pp. 41–50.

DALE, E. (1969) *Audio-visual methods in teaching*. New York, Dryden.

DANI E.–CSERNOCH M. (2018) A hiperfigyelmi információszerzéstől a mélyfigyelmi algoritmizálásig: A wsw-hy-de. In: NÁDASI A.–LENGYELNÉ MOLNÁR–T.–ANTAL P.–CZEGLÉDI L.–KIS-TÓTH L.–GÖNCZINÉ KAPROS K.–KVASZINGERNÉ PRANTNER CS. (eds) *Agria Media 2017 – „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi.”* Eger, Líceum Kiadó. pp. 16–26.

DESSEWFFY T. (2019) *Digitális szociológia*. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó Kft.

EINHORN Á. (2015) *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Pedagógiai kultúra 3. Miskolci Egyetemi Kiadó.

ERSTAD, O. (2010) Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 5. No. 1. pp. 56–70.

FALYUNA, N. (2020) Az áltudományosság koronázatlan királyai. *E-nyelv.hu magazin*. <https://bit.ly/32IMVcd> [Letöltve: 2020.06.28.].

FOLSE, K. S. (2004) Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research says. *TESL Reporter*, Vol. 37. No. 2. pp. 1–13.

FORGÓ S. (2018) Az újmédia az információközvetítő szakmákban. *Könyv és Nevelés: Az oktatáskutató és fejlesztő intézet folyóirata*, Vol. 20. No. 1. pp. 82–104.

FORGÓ S. (2017) Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák. In: FORGÓ S. (ed.) *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Eger, Líceum Kiadó. pp. 9–25.

FREINET, C. (1963) *La méthode naturelle de grammaire*. Bibliothèque de l'École Moderne 17.

GARDNER, R. C.–LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language learning*. Newbury House, Rowley.

GONDA ZS. (2016) Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-Pedagógia*, Vol. 16. No 2. pp. 17–29.

HAMOUDA, A. (2013) An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol. 2. No. 2. pp. 113–155.

HISMANOGLU, M. (2011) The integration of information and communication technology into current ELT coursebooks: a critical analysis. *Porcedia – Social and Behaviour Sciences*, Vol. 15. pp. 37–45.

HSIAO, T. Y.–OXFORD, R. L. (2002) Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, Vol. 86. No. 3. pp. 368–383.

JAKUSNÉ HARNOS É. (2014) A tudásszerveződés formáinak szerepe a szakmai nyelvhasználatban. *Porta Lingua*, pp. 245–254.

JALONGO, M. R. (2010) Listening in earl childhood: An interdisciplinary review of the literature. *International Journal of Listening*, Vol. 24. pp. 1–18.

JÓNA GY. (2013) A felsőoktatás és foglalkoztathatóság integrációjának technikái. In: DARVAI T. (ed.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eseményektől a kompetenciák felé*. Setup Belvedere Meridionale. pp. 45–66.

KELEMEN K.–TALABÉR J. (2014) „Szavak nélkül a nyelv halott” – A szóbeli kommunikáció prioritása az idegennyelv-oktatásban. In: TORGYIK J. (ed.) *Sokszínű pedagógiai kultúra*. pp. 420–426.

KLAUSZ M. (2016) *A közösségi média nagykönyve*. Budapest, Athenaeum Kiadó Kft.

KOLTAY A. (2019) A médiaszolgáltatások tartalomszabályozása. In: KOLTAY A. (ed.) *Magyar és európai médiajog*. Budapest, Wolters Kluwer.

KUBINGER–PILLMANN J. (2011) Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 11. No. 12. pp. 48–59.

LABANCZ I.–BARNUCZ N. (2016) Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In: PUSZTAI G.–BOCSI V.–CEGLÉDI T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéletek az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Budapest, Magyarország, Nagyvárad, Románia, Partium, Új Mandátum, PPS. pp. 262–277.

LANKSHEAR, C.–SNYDER, I.–GREEN, B. (2000) *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St Leonards, NSW, Allen & Unwin.

LESS F. (2015) A közösségi hálózatok és a közösségi rendőrség kapcsolata (Mi keresni valója van a rendőrségnek a Facebookon?) *Nemzetbiztonsági Szemle*, Vol. 3. No.1. pp. 26–51.

MACWHINNEY, B. (2005) A unified model of language acquisition. In: KROLL, J. F.–DE GROOT, A. M. B. (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, Oxford. pp. 49–67.

MANOLOPOULOU-SERGI, E. (2004) Motivation within the Information Processing Model of Foreign Language Learning. *System*, Vol. 32. No. 3. pp. 427–441.

MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ M. (2010) Rendészet és nyelv. In: DOBOS Cs. (ed.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolc-Budapest, Miskolci Egyetem Tinta Tankönyvkiadó. pp. 285–299.

MATTHEY, M. (2006) Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). *Lidil*, 34. <https://bit.ly/3c2dK6k> [Letöltve: 2020.04.07.].

MAYER, R. E. (1997) Multimedia learning: Are we asking the right question? *Educational Psychologist*, No. 32. pp. 1–19.

MAYER, R. E. (2001) *Multimedia learning*. New York, Cambridge University Press.

MCQUARRIE, L.–MCRAE, P.–STACK-CUTLER, H. (2008) *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, Alberta Initiative for School Improvement.

MCQUIGGAN, S.–KOSTURKO, L.–MCQUIGGAN, J.–JENNIFER, S. (2015) *Mobile Learning: A Handbook for Developers, Educators, and Learners*. Wiley, New Jersey, USA.

MISKOLCZI I. (2017) A mobil tanulás néhány aktuális kérdése. *Gradus*, Vol. 4. No. 2. pp. 18–26.

MOLNÁR K. (2019a) Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés. In: HEGEDŰS J. (ed.) *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem. pp. 102–114.

MOLNÁR K. (2019b) A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: HEGEDŰS J. (eds) *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, Nemzeti Közzolgálati Egyetem. pp. 89–101.

MOLNÁR K. (2018) *Rendészeti kommunikáció – a média tükrében. Kézikönyv és szemelvénygyűjtemény a rendészeti szakújságíró szakirányú továbbképzési szak hallgatóinak*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.

MOLNÁR K.–URICSKA E. (2019) A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 69–80.

MORLEY, J. (1972) *Improving aural comprehension*. Michigan English Language Institute.

MOSELEY, D.–HIGGINS, S. (1999) *Ways Forward with ICT: Effective Pedagogy Using Information and Communications Technology for Literacy and Numeracy in Primary Schools*. London, Teacher Training Agency.

NÁDASI A. (2013) *Oktatásfejlesztési és – technológiai kutatások*. Eger, Médiainformatikai kiadványok.

https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12478/02_oktatasfejlesztési_es_techonologiai_kutatasok.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letöltve: 2021.02.11.]

NAGY S. (1997) *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, Volos Kiadó.

NAHALKA I. (2002) A tanulás. In: FALUS I. (ed.) *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 117–158.

NAHALKA I. (1997) Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*, No. 3. pp. 22–40.

NATION, I. S. P.–WARING, R. (1995) Vocabulary size, text coverage and word lists. In: SCHMITT, N.–MCCARTHY, M. (eds 1997) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. pp. 6–19.

NAVRACSICS I. (2011) *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest, Gondolat Kiadó.

NÉMETH D. (2006) *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

NÉMETH D.–PLÉH Cs. (2001) Nyelvfeldolgozás, munkaemlékezet és fordítás. *Fordítástudomány*, Vol. 3. No. 1. pp. 40–53.

NÉMETH D.–RACSMÁNY M.–KÓNYA A.–PLÉH Cs. (2000) A munka-memória-kapacitás mérőeljárásai és jelentőségük a neuropszichológiai diagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 55. No. 4 pp. 403–416.

NISSILÄ, L. (2011) *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja rektioiden oppimiseen*. Oulu, Oulun yliopisto.

NURPHAMI, S. (2015) Improving listening skills by activating students' prior knowledge. *Eternal (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, Vol. 1. No. 1. pp. 28–38. <https://bit.ly/2LUSIfs> [Letöltve: 2020.04.21.].

O' MALLEY, J. M.–CHAMOT, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England, Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House.

OXFORD, R. L.–CHO, Y.–LEUNG, S.–KIM, H. J. (2004) Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 42. pp. 1–47.

PACHLER, N. (1999) Theories of Learning and ICT. In: LEASK, M.–PACHLER, N. (eds) *Learning to teach using ICT in the Secondary School*. London and New York, Routledge. pp. 189–203. <https://bit.ly/2VHk64S> [Letöltve: 2020.04.10.].

PAIVIO, A. (1969) Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, Vol. 76. No. 3. pp. 241–263.

PAIVIO, A. (1991) Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, Vol. 45. pp. 255–287.

PAIS E. R. (2013) *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <https://bit.ly/2zaM9SR> [Letöltve: 2020.04.05.].

PÁLFFY G. (2015) A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben. In: MAJOR É.–TÓTH E. (ed.) *Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelvpedagógiai tanulmányok*. Bölcsészlet-és Művészetpedagógiai Kiadványok 3. Eötvös Lóránd Tudományegyetem. pp. 152–170.

PATYI A.–BARNUCZ N. (2020): A közszolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszzerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*, Vol. 13. No. 4. pp. 1–12.

PEGRUM, M. (2014) *Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures*. Macmillan.

PETŐ A. (2005) *Kétcsatornás tömörített és tömörítetlen digitális hangjelek minőségi vizsgálata. Villamosmérnöki szak. Rádióhírközlési szakirány.*

PETRINÉ FEYÉR J. (1998) Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: FALUS I. (ed.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 323–344.

PIRZADA, K.–KHAN, F. N. (2013) Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*, Vol. 5. No. 24. pp. 124–134.

Polonyi T.–Abari K.–Nótin Á. (2009) Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. Alkalmazott pszichológia. *Az Alkalmazott Pszichológia Alapítvány – APA – folyóirat*, Vol. 11. No. 1–2. pp. 5–26.

POLONYI T. É.–MÉRŐ D. (2007) A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott pszichológia*, Vol. 9. No. 2. pp. 88–117.

https://psycho.unideb.hu/munkatarsak/polonyi_tunde/targyak/AP_IX_2_Sikeres_nyelvt.pdf
[Letöltve: 2021.02.11.].

POURHOSEIN GILAKJANI, A.–SABOURI, N. B. (2016) Learners' listening comprehension difficulties in English Language Learning: A literature review. *English Language teaching*, Vol. 9. No. 6. pp. 123–133.

PRENSKY, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press Ltd., Vol. 9. No. 5. pp. 1–6.

RACSMÁNY M.–LUKÁCS Á.–NÉMETH D.–PLÉH Cs. (2005) A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 60. No. 4. pp. 479–505.

RINGBOM, H. (1986) Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: KELLERMAN E. & SHARDWOOD S. (eds) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press. pp. 150–162.

RUBIN, J. (1975) What the „Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9. No. 1. pp. 41–51.

SALLAI J. (2019) A rendészettudomány forrásai, gyökerei. In: GAÁL GY.–HAUTZINGER Z. (eds) *Gondolatok a rendészettudományról. Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság. pp. 241–248.

SKEHAN, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.

SHARMA, H.–GUPTA, P. (2016) Constructivist Approach for Teaching English: Making Sense of Paradigm Shift from the Traditional Approach. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, Vol 5. No. 10. pp. 788–792.
<https://bit.ly/2yvSLuW> [Letöltve: 2020. 05. 15.].

TAPSCOTT, D. (2001) *Digitális gyermekkor*. Budapest, Kossuth Kiadó.

TARI A. (2011) *Z generáció*. Budapest, Tericum Kiadó.

TEMUR, T. (2006) *The examination of the 4th and the 5th grade students’ selections of vocabulary items in the process of writing with respect to some variables*. Unpublished doctoral dissertation. Gazi University, Ankara.

TÍMÁR B. (2017) Mobilokkal vagy mobilokról – médiaműveltség a mobil eszközökkel támogatott oktatásban. In: AKNAI D. O.–FEHÉR P. (eds) *Mobil–Világ–Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debreceni Egyetemi Kiadó, IKT MasterMinds Kutatócsoport, Veszprém. pp. 184–192.

TRAXLER, J. (2007) Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... *The International Review in Open and Distance Learning*, Vol. 8. No. 8. pp. 1–12.

TUNSTALL, P.–GIPPS, C. (1996) Teacher feedback to young children in formative assessment. *British Educational Research Journal*, Vol. 22. No. 4. pp. 389–404.

TWENGE, M. J. (2018) *iGeneráció*. Budapest, Édesvíz Kiadó.

URICSKA E. (2020a) Proper interactive communication of the police as a (n e-) trust-building strategy. Introducing the term policing digilect. *Kosice Security Review*, Vol. 10. No. 2. 185–195.

URICSKA E. (2020b) Közösségi rendészet – közösségi oldalak: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, Vol. 20. No. 2. pp. 153–168.

URICSKA E. (2015) Examining the Phenomenon of Code-switching in the Language of Recidivists. *Magyar Rendészet*, Vol. 15. No. 1. pp. 159–164.

URICSKA E. (2014) A regiszterváltás jelenségének vizsgálata a visszaeső bűnözők nyelvhasználatában. *Nemzetbiztonsági Szemle (Online)*, Vol. 2. No. 2. pp. 28–35.

VANDERGRIFT, L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) Listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, Vol. 30. No. 2. pp. 387–409.

VECSERNYÉS I.–WICHMANN I. (2013) A szókincs tanításának néhány kérdése az egyetemen kívüli felnőttoktatásban és a Hungarobox project. *THL2*, No. 1–2. pp. 119–123.

VESZELSZKI Á. (2017) *Netnyelvészet – Bevezetés az Internet nyelvhasználatába*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

WALL, D. S. (2010) *Policing cybercrimes: Responding to the transnational challenges of cybercrime*. Hanover, Dartmouth College, Institute for Security, Technology and Society.

WENDEN, A. L. (1991) *Learner strategies for learner autonomy*. London, Prentice-Hall International.

WILSON, A. (1995) Metaphors for Instruction: Why we talk about learning environments? *Educational Technology*, Vol. 35. No. 5. pp. 25–30.

Internetes források

CSÉPE V. (2020) *Az online iskolában elfelejthetjük a számonkérés szót.* Interjú a Nemzeti alaptanterve megújításáért felelős korábbi miniszteri biztossal. Joób Sándor, Index weboldal.

<https://bit.ly/3c2A1kr> [Letöltve: 2020.04.11.].

DANI E. (2014) *A kétfázisú HY-DE-modell: A hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztéséig.* Informatika a felsőoktatásban konferencia. Debrecen.

<https://bit.ly/2XWlvHI> [Letöltve: 2020.04.23.].

HUSBAND, J. (2013) *What is Wirearchy?*

<https://bit.ly/2zyFiTA> [Letöltve: 2020.04.08.].

MATUSZKA T. (2012) *Kiterjesztett valóság alkalmazások fejlesztése, elemzése és a fejlesztőeszközök összehasonlítása.* Szakdolgozat. ELTE Informatikai Kar, Média- és Oktatásinformatikai Tanszék.

<https://bit.ly/3d49Lrk> [Letöltve: 2020.04.11.].

NATIONAL READING PANEL (2000) *Teaching Children to Read: and evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of subgroups.* NICHD.

<https://bit.ly/3pNUeT1> [Letöltve: 2020.06.19.].

Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Terv (2015–2020)

<https://bit.ly/3ejSMIO> [Letöltve: 2020.04.20.].

Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Tervezet (2020–2025)

<https://bit.ly/2VwHfXG> [Letöltve: 2020.04.20.].

NOURI, J. (2018) *Students Multimodal Literacy and Design of Learning During Self-Studies in Higher Education.*

<https://bit.ly/2THB03o> [Letöltve: 2020.05.26.].

O'MALLEY, C.–VAVOULA, G.–GLEW, J.–TAYLOR, J.–SHARPLES, M.–LEFRERE, P. (2003) *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment. MOBIlearn project report,*

<https://bit.ly/3d57zjf> [Letöltve: 2020.04.11.].

POLLARD, L. (2008) *Lucy Pollard's Guide to Teaching English*.

<http://site.iugaza.edu.ps/akeshta/files/2010/02/Pollard-Lucy.pdf> [Letöltve: 2021.02.11.].

ROBBINS, J. (1996) *Between „Hello” and „See you Later”*: Development of strategies for interpersonal communication in English by Japanese EFL students. Published Ph.D Dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409728.pdf> [Letöltve: 2021.02.11.].

SCHOFIELD, C. P.–WSET, T.–TAYLOR, T. (2011) *Going Mobile in Executive Education. How mobile technologies are changing the executive learning landscape*. Research for Union, Ashridge, Berkhamsted.

<http://bit.ly/2mm9GKm> [Letöltve: 2019.04.10.].

T. NAGY L.–STÓKA Á. (2012) *A multimédia felhasználásának lehetőségei a nyelvoktatásban*.

<https://bit.ly/2VJv3nR> [Letöltve: 2020.04.28.].

TRAXLER, J. (2005) *Defining mobile learning. IADIS International Conference Mobile Learning*.

<http://bit.ly/2oJsQux> [Letöltve: 2019.07.18.].

TURNER, N. (2012) What is m-learning.

<https://bit.ly/3c4FN52> [Letöltve: 2016.03.25.].

VÁGVÖLGYI CS.–PAPP GY.–CSERHÁTINÉ VECSEI I. (2011) *mLearning – „Mobil tanulás” a gyakorlatban*.

<http://bit.ly/2nVwy3T> [Letöltve: 2019.09.03.].

ZHONGYUAN, C. W. (2013) *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications*.

<https://bit.ly/3gjsfWO> [Letöltve: 2015.08.04.].