

DOI: 10.15773/EKKE.2025.015

DOI

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA



Kocsis Andrea

A MÉM MINT NYELVPEDAGÓGIAI ESZKÖZ
KÖZÉPISKOLAI DIÁKOK
OROSZ NYELVI BESZÉDFEJLESZTÉSÉBEN

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:
Prof. Dr. Bárdos Jenő D.Sc.

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:
Prof. Dr. Szűts Zoltán

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. Szőke-Milinte Enikő

Eger, 2025

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
1.1. A doktori értekezés célja, kutatási kérdések	3
1.2. A kutatás módszertana	4
1.3. Az értekezés főbb szerkezeti elemei, újdonsága, aktualitása és várható eredményei.....	5
2. A tanulók	8
2.1. A feladatsorok ihletői és címzettjei – a befogadó tanulók.....	8
2.2. Az érzelmek szerepének vizsgálata.....	15
2.3. Tanuláselméleti háttér	22
3. A tananyag legfontosabb tartalmi és készségelemei	28
3.1. Nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalom	28
3.2. Beszédkészség	32
3.3. A célul kitűzött nyelvi szint	36
4. Mémek és nyelvpedagógia	41
4.1. Mémek és internetes mémek.....	41
4.2. Képmakrók és szakdidaktikai alkalmazhatóságuk. A dolgozatban használt mém fogalom tisztázása	47
4.3. Pedagógiai mémek a kép és szöveg kettősségében	54
4.3.1. Vizualitás.....	55
4.3.2. Szövegbeliség.....	57
4.3.3. Kép és szöveg kettősségének pedagógiai alkalmazása	61
5. A mémek pedagógiai használatának interkulturális aspektusai	66
6. A kutatás.....	75
6.1. A kutatás motiváltsága	77
6.2. A kutatásban felhasznált, saját készítésű feladatsorok.....	82
6.3. A kutatás menete, hipotézisek	87
7. Mérés és eredmények	89
7.1. Leíró statisztika	89
7.2. Kvantitatív statisztika	110
8. Összefoglalás.....	129
Felhasznált irodalom	133
Ábrajegyzék	146
Linkjegyzék.....	149
Függelék.....	151

1. Bevezetés

1.1. A doktori értekezés célja, kutatási kérdések

A doktori értekezés célja annak vizsgálata, hogy miként alkalmazhatók nyelvpedagógiai szempontból strukturált mémsorok idegen nyelvek tanítására. A disszertációban a szűkebb szakma által image macro-knak nevezett internetes mémek alkalmazása történik az orosz igeragozás tanítására a célból, hogy az orosz mint erősen flektáló nyelvet második idegen nyelvként heti három órában (a NAT által meghatározott alap óraszámában) tanuló középiskolások nyelvi szorongását csökkentsük, a morfológiai elemek elsajátítását elősegítsük és idegen nyelvi beszédprodukciónak megkönnyítsük.

A kutatás kérdéseit és hipotéziseit a következő főbb területek mentén vizsgáljuk: memetika; nyelvten mint közvetítendő nyelvi tartalom; beszédkészség tanítása; a középiskolai második idegen nyelvi oktatás kimeneti szabályozása; a vizsgálat humán tényezői, a Z és alfa generációk tanuláselméleti jellemzői.

A kutatási kérdések három fő gondolatkör mentén strukturálódnak. Mennyiben könnyítik meg a kutatásban szereplő könnyen érthető, strukturált mémes feladatsorok a nyelvten helyes használatának rögzítését és a lexikai egységek érvényesülését, valamint azonnali előhívását az adott témakörön belül? Milyen módon valósítható meg a strukturált mémsorok alkalmazásával az adott témakör kifejtésének fejlesztésére, a beszédprodukciónak elősegítésével? Képes-e az adott mémekkel strukturált tananyag csökkenteni a diákok nyelvi szorongását, illetve növelni a diákok affektív motivációját?

A kutatás fő hipotézisei:

1. Feltételezzük, hogy a mémekkel tanult nyelvten anyagnak elsajátítását a tanulók motiváló kiegészítő, könnyítő tanulmányi segédletnek tekintik. Azt várjuk, hogy a strukturált, informális, humoros, közös háttértudáson alapuló tananyag pozitív érzelmi tanulási környezetet létrehozva hatékonyabb lexikai és grammatikai tárolást és előhívást fog létrehozni.

2. Feltételezzük, hogy a tanulók nyelvi stressz és szorongásérzése (*language anxiety*) jelentősen csökken a tanulási folyamat végére.

3. Feltételezzük továbbá, hogy a mémekkel segített tananyag megkönnyíti a szóbeli produktív készségek formálódását.

1.2. A kutatás módszertana

A szakirodalmi áttekintés három fő területre koncentrál: a mai középiskolás korosztály, a Z és alfa generációk tanulással kapcsolatos korosztályspecifikus jellemzőire; a nyelvtani ismeretek szóbeli produkcióvá alakításának nyelvpedagógiai problematikájára; és az internetes mémek idegen nyelvek tanítását és tanulását elősegítő alkalmazhatóságának vizsgálatára. A kutatás gyakorlati részében saját készítésű, nyelvpedagógiai szempontból strukturált mémes feladatsorok középiskolában történt kipróbálása után mind kvalitatív, mind kvantitatív eszközökkel végeztünk méréseket a kutatás kérdéseinek és hipotéziseinek megválaszolására. Hozzáférés és szakértői alapú mintavétellel egy több szempontból is speciális populáció vett részt a vizsgálatban. A feladatsorok tanórákon, minimális tanári vezetettséggel történő feldolgozása után saját készítésű Google kérdőíveken nyertünk kvalitatív és kvantitatív adatokat, amelyek SPSS szoftverben kerültek feldolgozásra. A kutatás triangulációjának megvalósulása céljából menetközbeni strukturált írásbeli interjúkérdésekre válaszoltak a részt vevő tanár kollégák.

Az alábbi táblázatban (1. ábra) a disszertáció empirikus részének összefoglaló táblázata látható. Az első oszlop a kutatás eszközének, a feladatsoroknak a leírását tartalmazza; a második oszlop a vizsgálódás címzettjeit, a befogadó tanulókat; a harmadik pedig a kutatásban közreműködő pedagógusokat. Ez a három oszlop a feladatsorok elvégzése által egy tér-idő egységet alkot. A táblázat ún. nulladik oszlopa, a feladatsorok elkészítésének fázisa és az ahhoz kapcsolódó tanulmányi és kutatómunka leírására a dolgozat elméleti része hivatott.

<i>Feladatsorok</i>	<i>Utólagos kérdőívek tanulóknak</i>	<i>Menetközbeni strukturált írásbeli interjú tanároknak</i>
- saját készítésű, strukturált feladatsorok az orosz igeragozásra fókuszálva a jelenlegi középiskolás korosztályban nagy népszerűségnek örvendő popkulturális univerzumokból ismert mémekkel	- saját fejlesztésű Google-alapú kérdőívek: az egyes feladatsorok után és egy összefoglaló záró kérdőív - tanulók saját nyelvi teljesítményükre való reflektálása: nyelv-	- saját fejlesztésű Google-alapú strukturált írásbeli interjú - fókuszuk: A) a feladatsorok erényei;

- a nyelvtani témakörök a didaktikailag hozzájuk kapcsolódó A2 szintű lexikai tudásanyagra vannak felfűzve - nyelvtani és lexikai elemek beszédképessé alakítása	tani és lexikai előhívás, tartalmi mélység kidolgozottsága - mémekre való reflektálás - fő kérdéskörök: A) a feladatsorok által diákokban kiváltott érzelmek; B) a nyelvtani elemek rögzülése; C) a beszédprodukció megvalósulása; D) mémismeret és adaptivitásuk L3 tanulása esetén	B) a feladatsorok korlátai, fejlesztendő elemei; C) a tanulók nyelvi viselkedésében tapasztalt említésre méltó jelenségek
---	--	---

1. ábra: A disszertáció empirikus részének összefoglaló táblázata

1.3. Az értekezés főbb szerkezeti elemei, újdonsága, aktualitása és várható eredményei

Az értekezés nyolc fejezetre oszlik. A bevezető után a feladatsorok címzettjeire, vizsgálódásunk alanyaira, a tanulókra, a gyermekekre koncentrálnak, hiszen ők az elsődleges fontosságú összetevői a közoktatásban folyó nevelő-oktató munkának. Szakirodalmi áttekintésünk kitér generációs és tanuláselméleti sajátosságaikra. Két okból is a tanulók képezik a disszertáció kezdetének témáját. Egyrészt – köszönhetően az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Programja iskola- és közoktatásközei szemléletmódjának –, az értekezés kiindulópontja a mindennapi tanítási gyakorlat kínálta pedagógiai helyzet feltárása, és ennek elsődleges főszereplői a diákok. Másrészt, mintegy reflektálásként erre a gondolatmenetre, célszerűnek véljük hivatkozni *Otrek-Cassra* (2024), aki szerint a pedagógiai munka lényegi tényezője az, hogy a diákok hogyan érzékelik ezt a munkát, és a bátorítás és gondoskodás új pedagógiai elképzeléseire lenne szükség, amelyek újraformálják (*reshape*) az eddigi módszereket és oktatást. Milyen

módon juthat el a tanuló az előírt követelményekhez a megújító mémek által, miközben értékeljük a tanulási folyamatra és a saját tanulására adott reflexióit, ezáltal hangsúlyosan kétirányúvá, dialogikussá téve a pedagógiai együttműködést? A harmadik fejezet a tanulók után a közoktatás és az idegen nyelvek tanításának kimeneti követelményeinek, például a NAT kereteire alapozva vizsgálja a feladatsorok fókuszában álló nyelvtan és szóbeli produkció tanításának, létrejöttének lehetőségeit. A negyedik fejezetben annak kifejtésére törekszünk, hogy milyen módon kapcsolódhat össze értekezésünkben a tanuló az előírt tananyaggal kurrens, 21. századi, megújító módon az internetes mémek által. Kitérünk a memetika elméleti hátterére, az image macro-k jellemzőire és potenciális nyelvpedagógiai alkalmazhatóságára. Az ötödik fejezetben a mémek szakpedagógiai használatának interkulturális aspektusairól lesz szó magyar, orosz és angol nyelvű példákkal illusztrálva. Az értekezés hatodik és hetedik fejezete foglalkozik kutatásunk motiváltságával, menetével és a feladatsorok részletes leírásával, majd a mérési eredmények leíró statisztikai, kvantitatív és kvalitatív elemzésére kerül sor a hipotézisek megválaszolásával. Az összefoglaló fejezet további ösztönzőkkel szolgál a lehetséges jövőbeni kutatásokhoz.

A disszertáció fő értéke egy új didaktikai eljárás bemutatásában rejlik. 2012-ben a Merriam-Webster szótár szerint az 'év szava' versenyben 10. helyen végzett a mém, népszerűsége azóta is töretlen mind felhasználói szinten, mind pedig a tudományos publikációk szintjén. Mind a felső-, mind a közoktatásban egyre nagyobb számú publikáció alapját képezik az internetes mémek; az idegen nyelvek tanításánál is mindinkább építenek a bennük rejlő motivációs potenciálra. Tudomásunk szerint azonban, eltekintve a szerző néhány korábbi közlésétől, nyelvpedagógiai szempontok alapján strukturált didaktikai tananyagként – különösen az orosz mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban – kevés közlemény született. A kutatás aktualitását illetően nemcsak az alkalmazott nyelvtanítási eszköz műfaja jelenti, hanem az a tény is, hogy a vizsgált populáció olyan diákokból áll, akik a nyelvnek alacsony intenzitással, viszonylag alacsony számú tanítási órában kitett középiskolás korosztályba tartoznak. *Oszipova* (2018), nyelvpedagógus és tankönyvíró szavait felidézve, mindössze heti három tanóra rendkívüli pedagógiai és nyelvtanulói kihívást jelent a beszédkésztség fejlesztése szempontjából. Úgy véljük, a kutatás értékei közé tartozik még a kutató személyes érintettsége is, hiszen saját tapasztalataiban gyökerezik, valós és a mindennapi pedagógiai gyakorlatban fennálló problémára próbál választ keresni. A diákok önállóan is feldolgozható feladatsorokat kaptak, amelyekben tanulói autonómiával egymást is értékeli, ezzel növelve a nyelvtanulói önreflexiót és a tanulási tudatosságot. A kutatás újabb értéke, hogy segítséget próbál adni az egyébként is

leterhelt magyar közoktatásban dolgozó kollégáknak, olyan azonnal alkalmazható mini tanmenetek, óravázlatok elkészítésével, amelyek segítségével színesíthetik az óráikat, könnyebbé tehetik a gyakorlást.

A kutatás várható eredményei közé tartozik öt, közoktatásban használható és várhatóan hatékonyan alkalmazható, beszédfejlesztést szolgáló 21. századi, popkultúrában is gyökerező feladatsor, amelyeknek hatékonyságát a kutatásban szereplő mérések igazolni fogják. Ezt mémekben megfogalmazva a 2. ábra érzékelteti. A kvalitatív és kvantitatív vizsgálódások előreláthatólag új információkkal és konkrét példákkal tudják alátámasztani a szakirodalomban már új szakterminussal is jelölt didaktikai mémek¹ létjogosultságát, valamint további kutatások előrevetítését.



2. ábra: A disszertáció témájának mémes illusztrációja (Az első mém felirata: Mi van, ha azt mondom, hogy nyelvtant tanulni könnyebb mémekkel!; a második mém felirata: Amikor azt mondják neked, hogy ha utálsz valakit, ugyanolyanná válsz – Én: Borzasztóan utálok azokat, akik jól beszélnek oroszul)

¹ A hivatkozással nem jelölt mémek a szerző saját alkotásai. A hivatkozással nem jelölt ábrák, illusztrációk a szerző saját alkotásai. A magyar nyelven nem elérhető fordítások a szerző saját fordításai.

2. A tanulók

”Information combined with emotion becomes a long term memory.”

„Az információ érzelemmel kombinálva válik hosszútávú emlékké.”

(Kwik, 2023)

Dolgozatunk első fejezete azokról szól, akik legfontosabb szereplői mindennapi munkánknak: a jelenkor befogadó és egyben aktív átstrukturáló, ugyanakkor bátran reflektáló középiskolás diákjairól, pszichés-kognitív szempontból. Szót ejtünk az érzelmek tanulásban betöltött szerepéről és néhány tanuláselméleti háttértényezőről.

2.1. A feladatsorok ihletői és címzettjei – a befogadó tanulók

Kutatásunk célközönsége, hallgatósága a mai középiskolás korosztály, a 14-19 éves, orosz idegen nyelvként a középiskolában tanuló fiatalok. A sikeres (nemcsak idegen nyelvi) tanulási folyamat alapvető eleme a kommunikáció, amelyet megkönnyít, ha érzékeljük hallgatóságunkat (*sense of audience*, Hedge, 2005). Mi jellemzi ezt a hallgatóságot? Mit érdemes tudni erről a közönségről, ha tanári és kutatói motivációnk a nyelvtanulásuk hatékonyabbá tétele?

Kutatásunkat nehezíti az, hogy a tanulókon, mint a közoktatás befogadóin, az elmúlt egy-két évtizedben jelentős változások tapasztalhatók a tanulókkal, az információfeldolgozással kapcsolatos jellemzőik terén. A releváns szakirodalmak tanulmányozása során jelenlegi ismerveiket az alábbi ábrában sűrítettük össze (3. ábra).



3. ábra: A 14-19 éves korosztály néhány pszichés-kognitív jellemzője (Gyarmathy, 2011; Pléh, 2003, 2024; Tari, 2020, 2023; Fodor, 2024a; Golovanova és Csaszovszkij, 2015)

Mennyire kihívásokkal teli annak a tanárnak a heti három oroszórja, akinek a 6 másodperces filmekkel és az egy-másfél perces TikTok videókkal kell felvennie a versenyt a tanulók érdeklődésének fenntartására (hogya a Jókait olvastató magyartanárokat már ne is említsük)? Az ábrán látható pszichés szorongás az idegen nyelvek tanulásában (különösen a nyelvtanulás kezdeti stádiumában) megjelenő nyelvi szorongást (*language anxiety*) is súlyosbíthatja, ami különösen markánsan jelenhet meg az orosz nyelv esetében. A tanulóknak egy új írásrendszert és ábécét is meg kell tanulniuk, ezzel visszalépve szinte az óvodás-kisiskolás korukba, valamint azzal a tényezővel is számolnunk kell, hogy pszichés-kognitív fejlettségük ekkor már lehetővé tenné bonyolultabb, mélyebb gondolategységek, gondolatfolyamok megfogalmazását – és első idegen nyelvükön eddigre már jórészt talán meg is tudják ezt tenni, viszont a második idegen nyelvükön be kell érniük azzal, hogy (még) nem képesek belső gondolatvilágukat teljes pompájában megosztani a külvilággal; csupán egy töredezett, leegyszerűsített produkcióval kell nekik maguknak is megelégedniük. Az ebből adódó frusztráció kezelése, meglátásunk szerint, talán a lépésenkénti sikerélmény biztosításával, az abba vetett hittel kompenzálható lehet.

Tari meglátása (2019) már nem csupán egy futurisztikus elképzelés arról, hogy két ember egymással a Google Translator, a DeepL vagy más fordítóprogram segítségével (másodlagos szóbeliség vagy harmadlagos írásbeliség?) beszélget: ez már maga a mindennapokban látható, tapasztalható realitás. Annak a megtapasztalása azonban továbbra is az idegen nyelvi órák feladata, hogy ez egy olyan tudásterület, ahol nem elég külső memóriaegységre hagyatkozni, hanem a tanulóknak magának kellene megtanulnia (bemagolnia) tudáselemeket ahhoz, hogy kompetens résztvevőként (vö. Görög, 2024) vehessen részt élete ezen területén. A kutatásban használt feladatsorok – nem is annyira elmaszkírozott – jellemzője, hogy játékos, rövid egységek ismétlődésének igyekeznek feltüntetni a régi filmekben, ma már elrettentő példaként ható, kórusban ragozási táblázatokat kántáló, és illetéknéppen magoló latinórák tanulói aktivitását.

„A közösségi média által létrehozott közösségi tér nem közösség, hiszen hiányoznak a közös hiedelmek, közös társas akciók és konstrukciók, valamint a hűség” (Tóth és Csányi, 2017. 181. o.), viszont feltételezhetően közös háttértudásra épülő és a tanulókból feltehetőleg hasonló pozitív érzelmi reakciót kiváltó feladatokon keresztül – reményeink szerint – kötődési területet (*affinity space*) hozhatunk létre, ahol a tanulási folyamat nagyobb sikerrel valósulhat meg. Közös hiedelmet hívhatnak elő a jól ismert történetek képi és szövegi megjelenítései; közös akcióban vesznek részt a tanulók a feladat végrehajtásával, valamint

közösen próbálják megkonstruálni az új tudáselemmel átszőtt produktumaikat. Ez a folyamat még akkor is hatékony tanulási folyamatként működhet, ha a csoport iránti hűség kialakulása nem köthető és várható el öt feladatsortól.

Giordano (2024) javaslatot tesz családi médiahasználati stratégiák kidolgozására; ennek analógiájaként a saját órai médiastratégiánk részeként tekintünk a mémek használatára, az innováció – tradíció kettősségének jegyében. Úgy véljük, a kötelező, unalmasnak és fárasztónak tűnő tananyagra rákapcsolódva jelennek meg a mémek vicces, laza, szabad tanulásszervező formaként, de mégis a 2020-as évek 'TikTok villanásvilágában' egyfajta klasszikát, már majdhogynem retró életérzést sugallhatnak a modernségben. Ez annál inkább is szükséges lehet, mert aggasztóak azok a statisztikai adatok, amelyek azt támasztják alá, hogy a 10-19 év közötti gyermekek nagy számban szomorúak és küzdenek pszichés gondokkal a WHO 2024 októberi kutatásának tükrében (1. link); a 15-19 év közötti kamaszok 5,5%-a szorongásos beteg és 3,5%-uk depressziótól szenved. A 2021-es *Mi Európánk, a mi jogaink, a mi jövőnk (Our Europe. Our Rights. Our Future.)* című felmérésben több mint 10000 11-17 év közötti gyermek és fiatal vett részt Európán belül és kívül egyaránt. A kérdőívet magyar gyerekek is kitöltötték. Ötből egy gyermek mondta azt, hogy boldogtalan és szorong a jövő miatt. Biztató adat az, hogy a gyermekek kétharmada boldognak érzi magát az iskolában, azonban a válaszadó 17 évesek 80%-a érzi úgy, hogy az oktatás nem készíti fel őket a jövőre. A konzultációban résztvevő gyerekek többsége szívesen vinne változásokat az iskolai életébe, 62%-uk kevesebb házi feladatot, 57%-uk pedig érdekesebb órákat szeretne (2. link). Az ELTE kutatási adatai alapján a „tanulók háromnegyede szereti az iskoláját, azonban az iskolai feladatokat nagyon nyomasztónak tartók aránya 2002 és 2022 között jelentősen nőtt” (3. link).

Bár a „könnyű kattintások korában” (Tari, 2023) a gyerekeket hatalmas mennyiségű képi impulzus éri, a kutatásban szereplő mémes képsorok mégis rendelkeznek azokkal az előnyökkel, hogy a „képgörgeteg”-hez (Tari, 2023) képest redukált mennyiségű és meghatározott céllal összegyűjtött, nem random, egymástól nem független képeket, hanem saját rendszerrel bíró strukturált képsorokat kell feldolgozniuk, amely feldolgozásban az időkeret is irányadó tényező. A feladatsorok képi impulzusai ismerősek, meghatározott történeti eredetiséggel rendelkeznek (a választott filmes univerzumok), ez megkönnyítheti értelmezésüket. Ezen kívül, a mémekre jellemző meglepető, meglepő, szokatlan kontextusba helyezés biztosíthatja azt, hogy ne korlátok nélküli képfolyammá redukálódjanak, hanem értelemmel és céllal teli illusztrált, érdekes tananyagot képezhessenek, amit oly égetően hiányol ez a korosztály. A kontextus, a szöveghelyzet

értelmezésének szükségessége fejlesztő hatással lehet arra is, hogy a fragmentált, részleteket jobban észlelő látásmódjuk globálisabb észleléssé és értelmezéssé alakulhasson.

Nemcsak a kamaszok által áhított érdekes és az iskolán kívül is hasznos tananyag kívánsága mérvadó, hanem kutatók (*Tari, 2023; Lannert, 2023*) szakmai irányadásai is, miszerint az oktatás célja a tanulás és gondolkodás örömeinek megélése, az érzelmi faktorok erősítése a tanulás folyamatában, ami *Tari* szerint embereken keresztül (beleértve a tanárt is) tud megvalósulni. Ez is oka annak, hogy a feladatsorok feldolgozásánál a korosztályhoz közel álló, őket megszólítani tudó történetekből vett jelenetek szerepelnek, valamint a feldolgozásukhoz a tanárral és a társal, társakkal folytatott interakcióra van szükség. „A gyerek benne van egy buborékban” (*Tari, 2023*), de tanárként szeretnénk hozzá eljutni. „Társas értelmező lények vagyunk” (*Pléh, 2024*), és mint ilyenek, azzal vagyunk elfoglalva, hogy mit gondolhat a másik. A feladatsorok tervezése közben ilyen gondolatértelmező lényként törekedtünk kitalálni és megtervezni azt a modellt, amely betöltheti mind didaktikai, mind pedig érzelmi szempontból a tanulást könnyítő, a tananyagot tanulhatóvá tevő funkcióját az adott korosztály számára, hiszen a generációk „más-más élményközösségben” élnek, és „elemi élménybeli” különbségekkel rendelkeznek, „amelyeket nehéz találkoztatni” (*Aczél, 2023*). Egy változatos morfológiájú, más írással rendelkező nyelv tanulási folyamatai, lépései ugyanis unalmasaknak, nehezeknek tűnnek. *Tari* szerint az lehet a tanításban hiteles felnőtt, aki nem elutasítja az információs kort, hanem igyekszik megismerni és alkalmazni azt, de fenntartja ezek határait, így talán ezek a mémsorok is képviselhetik azt a típusú megengedő digitális környezetet, amellyel könnyebben és sikeresebben tehető befogadhatóvá a nehéznek tűnő tananyag. (Nemcsak nehéznek tűnhet ez a nyelv, hanem az is. Bizonyított, hogy az olyan nyelveket, ahol ragok sokasága különbözteti meg a nyelvtani szerepeket, sok elemből álló alaktanuk és hosszú szavaik vannak, valamint számos nyelvtani végződéssel rendelkeznek, a felnőttkorban nehezebben lehet megtanulni. (*Pléh, 2024*).) Az internet a fokozott élményszerűség lehetőségét kínálja (*Szűts, 2020*), ez adhatja a feladat és tevékenység designer tanárnak azt a reményt, hogy a beágyazott és strukturált internetes mémek kielégíthetik a tanulók kapcsolódási és a megszokottól eltérő tanulásra való igényét.

Olyan gyerekeket kellene nevelnünk, akik képesek a lassú gondolkodásra, az összefüggések meglátására és a globális értelmezésre (*Tari, 2023*). *Gyarmathy* rendkívül részletes elemzéséből ezzel szemben kiderül, hogy a digitális bennszülöttek gyengébbek éppen a rendszerben történő gondolkodás terén, hiszen a külső memóriatárhelyek állandó elérhetőségéből kifolyólag ahhoz vannak szokva, hogy minden információ a

rendelkezésükre áll, nem szükséges ezzel az agyukat terhelni. Meglátásunk szerint ez akadály az idegen nyelvek területén, hiszen a nyelvtudás egyik – ha nem a legrelevánsabb – fokmérője a szóbeli produkció minősége, amelyhez elengedhetetlen a memória aktiválása, a memorizálás. A különféle fordítóprogramok teljesítménye nem az egyén teljesítménye, nem adhat (nyelvtanulói) önbizalmat, sőt, éppen ellentétes hatást válthat ki: a nyelvi és általános magabiztosságot csökkentheti. (Arról nem is beszélve, hogy a fordítóprogramok megbízhatóságának kérdése egy másik dolgozat témája lehetne.) „A sikeresen visszacsatolt beszédcelekvés, a sikeres kommunikáció rendkívüli mértékben növelheti a nyelvelsajátító önbizalmát, aki így hatványozottan juthat további sikerekhez” (Bárdos, 2000. 195. o.). Ezért véljük úgy, hogy a memorizálás negligálása helyett inkább annak vonzóbbá, elviselhetőbbé, kevésbé unalmassá tétele is feladatunk. Gyarmathy kiemeli továbbá, hogy a „filmnézés a könyvolvasás passzív helyettesítője” (Gyarmathy, 2011. 82. o.). Mivel a gyerekek az impulzusok nagyobb részét kész képekben kapják, egyre inkább előtérbe kerül a vizuális feldolgozás, viszont gyengül a képzetalkotásuk, „nem tanulnak meg nyelvi sorozatból saját képet, képzetet alkotni” (Gyarmathy, 2011. 81. o.). A passzív élményszerzési elárasztottság, úgy gondoljuk, a nyelvtanulásra is negatívan hat, hiszen egy idegen nyelvi kommunikációban (akár offline, akár online interakcióról van szó), nem lehet passzívan részt venni, azaz nem lehet nem részt venni. Kutatásunk egyik fókusza a nyelvtan tanításának-tanulásának megkönnyítése, amihez elengedhetetlen a részletekre irányuló, logikai elemző gondolkodás is, mivel egy – különösen egy erősen flektáló – nyelv nyelvi rendszerét, összefüggéseit a hatékonyabb tanulás érdekében célszerű megérteni (ld. A nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalom c. fejezet). Ha viszont a fiataloknál a lineáris, ok-okozati viszonyok absztrakt gondolkodásra épülő feltárása helyett előnybe kerül az intuíción alapuló megközelítés, ez újabb kihívás elé állítja a nyelvtanárokat. Továbbá, ha a vizuális impulzusok túlsúlya miatt csökken anyanyelvükön is a verbális ingerek száma, a gyengébb anyanyelvi tudásra még nehezebb idegen nyelvi tudást huzalozni, hiszen az idegen nyelvi produkció az anyanyelvit nem haladja meg iskolai körülmények között (Bárdos, 2002b). A tanári kreativitás tesztje az is, hogy a meglévő információkból, a rendelkezésre álló hozzávalókból hogyan lehetséges egy – nem tökéletes, hanem csak – elég jó, az adott kontextusban feltételezhetően működő mechanizmust kezdeményezni. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a hangsúly a kezdeményezésen van, hiszen a feladatot megtervező tanár csak elindítani tudja a folyamatokat, de a másik fél, a tanulók együttműködése, bevonódása nélkül korlátozottak a lehetőségek a sikeresnek mondható, hatékony tanulásra.

A tanulmányban tárgyalt, a kutatásunkban érintett korosztályra vonatkozó kettősséget – egyéni megközelítésünkben – egy táblázatban foglaltuk össze, amit kiegészítettünk az általunk hipotetizált megoldási lehetőségekkel (4. ábra).

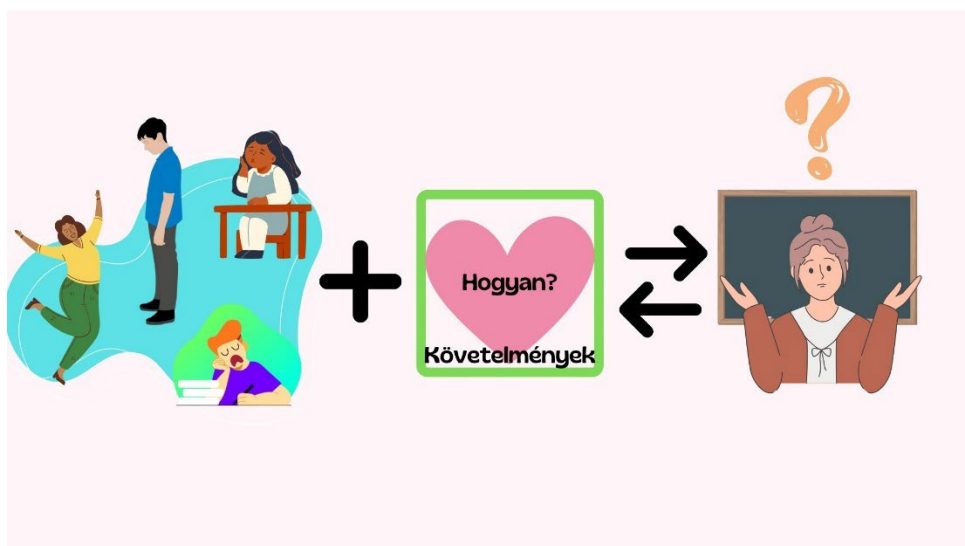
<i>gyengülő, de elvárt képességek</i>	<i>erősödő jelenségek</i>	<i>a saját készítésű mémsorokban tett megoldási forma</i>	<i>a kutató nyelvtanár által feltételezett pozitív hatás</i>
képzetalkotás	nagy mennyiségű kész képek	történetekbe ágyazott, a didaktikai cél- nak megfelelően redukált és szelektált képi impulzusok szöveges elemekkel; vizualitás és verbalitás együttes megjelenése	érzelmi lehorgonyzás, humor által előhívott pozitív hatás a tanulás hatékonyságára (<i>affective is effective, Holland, Sliwinski és Thomas, 2020</i>); ezáltal a figyelmi koncentráció és a monotóniatűrés növelése
aktív tevékenység	passzív élményszerzés	pármunkában kivitelezett együttműködésre építő feladatok és szóbeli nyelvi teljesítmény	a bevonódás és a kooperáció, valamint a szimmetrikus tanulás és értékelés (<i>peer-to-peer learning and assessment</i>) élénkülése
memória terjedelme	külső memóriatárhelybe vetett hit	a kimeneti követelményekkel összhangban lévő tudáselemek prezentálása és az ehhez szükséges tudatosítás	a tanuló megérti – és remélhetőleg – elfogadja a tanulás tartalmát és modalitását

részletekre irányuló, elemző, tudatos, és módszeres gondolkodás (bal agyfélteke)	jobb agyféltekés működés, intuíción alapuló, gyakran hibás egészes kép kikö- vetkeztetése	impulzusbiztosítás kevert módja: nagy- fokú vizualitással és egyszerű, rövid, is- mert és humoros tex- tuális elemekkel, azaz mémekkel	az új nyelvi tartalom (grammatikai és lexikai elemek) hatékonyabb lehorgonyzása
--	--	--	---

4. ábra: Gyengülő képességek és ezek kapcsolódása az aktuális kutatáshoz (Gyarmathy, 2011 alapján)

A fentebb felvetett problémák megoldására tett kísérletet a jelen kutatás, amely egyfajta hibrid modell vizuális és affektív élményingerek, valamint viszonylag szigorúan előírt, de ugyanakkor használható, adaptív tudáselemekkel gazdagító nyelvi tartalom és nyelvi készségek aktiválásának bevonásával. Egyfajta nyelvpedagógiai konzervativizmus, ahol az előírt elemek és szabályok követésének megőrzése mellett, apró lépésként, egy tanuló-orientált (*student centered*), a feladatok célközönségét figyelembe vevő (*sense of audience*, Hedge, 2005) újdonság is bevezetésre kerül. Tapasztalatunk szerint kiemelt szerepe van a tudatosításnak, hiszen a hatékony tanulási folyamat két alapvető sarokkövére az érzelmi lehorgonyzásra (*affective learning*, Holland, Sliwinski és Thomas, 2020) és a hasznos, célszerű, értelmes feladat (*meaningful task*, Holland, Sliwinski és Thomas, 2020) megtagasztalásának biztosítására így fektethető hangsúly. Lannert szerint (2023) a legjobban teljesítő magyar tanulók is sajnos a legalacsonyabb hatásfokú memorizáló-ismétlő tanulási technikákat használják ahelyett, hogy összefüggéseket keresnének. A mémsorok funkcionális nyelvtani bázisra épülő, nyelvtani nyelvi tartalom szempontjából egyfókuszúsága, amely egy adott és gondolati struktúrában vele összetartozó tematikus keretbe ágyazott – remélhetőleg – hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok magasabb hierarchiájú tanulási-gondolkodási folyamatokat (mint például az értelmezés, elemzés, egyéni produktumok létrehozása) használva és az anyag egészébe ágyazottan, globálisan értelmezve tanuljanak meg tanulni.

Ikonikusan a következőképpen is ábrázolhatjuk a nyelvtanár dilemmáját (5. ábra).



5. ábra: A 'hallgatóság'-ra szabott tartalom és folyamat problematikája

Gyarmathy szerint a digitális korban azok lesznek sikeresek, akik megtanulnak módszeresen, elemzően gondolkodni, ugyanakkor képesek a részletektől eltávolodva, szabadon is gondolkodni, ezért azok a tanítási módszerek lehetnek hatékonyak, amelyek magukban hordozzák mind a 'régi', mind pedig az 'új' tudás elemeit, képességeit, azaz építenek a logikai-elemző-verbális és az intuitív-átfogó-vizuális gondolkodásra is, s ennek keretében a hangok és képek szavakkal történő együttes megjelenését garantálják (Gyarmathy, 2011). E folyamat nyelvpedagógiai kísérlet arra, hogy a digitalizáció jelenségét ne veszélyként, hanem a megújulás lépéseit megvalósító lehetőségként tekintsünk erre a kihívásra a mindennapok pedagógiai gyakorlatában.

2.2. Az érzelmek szerepének vizsgálata

„Az ember és az érzelmek egymástól elválaszthatatlanok. Az emberi érzelmek már a nyelvi közösségeket megelőzően léteztek, a gesztusok szintjén” (Iszhakova, 2010. 645. o.). Az érzelmi összetevő jelentőségét a megismerésben számos kutató vizsgálta (Hasper, 2024). „A társas-érzelmi jól-lét ugyanolyan meghatározó, mint az akadémiai fejlődés, mert mindkettő hozzájárul a tanulók sokoldalú neveléséhez-oktatásához” (Pentón Herrera és Martínez-Alba, 2021. 5. o.). Az emóciókat Sahovszkij a nyelvi személyiség magjainak nevezi (Sahovszkij, 2009, 2013), és mint ilyenek, úgy gondoljuk, az idegen nyelv tanulásának is releváns aspektusát képezik. Az ember-nyelv-érzelmek hármását tárgyaló monográfiájában (Sahovszkij, 2017) központi kérdés az intellektuális és érzelmi intelligencia (IQ és EQ)

viszonya és a pozitív emocionális tuning (*приспособление, настройка, тьюнинг*) kérdésköre. Meglátása szerint a beszédpartnerek kommunikációs sikere a kommunikációs stílusuk egymásra hangolódásában, egymáshoz való adaptációjában keresendő; az internetes mémek mint popkulturális digitális médiaobjektumok nyelvpedagógiai segédeszközként való alkalmazásával e kutatás egyik célja ilyenképpen is rákapcsolódni a 21. századi Z és alfa generációkra a sikeres együttműködés céljából abban a tudatban, hogy „az emberek nyelvi viselkedése kihatással van pszicho-emocionális és mentális egészségükre” (*Sahovszkij*, 2017. 54. o.).

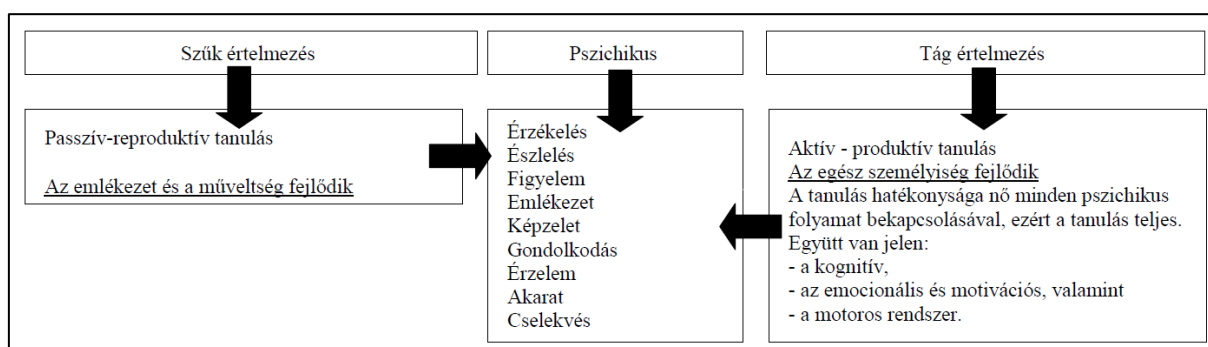
Az Európai Bizottság *Wellbeing at School* című állásfoglalása kimondja, hogy az iskolák kulcsszerepet játszanak a tanulók mentális egészségének és jóllétének előmozdításában, mivel idejük nagy részét ott töltik. Az iskolai jóllét az alábbiakat jelenti (a teljesség igénye nélkül): aktív és értelmes részvételt tanulási és társas tevékenységekben, az önhatékonyság és autonóm tanulás érzését, pozitív és támogató kapcsolatokat a kortársakkal és tanárokkal, annak az érzését, hogy értékelnek és tisztelnek, valamint az osztály, a csoporthoz tartozás érzését (4. link). *Singajev* (2018) ezt megerősítve rámutat arra, hogy az érzelmi intelligenciát mindenkinben lehet és kell is fejleszteni.

„Intelligencián általánosságban az agy problémamegoldó képességét értjük, de ma már tudjuk, hogy agyunk az érzelmeink irányításában is szerepet játszik. Az érzelmi intelligencia valójában nem más, mint az érzelmekkel való bánás képessége. Az a képesség, amivel saját és embertársaink érzelmeit felismerjük, megértjük, kezeljük” (*Lebovits és Szmejkál*, 2013. 16. o.). Célszerűnek tartjuk ezen a ponton részletesen is szólni az IQ és az EQ viszonyáról, a dolgozatunk szempontjából relevánsnak ítélt aspektusairól. Ehhez négy elméleti keretet hívunk segítségül: Gardner hétkomponensű intelligenciamodelljét (*Lebovits és Szmejkál*, 2013. 13-14. o.), *Seligman és Adler* PERMA-modelljét (*Fehér és Fodor*, 2020), *Goleman* érzelmi intelligencia leírását (*Goleman*, 1995), valamint a *Schwartz-Loehr* (*Lebovits és Szmejkál*, 2013) által meghatározott személyes energiamenedzsment paradigmáját.

Gardner modelljében nem szerepel az érzelmi intelligencia szó szerinti említése, viszont az inter- és intraperszonális összetevőkben tetten érhető. Ezen kívül a mémek értelmezése szempontjából, ki kell emeljük a nyelvi/verbális és a vizuális/térbeli intelligencia komponensét. *Seligman és Adler* PERMA-modelljéből (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning és Achievement) (*Fehér és Fodor*, 2020. 266. o.) az alábbi elemek mérvadóak kutatásunk szempontjából (amely elemeket a diákok által kitöltött tematikus és záró kérdőívekben is vizsgálunk): érzelmi és szociális készségek, kommunikáció és csapatmunka, törekvés az egyre jobbá válásra, nyitottság és kreativitás,

tudatosság és célmegvalósítás az egyéni kompetenciák függvényében. *Goleman* ötelemű modelljéből a saját és mások érzelmeinek értelmezési és kezelési képességén túl kiemelendő jelen dolgozat szempontjából az önmotiválás képessége: nemcsak azért, mert a feladatsorok alacsony tanári intervencióval, akár önállóan is feldolgozhatók, hanem azért is, mert a hasznos feladat végzésének érzése – amely egyik vizsgált területünk is (diákok záró kérdőíve 1/2. kérdés) – hozzájárulhat a motiválás-önmotiválás körkörös folyamatához (*Goleman*, 1995).

Bredács a tanulás fogalmának szűk és tág értelmezéséről beszél, a pszichikus tényezők alapján, Báthory modelljét idézve (6. ábra) (*Bredács*, 2009), és azt a látéletet adja az iskolai valóságról, hogy eme aktív-produktív tanulás a személyiség teljes bevonódásával egyelőre nem tud megvalósulni, hiszen tantermi keretek között kevésbé fektetődik hangsúly az érzelmi nevelésre. Ebből kifolyólag „a tanulás hatékonyságának gyakori akadály a tanulók érzelmi kompetenciájának (mint az érzelmi kontroll, a helyes önértékelés, a felelősségérzés) hiánya” (*Bredács*, 2009. 62. o.).



6. ábra: A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése (*Bredács*, 2009. 62. o.)

A leginkább mély nyomot azonban *Schwartz* és *Loehr* személyes energiahatékonyság modellje hagyta bennünk. *Lebovits Ágnes* és *Szmejkál Szabolcs* összefoglalójukban érdekes párhuzamokat és különbségeket emelnek ki az időhatékonyság régi paradigmája és a *Schwartz* és *Loehr* sportolók megfigyelései során alkotott új paradigmájának összevetése alapján (7. ábra).

<u>Régi paradigma</u>	<u>Új paradigma:</u>
▪ Gazdálkodj az idővel ▪ Kerüld a stresszt ▪ Az élet egy maraton ▪ A leállás időpocsékolás ▪ A jutalom / elismerés motivál ▪ Az önfegyelem a fontos ▪ A pozitív gondolkozás ereje	▪ Gazdálkodj az energiáddal ▪ Keresd a stresszt ▪ Az élet sprintek sorozata ▪ A leállás szükséges ▪ A cél motivál ▪ A pozitív rituálék energizálnak ▪ A teljes elköteleződés ereje

7. ábra: Schwartz és Loehr személyes energiahatékonyság modellje (Lebovits és Szmejkál, 2013. 54. o.)

Az oktatási segédanyag szerzői négy különbözősége hívják fel a figyelmet, amelyek a dolgozatunkban szereplő tananyag szempontjából is relevánsak. A feladatsorok bizonyos mennyiségű stressz-löketet adnak a diákoknak, lehetővé téve egyéni, tanár által nem kontrollált, kortárs értékeléssel és megfigyeléssel, valamint segítséggel kísért nyelvi kibontakozásukat. A különböző diákok és csoportok egyéni haladási tempójukhoz igazodva végezhetik el a feladatokat, majd reflektálhatnak azokra, és a pontozólapok segítségével monitorálhatják saját tevékenységüket, fejlődésüket. Az azonnal felhasználható (saját megfogalmazásunkban 'instant tasakos') feladatsorok mind az időt, mind pedig a tanulói, és legfőképpen a tanári energiahatékonyságot szem előtt tartva születtek. Központi szerep jut továbbá a célnak mint motiváló erőnek, amelyet a hasznos feladat érzésével rokoníthatunk. Fontos kiemelnünk, hogy a feladatok elvégzése rövid, intenzív figyelmet, tanulási és teljesítményelőhívási szakaszokat kíván meg, ezzel is hangsúlyozva az iskolai munka hullámzó ciklikusságát, ahol időről időre nagyobb teljesítményt kell nyújtani, ugyanakkor van helye a megállásnak, és jut idő és lehetőség a pihenésre, feltöltődésre is.

Mémekkel kapcsolatos előzetes kutatási mérések alapján (Kocsis, 2024a) a résztvevők által a mémes feladatsorok végzése közben legtöbbször tapasztalt pozitív érzések a humor, a stresszcsökkentés és kreativitás voltak. Ez örömteli, hiszen bár az ún. puha készségek (azok

a készségek, amelyek lehetővé teszik, hogy az emberek egymással kommunikáljanak és kooperáljanak, *soft skills*) a NAT-ban kevésbé hangsúlyosak (Lannert, 2023), a kreativitás eddigi felméréseinkben mégis megjelenik. A humor, amely a stresszcsökkentés és a nyelvi szorongás (*language anxiety*) csökkentésének egyik alapvető eszköze lehet (Harshavardhan, Wilson és Kumar, 2019; Takács, 2024), a mémek elidegeníthetetlen tulajdonsága, hiszen azért készülnek, hogy egy személyes szempontból releváns poénnal, csattanóval rendelkező közlés vagy vélemény megosztásával kapcsolat létesülhessen egy ismerőssel, baráttal (Miltner, 2018). Kanasina egyenesen a „hálózati humor” megtestesítőinek nevezi a mémeket (Kanasina, 2017c) és a viccekhez hasonlítja őket: mindenki számára (úgy véljük, potenciálisan) érthető és hozzáférhető médiaobjektumok. Továbbá, szerinte a komikus hatás egyik forrása a megtréfált várakozás váratlan hatása (*эффект обманутого ожидания, defeated expectancy*) (Kanasina, 2017a), amely a mémek esetében mind a képi, mind a szöveges részekben előfordulhat. Ebben a szépirodalomban eredeztethető művészi fogásban az olvasó az általa elvárt információ helyett valami váratlannal szembesül. Ez a váratlan hatás, a szerző szerint, viszonylag magas gyakorisággal fordul elő a mémekben és célja a komikus hatás elérése, érdeklődés keltése és csodálkozás előidézése. Ilyeténképpen párhuzamba állítható a rácsodálkozás pedagógiájával (*педагогика удивления*) (Sztjericsov, 2023; Samambet, 2016), amelynek koncepcionális alapja az oktatás és szórakoztatás kettőssége, és egyfajta szórakoztató tanítás, *edutainment* (*education and entertainment, образование и развлечение*) biztosításával igyekszik fenntartani a tanuló figyelmét, így elősegítve a tanulási folyamat nagyobb hatékonyságát. Bár a humor mint olyan nem tanítható, mégis az egyik legjobb nyelvtanítási eszköz és a motiváló erejét nem lehet túlbecsülni (Medgyes, 2002). A mémek alkalmazása a tanítási órákon vonzó a fiatalok számára, automatikusan nevetést vált ki belőlük (Harshavardhan, Wilson és Kumar, 2019).

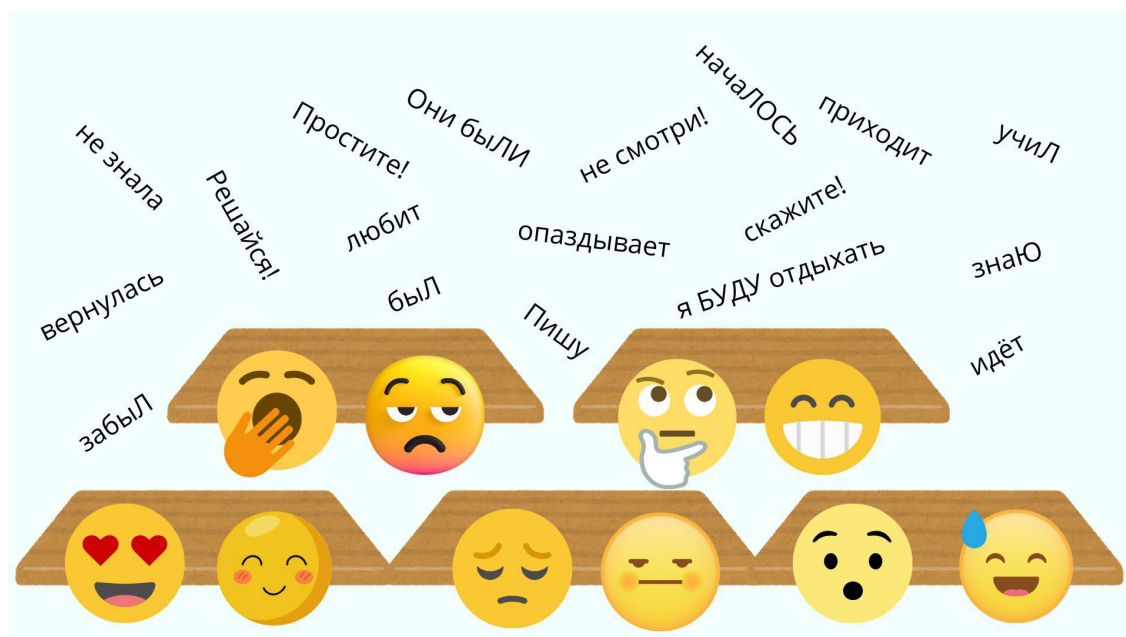
Már esett szó arról, hogy a digitalizáció felől megközelítve a diákok olyan tanár, felnőtt személyiséget tartanak hitelesnek, aki bírhat ilyen motiváló befolyással. A tanulás hatékonysága szempontjából nemcsak a tanár személyiségét és a nyelvtanuló tananyaghoz való pozitív kapcsolódásának lehetőségét tartjuk hangsúlyosnak, hanem a tanulók egymáshoz kapcsolódását és az annak lehetőségét megteremtő tanulási környezet létrehozására tett lépéseket is. A nyelvtanulás társas vállalkozás, ezért a tanórai dinamikának jelentős szerepe van, állítja Mercer és Dörnyei (2021). Szerintük a tanár nemcsak irányvonalat ad, hanem a tanulók közti pozitív kapcsolatot is elősegíti, ami szintén összetevője lehet a mémes feladatsorok kapcsán a tanulók percipiált pozitív és esetleges

negatív érzéseinek. Nehéz ugyanakkor elválasztani, külön-külön egységként reflektáltatni a válaszadókat arról, hogy a tanórai tanulási folyamat során tapasztalt érzéseik vajon a feladatokra vagy egyéb, a folyamat közben tapasztalt faktorokra vezethetők-e vissza. Sőt, úgy hisszük, még ennél is tovább vihetjük gondolatmenetünket. Ha a tanártól elvárás a *Mercer és Dörnyei* által emlegetett csoportdinamikát elősegítő elvek között a csoportkohézió előmozdítása és az együttműködési kultúra fejlesztése, akkor egy, az elvárásoknak megfelelően megtervezett, több oldalról is facilitálnak szándékolt tevékenységben eleve komoly kihívásokat jelentene elemeire bontva megállapítani, hogy bizonyos pozitív érzés hány és pontosan milyen forrásokból tevődik össze, valamint azt, hogy azok a források milyen kölcsönös dinamikával, hatással vannak egymásra. Kevésbé tűnik reálisnak a válaszadók erről való megkérdezése. A csoportkohézió előmozdítását mint tanulást segítő szempontot viszont ezen a ponton is célszerűnek tartjuk kiemelni a mémekre kivetítetten, hiszen – mint már említettük – a mémek csoporthatárokat jelölnek ki: megteremtik a csoporton belüliség, a csoporthoz tartozás érzését, és le is rombolhatnak előtte létező határokat vagy a kívülállóság érzését (hogy a pozitív érzésekre koncentráljunk), ezáltal valóban hozzájárulhatnak a sikeres, tanulást elősegítő tanórai dinamikához. A kutatás mémes feladatsoraiban a mémek használata által teremtett csoportképzésen mint tanulást elősegítő lépésen túl a *Mercer és Dörnyei* által említett további elvek is konkrét módszertani lépésben öltönek testet: a tanulók páros/kiscsoportos munkában foglalkoztatása a közös célok, feladatok érdekében (a szókincs gyakorlásának *jigsaw*, képeket kifejezésekkel pároztató feladatai) valamint a kortárs értékelés komponensek. Az ilyen típusú tanulásszervezési eljárásokkal a kortársak befolyásolhatják egymás kognitív fejlődését, ami egyik végső célja kísérletünknek (*Mercer és Dörnyei*, 2021. 81. o.). Ehhez kapcsolódóan érdemes lehet utalni arra, hogy korábbi méréseinkben is viszonylag magas értékeket, majdnem dobogós helyezést értek el a mémes feladatsorok a közösséghez való tartozás érzésének keltésében (*Kocsis*, 2024a, 2024b, 2024c). Kiemelten lényegbeli elemnek tartjuk ezt az aspektust, hiszen primordiális, alapvető humanoid érzésünk a közösséghez tartozás élménye. A közösség kötelező alkotóelemei a közös hiedelmek, közös szokások, közösen végrehajtott akciók és az ezek nyomán kialakuló csoporthűség (*Csányi*, 2024). Nyilvánvalóan öt feladatsor nem képes saját erejénél fogva csoporthűséget kialakítani, de hozzájárulhat ahhoz, facilitátora lehet annak, hogy egy szervezetből (valamilyen cél érdekében, szabályrendszerek mentén létrehozott emberi csoport) közösség alakulhasson ki. Hasonlóságot vélhetünk felfedezni ezen a ponton a nevelési-oktatási intézményekben folyó munkával: mind a numerikusan kifejezett, mind az egyéb módon tapasztalható eredmények esetében sem lehet teljes

bizonyossággal kimutatni, felkutatni egy-egy hatékonyság pontos mutatóit, forrásuk eredőit, csak sejtéseink lehetnek, amiket tapasztalatunk és – amennyiben lehetséges – teszteléseink bizonyíthatnak: bizonyos fő hozzávalók kikristályosodtak már, de arányukat, időbeni hatásukat és más összetevőket (jótékony) homály fed(het)i.

Végezetül egy mondatot szentelhetünk – bár ritkán esik róla szó – a tanuló érzelmi állapota mellett a tanár érzelmi állapotának is, hiszen a tanári jóllét egyik alapköve a tanulókének (*Pentón Herrera és Martínez-Alba, 2021*). Sajnos esetükben is a tanulókéhoz hasonlóan szomorú statisztikai adatokkal találkozhatunk: 79%-uk tapasztalt testi, lelki vagy magatartásbeli tüneteket a munkája miatt, 87%-uk szenvedett alvásproblémáktól és 82%-uk számolt be arról, hogy a tanulók magatartása negatív hatással volt mentális egészségükre és jóllétükre (*Hasper, 2024*). Feltevésünk szerint ha a mainstream osztálytermi gyakorlattól eltérő, pozitív emóciókat, humort, csoportos kötődést (*Fredricks, Filsecker és Lawson, 2016*) potenciálisan előhívni képes, ismerős történetekhez kapcsolódó, multimodális popkulturális objektumok formájában megjelenő tansegédeszközöket alkalmazunk, akkor ezek már pusztán a szokatlanság, a váratlanság erejénél fogva is hozzájárulhatnak nemcsak a diákok érzelmi lehorgonyzásához (*Pekrun és Linnenbrink-Garcia, 2022*), hanem a tanári munka könnyedebbé tételéhez is.

Minden tanulási folyamat állapotfüggő (*All learning is state dependent, Kwik, 2023*). „Érzelmek [...] akadályozzák vagy segítik gondolkodásra, tervezésre való képességünket, [...] tanulmányainkban, problémáink megoldásában való kitartásunkat” (*Goleman, 1995. 126. o.*), ezért fontos, hogy a 8. ábrán látható érzelmek sokszínű palettájának tudatában törekedjünk megtalálni azokat az iskolai eljárásokat, amelyekkel a tanulást megkönnyítve segítjük diákjaink képességeinek kibontakoztatását, olyan motiváló, pozitív környezetet biztosítva „tanulási folyamatukhoz, amelyből újabb lendületet meríthetnek” (*Fehér és Fodor, 2020. 266. o.*).



8. ábra: A tanulás állapotfüggő

2.3. Tanuláselméleti háttér



9. ábra: Tudásátadás vagy tudáskonstruálás?

A köznyelvben, a különböző médiumokban gyakran hivatkoznak úgy a tanításra, mint tudásátadási folyamatra. Ez a kifejezés azonban nem tükrözi azt általunk elfogadott alapvetést, miszerint „az új információ „fölött” mindig ott van [...] a befogadó tudásrendszer” (Nahalka, 1997. 25. o.), tehát minden új tartalmi elem egy már meglévő, aktiválható, a környezetével dinamikus kölcsönhatásban lévő rendszerbe érkezik. Ebben az

alfejezetben bemutatjuk azt, hogy a tudásátadás kifejezés helyett miért tartjuk helyénvalónak a tudáskonstruálás kifejezést használni (9. ábra).

A diákközpontúság alapelveit figyelembe véve célszerűnek tartunk megemlíteni néhány általános pedagógiai megfontolást, amely releváns az általunk vizsgált populációra. Egy adott időben érvényes, úgynevezett objektív tudásnak a tanárok által is sokat emlegetett tudás átadása történik meg a hagyományos tanulás és tanítás elmélet szerint. Mindez az objektív tudás úgy strukturálható, hogy a tanulóknak továbbadható legyen. Saját megfogalmazásunkban, feldolgozhatóvá kell tenni a tudást a tanulók, illetve a tanulócsoport számára. Ilyen módon a tanulási folyamat a valóságos világ átvételét és belsővé tételét foglalja magában (*Feketéné, 2002. 28. o.*). A tanulás sarkalatos még abban is, hogy a tanulók az objektív tudást, a külső világra vonatkozó tudást tartalmat átvegyék. Mindez a hagyományos tanítás és tanulás felfogás megújulásra szorul véleményünk szerint, és az angol szakirodalomban is elterjedt diákközpontú (*student-centered*) elvet kellene követnünk. A konstruktív tanuláselmélet jól illik ehhez az új diákközpontú tanuláshoz. A konstruktivizmus alapján „a tudást nem lehet közvetíteni, mert az konkrét szituációkban, saját tapasztalatok alapján építhető fel. Csupán az egyénileg felépített és a saját struktúrákba integrált tudás alkalmas a cselekvés megalapozására.” (*Feketéné, 2002. 28. o.*) Ilyeténképpen azt mondhatjuk, hogy minden tanuló struktúradeterminált lény, azaz a saját valóságát konstruálja meg az általa felfogott világról.

Feketéné (2002) alapján tekintsünk most át néhány olyan tanuláselméleti fogalmat, amelyek a mémekkel való tanulás és a középiskolás korosztály tanítása, tanítása szempontjából relevánsak lehetnek. Ezek a fogalmak a szelektív észlelés és biográfiai szintetizálás, az autopoézis és strukturális csatolás, a rekurzibilitás és cirkularitás, a viabilitás, a reframing, a differenciaérzékelés és tolerancia, a perturbáció, valamint a nyelv és másodrendű megfigyelés kapcsán a reflexív tanulás.

Struktúradeterminált lényként az ember a szelektív észlelésen keresztül valósítja meg azt, hogy az idegrendszere ne váljék túlterheltté, azaz az új ismeretek biográfiailag szintetizálódnak. Ez azt jelenti, hogy a már meglévő előzetes ismereteinkhez illesztjük az új ismeretet és az előzetes ismereteknek megfelelően megtartjuk, átértelmezzük, vagy visszautasítjuk az új elemet. Csak a lehorgonyozott ismeret fejthet ki tartós hatást, a biográfiai tanulás így hoz létre értelmet és kontinuitást a tanulásban és a személyiség alakulásában. Ebből az is következik, hogy minél inkább tudjuk tanárként az új ismereteket a befogadóhoz, azaz a diákhoz illeszteni, annál nagyobb esélyünk van arra, hogy a már meglévő tudásához annál inkább kapcsolódni fog, le fog horgonyozódni az új ismeret. A szelektív észlelés és a

biográfiai szintetizálás fogalmaihoz szorosan kapcsolódik a kompatibilitás elve is. Míg a szelektív észlelés, mint befogadáselmélet kimondja, hogy „az emberek válogatnak az üzenetek között”, azokat az információkat preferálva, amelyek „megerősítik előzetes véleményüket, míg azokat kerülnek vagy figyelmen kívül hagyják, melyek ellentmondásban állnak gondolkodásukkal” (Rajnai, 2025), addig a kompatibilitás fogalmát úgy tudnánk megfogalmazni, hogy a tanulók azt tanulják meg nagyobb hajlandósággal, amit a saját céljaik, a tanulásuk felhasználhatósága szempontjából fontosnak tartanak. Ezzel a fogalommal rokon az angol didaktikai szakirodalomban használatos *meaningful task*, azaz értelmes feladat kifejezés, amely egyik súlyponti eleme annak, hogy a diák instrumentálisan motiválható legyen. Ha a tanuló kötni tudja az általa értelmesnek vélt új tudáselemet a már meglévő ismereteihez, akkor kialakul a kapcsolódásokon alapuló tanulás, amely tartósnak ígérkezhet.

A középiskolások tanulásának is számottevő tényezője a viábilis, azaz az, hogy milyen kritériumok alapján konstruálják a valóságukat, illetve, hogy az az ismeret, amit beépítünk, a túlélést biztosító, célszerű, hasznosságot szolgáló ismeret legyen. A konstruktivizmus szempontjából az adaptivitás egy fontos faktor, mert ez határozza meg azt, hogy az egyén számára az a bizonyos tudás mennyire lesz mérvadó. Bár ezt a szempontot érheti az a negatív kritika, hogy túlságosan pragmatikus felfogásban közelíti meg a tanulást, tapasztalatunk az, hogy a diák könnyebben vagy nagyobb motivációval tanul akkor, ha megérti, hogy az a feladat számára mikor és milyen módon lesz alkalmazható, azaz adaptív. Ehhez az elgondoláshoz szorosan kapcsolódik az autopoézis fogalma (önfenntartás, önalakítás), amely a tanulásban számunkra azt jelenti, hogy az ember a saját egyéni struktúráinak és szükségleteinek megfelelően szelektál a hozzá környezetből beérkező impulzusok között. Az egy tanulócsoportban tanuló diákok egyéni struktúrái rendkívül heterogének is lehetnek, a dolgozatunkban előforduló mémes feladatsorokkal azonban törekedtünk egy közös kiindulási ponttal, egy közös háttértudásként, humoros motivációként is működtethető elemmel színesíteni a tanulási folyamatot. Mindezt abból az elgondolásból, hogy a humoros töltettel bíró közös háttértudás hatással lesz az emotív struktúrákra, megkönnyítve így módon a kognitív kapcsolódást is.

Perturbációról beszélhetünk akkor, amikor a tanuló az idegen valóság konstrukció eltérését érzékeli. Singajev (2018) orosz szerző a meghökkentés pedagógiájáról beszél, ami véleményünk szerint is különösen működőképes lehet a középiskolás korosztálynál. Úgy véljük, a mémeknek - ezeknek a humoros, virtuális konstrukcióknak az alkalmazása - egy

unalmasnak gondolt nyelvtani anyag tanítására már önmagában olyan meghökkentő kombináció, ami pozitív perturbációt idézhet elő a tanulóknál.

Többször említettük már a hasznos, az egyén számára jelentőséggel bíró feladatok végrehajtásának a nélkülözhetetlenségét. Ahhoz, hogy ez tudatosuljon a tanulóban, szükséges a másodrendű megfigyelés, amit úgy is nevezhetünk, hogy reflexión alapuló megfigyelés. Ez a pszichológiából is ismert metakognícióhoz tartozó fogalom, és „mint önreflexió, illetve a tanulás hogyanjának tudatosítása, hatékony segítője lehet a tanulás folyamatának.” (Feketéné, 2002. 33. o.). A kutatásban bemutatott mémes feladatsorokba beépítve találjuk a kortárs értékeléssel egybekötött reflektív lépéseket (páros pontozólapok, online kérdőívek kérdései).

A reflexív tanulás kitér a tanulással kapcsolatos motivációkra, a tanulással kapcsolatos félelemekre, örömekre, valamint a tanulás jelentőségére és értelmére is. Ha kísérletet teszünk arra, hogy a diákok reflexív tanuláshoz, illetve a reflexív perspektíva-váltáshoz szokjanak, akkor vélhetően hatékonyabbá tehető az egész folyamat. A reflexív tanulás hozzásegítheti a tanulót ahhoz, hogy megértse, nemcsak a jelen cselekedetei befolyásolhatják a jövőt, hanem a jövőről való elképzelései a jelenben is valóságként hatnak, hiszen, ha a jövője szempontjából hasznos, célszerű feladatot végez, akkor az a jelenjének is értelmet ad. Ehhez szorosan kapcsolódik az embernek azon képessége, hogy élete értelmét és sorsát a kezében tartsa; ha megérti azt, hogy amennyiben törekszik az értelmes célok keresésére, akkor a pszichológiában annyira esszenciálisnak tartott döntéshozás képessége is megilleti és ezt gyakorolhatja. Ha mindezt ráadásul olyan tanulás keretében teszi, amely inkább az angol *edutainment*, szórakoztatva oktatás szóval illelhető, akkor talán megközelíthetővé válik az, hogy a diákjaink számára egy olyan unalmasnak mondott rész, mint a nyelvtan tanulása is pozitív élményként realizálódjon. Ha a közös háttértudáson nyugvó humoros motivációs bázissal rendelkező tárgyat az egyéni tanulók a 'mi' érzésével közös kiscsoportos, nagycsoportos, illetve páros munkában dolgozzák föl, akkor elvárhatjuk azt, hogy az egyén számára az új tanulási elemek bestrukturálódása könnyebben fog megvalósulni. A felnőttek tanulására szokták azt mondani, hogy alkalmazásorientált, viszont a középiskolások tanulására is alkalmazhatjuk ezt a kifejezést, és a tanítás megkönnyíthető azzal, ha a tanulók információkkal rendelkeznek az ismeretek különféle alkalmazási lehetőségeiről. Ebben a tájékoztatásban a reflexív tanulásnak kiemelkedő szerepe van, hiszen a másodlagos megfigyelés segítségével kialakulhatnak azok a csatolások, amelyeknek az előidézésére törekszünk.

Az eddig felsoroltakon kívül célszerűnek tartjuk megemlíteni a modularitást, azaz az egymásra épülés elvét is (Németh, 2006). A modularitás a tudástartalom olyan részekre bontását jelenti, amelyek már önmagukban is hasznosíthatók. „Modulnak nevezzük a képzés olyan egységét, amelynek sikeres elvégzése a teljes szakmai tudásnak is önálló egységét eredményezi, ugyanakkor illeszkedik a képzési rendszer többi eleméhez, moduljához”. (Németh, 2006. 80. o.). A jelen disszertációban tárgyalt mémes feladatsorokra kétszeresen is igaz a modularitás elve. Egyrészt olyan nyelvtani és lexikai egységeket feldolgozását célozzák, amelyek már önmagukban is hasznosítható, alkalmazható, a konstruktív pedagógia terminológiája szerint adaptív tudást nyújtanak A2 szinten orosz nyelven, másrészt valóban megvalósul bizonyos szintezés, hiszen a különböző igealakok tárgyalása meghatározott előzetes tudást is igényel (ld. felszólító mód). Ugyanakkor a mémek humorán alapuló motiváció megadatásával egyéni tanulási utak biztosíthatók, felzárkóztató vagy akár gyakorló ütemezésben is. A feladatok nyomtatásban és online is terjeszthetők, tehát még egy módon lehetővé teszik az egyéni tanulási utakat, a tér- és időfüggetlenség megvalósulásával.

Végül szeretnénk kiemelni az időnek – mint külső tényezőnek – a szerepét. Csoma Gyula a felnőttek és a középiskolások tanulási aktivitását összehasonlítva azt állítja: „A gyermekeknek és ifjaknak a fő feladatuk a tanulás és ezen kívül többnyire nincs más fontosabb kötelezettségük” (Csoma, 2006. 13. o.). Tanári tapasztalatunk mégis az, hogy a középiskolás korosztály tanulási tevékenységében is ugyanolyan lényeges az idő – mint külső tényező – szerepe, mint a felnőttek tanulásában. Az ő emberi életük időszervezetében az idő kettős módon jelenik meg. Egyrészt digitális, online életük meglehetősen nagy terjedelmet foglal el (ld. 1.1 fejezet), másrészt Csoma a tanulás hatékonysága, illetve a tanulás külső tényezőinek a szempontjából megkülönböztet átalakíthatatlan, nagy erőfeszítések és nagy áldozatok árán módosítható időszervezeteket, illetve viszonylag jól mozgatható időszervezeteket. Úgy véljük, a jelen dolgozatban szereplő mémes feladatsorok a tanulás céljaira történő átrendezéssel, azzal a ténnyel, hogy egy feszes ritmusú, célirányos, sémára épülő modellt kínálnak, talán elérhetik azt a célt, hogy nagyobb hatásfokkal tanulhassák a diákok Puskin és Pelevin nyelvét. Ezen a ponton érdemes még megemlíteni a fáradtság állapotát, amely – mint saját kutatásokból kiderül (Kocsis, 2023, 2024a) – olyan rendszeresen felbukkanó tényező, amely csökkentheti a tanulás eredményességét, ezért további kutatás célja, tárgya lehet.

Vizsgáljuk meg a jelen dolgozatban szereplő mémes feladatsorok néhány vonását közelebbről is a konstruktivizmus szempontjából. „A konstruktivizmus álláspontja szerint az egyén nem elsősorban elsajátítja az objektív, létező tudást, hanem felépíti, aktívan

megkonstruálja saját egyéni, csak rá jellemző tudásszerkezetét. Nincs egyetlen abszolút igazi tudáskonstrukció sem, az egyéni tudás minőségét a tudás adaptivitása dönti el” (Cserné, 2006. 85. o.). A tudáskonstrukciók létrehozásához elengedhetetlen az egyén aktivitása, tehát konstruktivista szempontból a tudás és a cselekvés viszonya rendkívül kardinális a tanulási-tanítási folyamatban. A tanár nem a tudás átadója, hanem a tudásnak a megkönnyítője, támogatója, megfelelő tanulási környezet kialakítója, más szóval facilitátor funkciót lát el.

A tanulók által megalkotott tudáskonstrukció adaptivitasáról – amely a konstruktivizmus egyik fő szempontja – már beszéltünk, nézzük most meg, hogyan vonul végig a tanuló – mint egyén – aktivitása a mémes feladatokban található módszereken. A prezentációval kísért előadás akroamatikus, meghallgatásra szánt módszerét – vagy inkább a diás prezentáción alapuló tanári magyarázatot – temérdek kritika érte. Célunk nem is az aktív előadó - passzív hallgató modell megvalósítása volt, hanem inkább az aktív előadó - aktív hallgató modellé, amelyet úgy kívántunk elérni „hogyan az egyén már meglévő tudásrendszeréhez csatolható struktúrák” (Cserné, 2006. 90. o.) alkalmazásában láttuk ezt a célt beteljesíteni. Azáltal, hogy egy feltételezett közös háttértudáson alapuló bemutató, szemléltető anyagot próbáltunk létrehozni, egy közös gondolkodásra, problémamegoldásra invitáló, a későbbiekben aztán önálló tevékenységre épülő tanulási folyamat létrehozása volt a cél. A feladatok túlnyomó részében a diákok kiscsoportban vagy párokban dolgoznak, mind a tananyag gyakorlása, mind pedig a szóbeli produkciók folyamán. Ezen kooperatív tanulásszervezési eljárások leggyengébb eleme a szakirodalom szerint jellemzően „a teljesítmény értékelése” (Cserné, 2006. 92. o.). Az angol nyelvű szakirodalomban alkalmazott kortársértékelés (*peer assessment*) módszereivel tűnt realizálhatónak az értékelés nehézségeinek leküzdése, valamint a tanárközpontúság minimálisra redukálása. Fontos hozzátennünk, hogy itt vizsgálódásunkban nemcsak a hatékonyság (Csoma, 2006. 13. o.) és a numerikus adatokban kifejezhető eredmény lényeges tényező, hanem éppen az emocionális alapokra helyezett tanulás, illetve a nyelvi szorongás csökkentése szempontjából sokat számító tanulói jóllét (*student well-being*) diákok általi megítélése.

3. A tananyag legfontosabb tartalmi és készségelemei

„Az emberi kultúra nemcsak darukból álló daru, hanem daruépítő daru is egyben.”

(Dennett, 1998. 364. o.)

Dolgozatunk elméleti részét azzal kezdtük, akit mindennapi tanítási munkánk legmeghatározóbb elemének tartunk: a tanulóval, pszichés és tanulásmódszertani jellemzőivel annak okán, hogy a tanítás számunkra a tanítási tartalmak adott hallgatóságra szabott feldolgozhatóvá tételét jelenti (*centralità del discente*, Ciliberti, 2021. 108. o.). Elérkeztünk a következő alapvető tényezőhöz, a tananyagi tartalomhoz. Az emberi nyelv „igazi csoda, amelynek jelentőségét általában fel sem fogjuk” (Bárdos, 2004. 143. o.). A harmadik fejezetben érkeztünk el ehhez a csodához, valamint az idegen nyelvek tanításának két nagy kérdéséhez: mit (*content*) és hogyan (*process*) tanítsunk? Az elsőre a harmadik, a második kérdésre pedig a negyedik fejezetben keressük a választ.

3.1. Nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalom

„A nyelvtan mindent áthatoló jelenség” (Batstone, 1994. 9. o.) állítja Batstone, akinek gondolatát Serianni (2024) és Scsukin (2020) is megjelenítik, hozzátéve, hogy nemcsak mindenhol, hanem a nyelvtanulás minden szakaszában és szintjén jelen van; hatást fejt ki a tantervek, tanmenetek tervezésére és a mindennapi osztálytermi gyakorlatra is. Nyelvtan nélkül a nyelv szavak kaotikus halmaza lenne, és ha a nyelvtanulók segítő keretként, struktúraadó, biztos vezérfonalként tekintenének rá, akkor nem átokként, hanem áldásként érzékelhetnék. Batstone kétfajta nyelvtanfelfogását párhuzamba állíthatjuk Scsukin szemléleti keretrendszerével. Batstone különbséget tesz a nyelvtan mint produktum (*product grammar*) és a nyelvtan mint folyamat (*process grammar*) között: előbbi a nyelvtan statikus perspektíváját jelenti, míg a nyelvtan folyamatként való érzékelése arra fókuszál, hogy a nyelvtanulók hogyan tudják hatékonyan alkalmazni saját idegen nyelv használatukban. Ez utóbbi szemlélet elfogadja azt a tényt, hogy a nyelvtanulók nem tudják automatikusan beszédprodukciónban használni a nyelvi elemeket, szerkezeteket csak azért, mert megtanulták és gyakorolták azokat. A nyelvtan folyamatként való értelmezését Scsukin alkalmazásalapú nyelvtannak hívja, és előnyeként említi gyakorlatias, kommunikatív jellegét, illetve azt, hogy nem nyelvtani struktúrák bemagolását kívánja meg, hanem

„gyakorlati jelentőséggel bíró, kommunikatív szituációkban használt nyelvi struktúrák gyors elsajátítását biztosítja” (*Scsukin*, 2020. 141. o.). Feladatsorainkban ezt a megközelítést alkalmaztuk, megengedve a módszer néhány hátrányát is: a morfológiai forma gyors elsajátítása mellett fennáll az a veszély, hogy csorbát szenved a kontextusban való használat, illetve mivel ez a módszer időigényes, a NAT alap óraszámában tanulók számára kevésbé hatékonyá válhat. Eme két hátrányt azzal igyekeztünk ellensúlyozni, hogy a morfológiai formát vele funkcionálisan összetartozó szóbeli témakörbe ágyaztuk; a nyelvtanfelfogáshoz elengedhetetlenül szükséges egyedi tanulói pszichológiai jellemzőket pedig a mémek alkalmazásával igyekeztünk pozitívvá tenni. *Scsukin* és *Beljajev* (*Beljajev*, 1965; *Tilec*, 2001) funkcionális nyelvtanítási perspektívája, *Scserba* (1974) aktív nyelvtana még az ún. pedagógiai nyelvtanokhoz képest is bátrabb elgondolás, hiszen nem nyelvtani, hanem alkalmazási klaszterekben horgonyoztatja le a tudást.

Scsukin a nyelvtani készségek kialakulásának és fejlesztésének hat fázisát írja le: bevezetés és magyarázat; imitáció; ismétlés útján való megjegyzés; késleltetett produkció; a komponensek cseréjén alapuló általánosítás (megítélésünk szerint ez az ún. *oral drilling* megfelelője); majd utolsó stádiumként beszédképességgé válás azáltal, hogy egyik példáról a másikra kapcsolunk át. Feladatsoraink szempontjából három kiemelő kritériumot kívánunk megemlíteni. Egyrészt azt, hogy az orosz tudós a mondatot tekinti a tanítás alapvető egységének, és ebből a szempontból az internetes image macro-k textuális elemei kiemelkedően megfelelnek célunknak. Másrészt *Scsukin* különbséget tesz aktív és passzív nyelvtani minimum között: a nyelvtanítás alapjának tekinti őket, és az aktív minimumot az írott és szóbeli tevékenységhez elengedhetetlenül szükséges elemek tudásában látja. A feladatsorainkban szereplő szóbeli témakörök és az azokra felfűzött nyelvtani egységek ezt az aktív, funkcionális megközelítést tükrözik.

Végül jelentőségteljesnek tartjuk *Scsukin* mint nyelvpedagógus viszonyát az anyanyelv használatához. Elismeri az anyanyelv jelenlétét és akár rejtetten, akár nyíltan, nyelvtani szembeállítások útján is elfogadhatónak tartja. Mémes feladatsorainkban is támaszkodtunk a nyelvtanulók anyanyelvére, az L1-L2-L3 (anyanyelv – első idegen nyelv – második idegen nyelv) kontrasztivitására, valamint az angol nyelvre, mint a mémek precedens értékű szövegeinek elsődleges forrására. Időnként tandem nyelvtanítás is megvalósult a kutatás során: az orosz mellett az angol nyelvű feliratokkal is új ismereti elemként találkoztak a tanulók.

A nyelvtanítás több fajtája detektálható a történeti módszerek között: a nyelvtani fordító és az audiolingvális módszer totális, teljességre törekvő nyelvtanításáról híresült

el, amely véleményünk szerint nemcsak preszkriptív jellege miatt avult mára el, hanem azért is, mert sokkal nagyobb területet fed le, mint amit a kommunikatív funkciók megkívánnának. A szelektív vagy nem teljességre törekvő nyelvtanok mindegyike „valamilyen pedagógiai nyelvtan volt” (Bárdos, 2000. 56. o.), amely az arany középútra törekedett a szélsőségek elkerülésével, és ebből adódóan „fölkötőbb hatékonynak bizonyultak” (Bárdos, 2000. 57. o.). Ilyenek például az eklektikus direkt módszer vagy az audiovizuális módszer. Ezzel ellentétben Curran tanácskozó módszere, Asher cselekedtető módszere vagy a szuggesztópédia a nyelvtantanítást elhanyagolják vagy egyenesen rejtegetik. Ez nem azonos azonban a feladatsorainkban tetten érhető mémekbe rejtéssel, hiszen míg az előbbieken a nyelvtani tudatosságot nem, vagy csak mesterkélten sikerült elérni, addig az utóbbiban a nyelvtani formák tudatosítása cél és eszköz is egyben. A Scsukin által első módszertani lépésnek nevezett bevezetés apropóján utalni lehet annak a mozzanatnak a jelentőségére (ezt a mémsorainkba be is építettük), amikor „a diák a nyelvtani jelenséget csak szemügyre veszi” (Bárdos, 2000. 61. o.). Ez a mindennapi tanórai gyakorlatban gyakran hiányzó lépés a mémsorokba beépítve a tudatosítást, az érdeklődés felkeltését szolgálja. Hall és Shephard elgondolását tartjuk célszerűnek követni, amely a diákokat a gondolkodók szerepébe tereli és problémamegoldó feladatot ad nekik, esetünkben azt, hogy a „nyelvtani szabályokat és jelentéseket saját maguk fedezzék fel” (Hall és Shephard, 1995. 8. o.).

A történelem során a nyelvtannak tulajdonított értékek és funkciók élénken és nagy amplitúdókban változtak. Azt viszont empirikus kutatásaink mérései alapján kijelenthetjük a jelenkor nyelvtanulási trendjeiről, hogy félelmet keltő kihívásként tornyosul a nyelvtanulók előtt, különösen a dolgozatunkban érintett orosz második idegen nyelvként a NAT által meghatározott alap óraszámban (heti három óra) tanuló középiskolások számára (Kocsis, 2024b). A beszédfolyamatosság és nyelvtani pontosság (*fluency vs accuracy*) kérdésének öröknek tűnő ellentéte ez, amelyek inkább örök egyensúlyozásban, körforgásban vannak: „a nyelvtani szerkezetektől túlzottan függő tanuló nem tud hatékonyan kommunikálni; a nyelvtant semmibe vevő tanuló előtt a legfontosabb kommunikatív funkciók megoldásához nem vezet út.” (Bárdos, 2000. 58. o.). Scsukin szerint a nyelvtani készségek négy alapvető jellemzője: automatizmus, hibátlanság, tudatosság és a nyelvi stressz alacsony szintje (Scsukin, 2020). Habár „a nyelvtan [...] a nyelv csodálatra méltóan buja dzsungelében a racionalitást kínálja [...]”, a megmagyarázhatóságot nyújtja a lexika bevezetetlennek tűnő várásával szemben (Bárdos, 2000. 58. o.), ennek ellenére az általunk megkérdezett középiskolás válaszadók jelentős részének nyelvi szorongást okoz (Kocsis, 2024b) angolból és oroszról is. Ebben a kutatásban az érintett diákok (N=37) A1 szintről

indulva kezdték el tanulni az orosz második idegen nyelvükként (L3), amely egy erősen flektáló nyelv azt követően, hogy általános iskolában egy kevésbé flektáló, analitikus nyelvet, az angolt tanultak első idegen nyelvként (L2). Az oroszban a nyelvtani, morfológiai különbségeknek szemantikai súlyuk is van; a morfológiai hibák az idegen nyelven megfogalmazott üzenet félre- vagy meg nem értéséhez, illetve a kommunikáció zavarához, végső soron meg nem valósulásához vezethetnek. A diákoknak feltett kérdések a nyelvtan szerepét és jelentőségét járták körbe abból a szempontból, hogy mennyire érzik nehéznek a nyelvtan tanulását angolból és oroszból, mennyire (lenne) létfontosságú a nyelvtan alapos tudása ahhoz, hogy szabadabban, kevesebb félelemmel tudjanak megszólalni angolul és oroszul. Az eredmények alátámasztották az addigi nyelvtanári tapasztalatot és újabb kutatásokra ösztönöztek. A válaszokból kiderült ugyanis, hogy a diákok számára nagyobb kihívást jelent az orosz nyelvtan tanulása, mint az angolé; a diákok – előzetes feltételezésünknek megfelelően – valóban nem tartották olyan lényegi tényezőnek az angol nyelvből elsajátított nyelvtant a beszédkésztséghez, mint orosz nyelvből; a válaszadók tapasztalták a rövidebb – írásbeli és szóbeli – nyelvi produkció létrehozásának idegen nyelvi stresszét (*foreign language anxiety*, FLA). Feltételeztük továbbá azt is, hogy a három, számukra legnehezebb nyelvtani területek közül oroszból az igeragozást fogják megjelölni. Igazolódtott a feltételezésünk azzal a megköttéssel, hogy a mondatalkotás, mondatbővítés területe is dobogós helyezést ért el. Ezen eredmények figyelembe vételével is készültek ezen mémes feladatsorok, a szóbeli teljesítmény értékelésének pontozólapja, valamint az önreflektáltató kérdőívek. (Az említett pilot mérés részletei, valamint a jelen feladatsorok a pontozólappal és a kérdőívekkel a Függelékben találhatók.)

Már *Pelihov* (2019) is utalt a *Serianni* (2024) által megfogalmazott ún. nyelvtani szürke zónára, amely a hibák és a norma között terül el. Ebben a nyelvtani térben olyan alakok aktiválódnak, amelyeket nem tudunk sem teljesen helyesnek, sem teljesen hibásnak értékelni. Ilyenek lehetnek az oroszban deklinációs végződések (előjárás eset: *в Кемперово*, tengerészszargonban használt többes számú alak: *вемпа*) vagy igeragozási variánsok (ahogy a Gajdaj rendezte híres film idézetében is elhangzik: *Они сами не понимают, чего они хотят*). Feladatsoraink értékelőlapjain figyelembe vettük ezt a szürke zónát: amennyiben az üzenet globális megértését nem vagy csak kis mértékben zavarták a nyelvtani hibák, minőségüknek megfelelő pontszámmal díjaztuk azokat, kilépve a helyes-helytelen bináris szemléletéből.

A nyelvtan nem aprólékos előírások tömege, hanem egymással kölcsönös függésben álló elemek szigetvilága (*Simone*, 2022). Írásunkban és kutatásunkban igyekszünk a

nyelvtant mint közvetítendő nyelvi tartalmat a nyelvtanulók számára is pozitívabb szemlélettel megközelíthetőnek láttatni. *Simone* definíciója szerint a nyelvtan „azon tulajdonságok összessége, amelyeket minden nyelv kötelezően előír, mind az események ábrázolásában, mind a szavak formájában” (*Simone*, 2022. 20. o.). A nyelvtan tulajdonképpen olyan mechanizmusok és struktúrák összessége, amelyek részben közősek, részben specifikusak a különböző nyelvek leírásában, és szeretnénk olyan színben feltüntetni, amely elsősorban nem normákat diktál, nem előír, hanem leír, próbál magyarázatokat találni és – talán, ami a nyelvtanuló számára leginkább irányadó – az írásbeli és szóbeli beszédprodukcióban, funkcióval bír.

A kutatásban alkalmazott feladatsorok végső célja a beszédképesség fejlesztése, amelyhez többek között szükség van mindhárom közvetítendő nyelvi tartalom: a nyelvtan, a szókincs és a kiejtés fejlesztésére. Ezek közül a kiejtés problematikájával nem foglalkozunk. Egyrészt azért, mert túlmutat jelen írás keretein, másrészt azért, mert az image macro-k természetüknél fogva némák. A minimális tanári intervenció egyik eleme a mémek kihangosítása. Elismerjük, hogy a feladatsorok további fejlesztésének lehetősége a gépi kihangosításuk lehet, például az adott filmjelenetek bejátszásával (ahogy ezt a didaktikai lépést néhány diák visszajelzésében is hiányolta).

„A nyelvtan az a motor, amely csendben működteti a nyelveket.” (*Simone*, 2022) A mottóban szereplő módhatározó arra utal, hogy ez egy lényeges, de sokak számára természetesnek vett, láthatatlan elem, amelynek létezése és jelentősége *Simone* szerint akkor válik igazán láthatóvá, amikor hiányosságokat, zavarokat szenved el (*Simone*, 2022).

Az anyanyelvünkön szinte észrevétlenül használjuk ezt a nélkülözhetetlen csendes társat, amelyet igyekeztünk közelebb hozni az idegen nyelvet tanulókhöz. A nyelvtan tárgyalása után a következő alfejezetben a szókincs mint nyelvi tartalom és a beszédképesség mint nyelvi készség lesz fókuszban.

3.2. Beszédképesség

„A tulajdonképpeni nyelvtudás a beszédképességgel, annak magas színvonalával azonosítódik, (*умение говорить*)” (*Scsukin*, 2020. 253. o.). Amikor egy készség beszédprodukcióban alkalmazhatóvá fordul, beszédképességgé (*речевое умение*) válik” (*Scsukin*, 2020. 121. o.). A nyelvi kommunikáció, a nyelvi közlés elengedhetetlen feltétele a nyelvtani készség kialakulása és bekapcsolása a beszédbe. A beszédképesség fejlesztése

elképzelhetetlen nemcsak a nyelvtan, hanem a lexika fejlesztése nélkül. *Simone* filternek aposztrofálja a nyelvtant és a lexikát, amelyeknek az az alapvető jellemzőjük, hogy megszűrjük a jelentést azzal, hogy „formába öntik” (*Simone*, 2022. 60. o.). Ilyeténképpen a nyelvtan és a lexika szorosan összefonódnak. De míg a nyelvtan zárt rendszert alkot, addig a szókincs nyitottat: állandó dinamikája elemek távozásával és érkezésével tarkított, valamint az is jellemzője, hogy egy végtelennek tűnő számú, teljességgel soha be nem látható halmazt jelent. „Folyamatosan vadászom a szavakat” (*Lahiri*, 2023. 45. o.), írja a saját olasz nyelvtanulási örömeiről és kudarcairól inspiráló módon hiteles képet festő bengáli író. Vadászata nemcsak a lexikai rendszer nyitottsága miatt állandósuló cselekvés, hanem azon okból kifolyólag is, hogy nyelvpedagógiai szempontból nézve a szótanulás egy kontinuum, „örökös approximációkban közelítjük a célnyelvet” (*Bárdos*, 2000. 76. o.).

Felmerülnek ugyanakkor a szókincs tanításának mennyiségi és minőségi kérdései. A mennyiségi kérdések közül feladatsoraink szempontjából az egyszerre hány szót? kérdésben kellett döntést hozni olyan módon, hogy egy másik, a mire elég? kérdést állítottuk a fókuszba. Az első kérdésre az órai átlag 6-12 szavas sávban mozog (*Bárdos*, 2000), a kutatásban szereplő feladatsorok célja azonban az volt, hogy egy mini témáról tudjon a diák röviden, önállóan beszélni A2 szinten. Ehhez az elérendő célkitűzéshez az Orosz Állami Standard által meghatározott lexikai minimumot vettük alapul (minimumszókincs-listát) Alapszinten (azaz KER A2 szinten), és a leírásban mind alfabetikus, mind pedig tematikus rendben megtalálható lexikai elemek közül válogattunk, a teljességet a megadott szinten és témakörön belül el nem érve, de annak igényével. Az egyes nyelvtani feladatsorokhoz adagolt szókincset a célközönség tanulói által nagyra értékelt divatos, 21. századi mindennapi életre vonatkozó trendeket tükröző elemekkel színesítettük (pl. masszázst vesz, jógára jár, fantasyt olvas, csetel a barátaival). (Érdemes megemlíteni, hogy ezen kifejezések szinte mindegyike nemzetközi szó, tehát hangalakjuk könnyen felismerhető, jelentésük könnyen feltárható, különösen, ha ezt képi anyag is segíti.) A feladatsorok nemcsak azzal az elgondolással készültek, hogy bevezető tananyagként használják őket, hanem ismétlő, összefoglaló, beszédkésztség-fejlesztő, nyelvtani ismétlő, vizsgafelkészítő célzattal is, ezért előfordulhat, hogy meghaladják a fent említett 6-12 szavas határt, de – amint látható – figyelembe vettük a biológiai és a mentális életkort, valamint a nyelvi szintet. Kompenzálva azt az esetlegesen előforduló lehetőséget, hogy a lexikai bemenet (*lexical input*) jelentősen meghaladja a befogadás képességét (*language intake*), az egyes szavak bemutatásakor csak a nem választható elemeket mutattuk be: „az adott szituációban használt alapjelentést, a kiejtést és a szó helyesírását” (*Bárdos*, 2000. 81. o.). A szavakat tipikus kontextusaikban, és

gyakran használt szóösszetételeikben szemantizálva szerepeltetjük, ezzel is elősegítve a bevésést, a megtartást és a felidézést.

A nyelvtannak *Simone* szerint „nagyobb hatalma van a lexikánál” (*Simone*, 2022. 80. o.), annak ellenére, hogy önmagában nem tud funkcionálni, viszont a szókincs elemeire formaváltoztató hatása van. A mémsorokban implikált, alulról felfelé épülő beszédképesség kialakítása célszerűnek tűnik kezdő nyelvtanulóknál, illetve ismétlésként, gyakorlásként, motivációs bázisként, ötletadó stimulusként funkcionálhat B szintű csoportoknál a lexika olyan jellegű adagolásával, ami figyelembe veszi Krashen $i+1$ (*comprehensible input*) elvét, azaz azt, hogy az új tananyag egy szinttel haladja meg a tanuló jelenlegi szintjét. *Bárdos* szerint a nyelvtanítás-történet módszereinek egyik dilemmája, hogy mit tanítson meg először: a kódot és csak utána a nyelvhasználatot; fordított sorrendben; vagy a kettőt egyszerre. A mémsorok kifejezett célja volt, hogy törekedjenek a kód és a használat egy tasakba történő becsomagolására.

Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy „a szövegalkotási képesség mind szóban, mind írásban drámai módon visszaesett anyanyelvünkön is” (*Bárdos*, 2000. 194. o.). A monologikus szövegek csoportjába tartozik a történetmesélés, a helyzet- vagy a környezetleírás. Nyelvtanári tapasztalatunk egyértelműen tükrözi a tudós megállapítását: a középiskolás diákoknak már anyanyelvükön is nehézséget okoz nemcsak megfogalmazni gondolataikat, hanem az is, hogy egy adott monologikus feladat kapcsán ötleteik támadjanak, belső *brainstormingot* végezzenek (saját kutatásunk is ezt bizonyítja: *Kocsis*, 2024c). Ezen próbáltunk segíteni a mémes feladatok második részében található tanári készítésű mémekkel, ami szükségszerű is, hiszen a monológok (*extensive performance*) tanítása követelmény: minden kritériumorientált vizsgán (érettségi vizsgák, Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák) kötelező feladattípus (*individual long-turn*).

Brown és *Yule* kifejezik abbéli félelmüket, hogy ha a nyelvtanuló csak 1-2 szavas rövid *turn*-ökben, mondatokban tanul meg kommunikálni, – és legyenek bármennyire is helyesek pragmatikailag –, nagyfokú frusztrációt tapasztalhat később, nyelvtanulásának előrehaladottabb szakaszában, amikor hosszú monologikus mondatokat kell majd produkálnia. (*Brown* és *Yule*, 1991; *Panchak*, 2024). Ennek a nehézségnek a megelőzését szolgálják a mémsorokban azoknak a kiegészítő mondatrészeknek a kis mennyiségben előforduló, de ugyanakkor tudatos gyakoroltatása, amelyekkel a nyelvtanulás korai szakaszában bővített mondatokat tud alkotni és használni a tanuló, a nyelvtanulás egy kissé előrehaladottabb szakaszában pedig figyelemfelhívó értékük van a valóban leegyszerűsödött anyanyelvi közegben. Hozzátennénk továbbá azt, hogy egy másik nyelvtanulói kockázattal,

a nyelvi fosszilizációt, a kompetencia potenciális megrekedését (*language fossilization, frozen competence*) valóban nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Scsukin meghatározása szerint a beszéd „egy produktív beszédtevékenység, amelynek során (hallásértéssel együtt) szóbeli, verbális közlés valósul meg. A beszéd megvalósulhat monologikus, dialogikus vagy polilogikus formában, előkészítetten vagy spontán módon, de mindenképpen szüksége van a nyelvtanulónak kiejtésbeli, lexikai és nyelvtani tudásra ahhoz, hogy egy megnyilatkozást felépítsen és lezárt gondolati formában el is tudja mondani” (*Scsukin*, 2020. 230. o.). A beszédtanulás egy kontinuum, amelynek alapján az A1-A2 szinten előkészített, imitáción alapuló és reaktív beszédmegnyilvánulások várhatók el a tanulóktól. *Scsukin* kiemeli, hogy a szóbeli produkció elérésének gyakorlásához szükséges feladatoknak három követelménynek kell megfelelniük: elérhetőek legyenek, motiválók legyenek és keltsék fel a tanuló érdeklődését. Célszerűnek tartja, hogy a beszédgyakorlatokat különálló mondatokon és szövegeken alapuló tananyagokon végezzük, valamint stimuláló eszközként kiemeli a szemléltetés hasznosságát. A beszédprodukció folyamatát négy lépésre osztja: a bevezető, motivációs szakaszban a beszéd témáját és célját tartja szükségesnek meghatározni; az analitikus-szintetikus szakaszban nemcsak az a lényeges, hogy mit mondunk – gondolatiság (*смыслообразование*) –, hanem az is, hogyan mondjuk (forma) (*формообразование*). A harmadik, performatív szakaszban valósul meg a beszéd folyamat, majd az utolsó, kontroll szakaszban a hibák javítása. Feladatsorainkban a tételkérdéssel és a mémekkel megtörténik a téma és a cél meghatározása, a megfelelő szemléltető és tudatosító szakasz után pedig ismét humoros vizuális segédletek alkalmazásával a tanulók monologikus szóbeli teljesítményt nyújtanak, majd egymás értékelésével (*peer assessment*) reflektálnak saját és társaik teljesítményére, majd a kérdőívek segítségével magukra a feladatsorokra is. A mémes feladatok beszédprodukciójánál és annak értékelésénél a beszéd időbeli kötöttségének a tisztelete markánsan megjelenik. A tanulóknak tudatosulnia kellett annak, hogy bár monologikus beszédprodukciót várnak el tőlük, az interlokutor emberi tűrőképessége minden esetben behatárolja a beszédhelyzet időbeni terjedelmét (*Bárdos*, 2000).

Hasonlóan a kód és a használat tanításának időben egymáshoz viszonyuló kérdésköréhez, a két produktív nyelvi készség – az íráskészség és a beszédkészség – apropóján is különböző véleményeket találunk a szakirodalomban (*Ciliberti*, 2021). *Cernigliaro* szerint minél inkább fejlesztjük a nyelvtanuló íráskészségét, annál sikeresebb beszélő válik belőle (*più scrivo, più parlo*, *Cernigliaro*, 2022), míg mások a beszédprodukció elsődlegességét tartják célszerűnek, mivel az írás, különösen a helyesírás elsajátítása a

kiejtést kevésbé követő nyelveken újabb nehézséget állíthat, különösen a kezdő nyelvtanuló elé. Mémes feladatsorainkban a hangsúly a szóbeliség előhívásán és megnyilvánulásán van, ezért ez utóbbi szakmai álláspontot tartottuk célszerűnek követni.

A következő alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy a *Chomsky* és *Moro* által „szavak hópelyheinek” nevezett mondatokat (*fiocchi di neve di parole*, *Chomsky* és *Moro*, 2022. 79. o.) milyen keretek között lehetséges szövegekké építeni.

3.3. A célul kitűzött nyelvi szint

A mindennapi tanítási munkánkat a tanulókon, a tananyagon és a módszereken kívül meghatározzák tartalmi szabályozók is. Magyarországon jelenleg az orosz mint második idegen nyelv gimnáziumi tanításának tartalmi szabályozói a következők: a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény; a kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról; a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet; 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályozásáról; 40/2002. (V.24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről; az Európa Tanács által jóváhagyott Közös Európai Referenciakeret (KER).

Dolgozatunk szempontjából annak az aspektusnak a kiemelését tartjuk lényegesnek, hogy az egyes tantárgyak érettségi követelményeit meghatározó dokumentum szerint első és második idegen nyelvből is az alap óraszámú képzésben, tehát nem emelt szintű vagy két tanítási nyelvű képzésben részt vevő tanulók számára a kimeneti követelmény a középszintű érettségi, amely deklaráltan a KER B1 szintjének felel meg. A jelenleg érvényben lévő NAT 2020 alapján viszont a második idegen nyelvből a 12. évfolyam végére elérendő cél a KER A2 szintje. Eme diszkrepanciára még nem valósult meg szabályozói megoldás. A kutatásunk alapját képező mémes feladatsorok keretrendszerét a Nemzeti Alaptanterv szellemében határoztuk meg, tehát A2 szintre helyeztük. A KER A2 szintje megfeleltethető az orosz állami idegennyelv-tudás szintezési rendszer (*Государственный Стандарт*) második szintjének (*базовый уровень*), az alapszintnek (10. ábra). Célszerűnek tartjuk a dolgozatunk szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró monologikus szóbeli produkció KER deskriptorait is feltüntetni, hiszen azok a mémes feladatsorainkkal több ponton érintkeznek (ezekre a pontokra részletesen kitérünk az 6.2 fejezetben).

Уровни владения языком					
Уровень 1 Level 1	Уровень 2 Level 2	Уровень 3 Level 3	Уровень 4 Level 4	Уровень 5 Level 5	Уровень 6 Level 6
Российская система					
Элементарный уровень (ТЭУ)	Базовый уровень (ТБУ)	Первый сертифика- ционный уровень (ТРКИ-1)	Второй сертифика- ционный уровень (ТРКИ-2)	Третий сертифика- ционный уровень (ТРКИ-3)	Четвёртый сертифика- ционный уровень (ТРКИ-4)
Европейская система					
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2

10. ábra: Az orosz idegen nyelv tudási szintek a KER-rel való összevetésben (5. link)

Az Orosz Állami Standard A2 szintre meghatározott önálló beszédprodukción (monológ) kritériumaként nem kevesebb, mint 10 mondat folyamatos elmondását írja elő. Ha a köznap beszédtevékenységhez viszonyítjuk, akkor ez a fajta, sokszor töredezett mondathalmaz kevésbé tűnhet életszerűnek, de hasznos felhívni a figyelmet arra, hogy ez a szint még a nem önálló nyelvhasználó szintje, illetve arra is, hogy nem ez az egyetlen megjelenési formája: az ún. kötöttségek nélküli szintaxisú rövid elbeszélés (*scattered tale*) egy minimalista irodalmi stílus megtestesítője is.

A szavak és a nyelvtan szorosan összefüggenek, és ahhoz, hogy beszédprodukción létrejöhessen, mindkét elemre – egymással dinamikus kölcsönhatásban – szükség van. A mémes feladatsorokhoz tartozó szóbeli témaköröket és szavakat az orosz állami szabályozás (KER A2 szintnek megfelelő) alapszintjére vonatkozó lexikai minimumát (*лексический минимум*) vettük alapul.

A KER 2002-es magyar fordítása alapján a mémes feladatsorok által célzott A2 szint felé mutató szóbeli produkció az alábbi deskriptorokkal írható le (11. ábra):

Összefüggő beszéd	Több fordulattal és mondattal egyszerű módon le tudom írni pl. a családomat, más embereket, lakóhelyemet, tanulmányaimat, jelenlegi és legutóbbi munkahelyemet.
Beszédértés	Megérték egyes fordulatokat és a leggyakrabban előforduló szókincset, ha a számomra legközvetlenebb személyes dolgokról van szó (pl. nagyon alapvető információk a személyemmel, a családdal, vásárlással, a közvetlen környezettel vagy a munkával kapcsolatban). Megértem a rövid, világos és egyszerű üzenetek és bejelentések lényegét.
Választékosság	Egyszerű, hétköznapi helyzetekben képes korlátozott mértékű információcserére alapvető mondszerkezetek, betanult fordulatok, rövid szócsoporthoz és beszédfordulatok segítségével.
Nyelvhelyesség	Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még rendszeresen vét alapvető hibákat.
Folyékonyság	Nagyon rövid mondatokkal meg tudja értetni magát, bár gyakran megakad, újra kell kezdenie vagy át kell fogalmaznia mondanivalóját.
Koherencia	A szócsoporthoz össze tudja kapcsolni egyszerű kötőszavakkal: pl. „és“, „de“, „mert“.

11. ábra: A dolgozatban bemutatott mémes feladatsorok szempontjából releváns deskriptorok A2 szinten (Közös Európai Referenciakeret 2002, magyar változat, 6. link: 34. és 37. o.)

Számos nyelvpedagógiai szakirodalom kritikusan szemléli azt a megközelítésmódot, amelynek középpontjában, orientáló pontként a vizsgakövetelményekre való felkészítés áll abból az okból, hogy így a nyelvtanuló nem a nyelvet, hanem a vizsgát tanulja, nem a nyelv

való életben való használatára, hanem a vizsgára készül. Részben egyetértünk ezzel a véleménnyel, ám nyelvtanári praxisunk alapján pozitív irányadóként tekintünk az ún. vizsgák teszthatására (*washback/ backwash impact*) (Márcz, 2015), miszerint előnyös lehet a vizsgakövetelmények pozitív módon való felhasználása: elősegítheti a tanulók nyelvi, szövegalkotói kompetenciáinak és vizsgastratégiáinak fejlesztését. Megerősítő referenciaként említhetjük a jelenleg érvényben lévő közép- és emelt szintű szóbeli érettségi vizsga rendkívül részletes követelményrendszerét, valamint számos, Magyarországon akkreditált nyelvvizsgaközpont transzparensen nyilvánossá tett témaköreit. A nyelvtanulóknak nemcsak elérendő célt, hanem – mint korábbi kutatásainkból kiderült (Kocsis 2024a, 2024b) – a hasznos feladat végzésének érzését is adja a kritériumokra való tudatos készülés, és ez instrumentális motivációként segíti, hatékonyabbá teszi a tanórai és a tanórán kívüli munkát.

Horwitz, Horwitz és Cope (1986) három területen emelik ki a szituatív idegen nyelvi szorongás jelentőségét: a kommunikációtól (a beszéd nem megértésétől vagy beszélt nyelvi produkciótól) való félelem (*communication apprehension*), vizsgafélelem (*test anxiety*) és a negatív értékelés miatti aggodalom (*fear of negative evaluation*). Ha a vizsgáktól, a vizsgahelyzetektől való szorongás ennyire pregnánsan megjelenik a tanulóknak, akkor célravezető oktatási eljárás lehet tudatosítani bennük ennek a lehetőségét, és a tesztelés elvárásait megfogalmazó kritériumrendszer *terra incognita* képzetét kiszámítható referenciamezőként megismertetni velük.

Mit tehet hozzá a tanári kreativitás és invenció ehhez a szigorú irányelveket megfogalmazó keretrendszerhez? A kérdés A2 szinten különösen releváns, hiszen alapfokon a nyelv inkább cél, mint eszköz és meglehetősen konvergens, akár unalmasnak is mondható gondolkodást kíván a helyes-helytelen megnyilatkozások értékelésével, valamint azzal, hogy pontosan memorizált sztereotípiákat kell felismerni és reprodukálni (Bárdos, 2004). A nyelvtanár tanított tárgyánál fogva is abban a szerencsés helyzetben van, hogy – bár egy idegen nyelven, de mégis – diákjai élete, mindennapjai, személyes megnyilvánulásai állnak napi munkája középpontjában, illetéknéppen nemcsak törekszik tanulói megismerésére, hanem akaratlanul is fültanúja lesz személyes narratíváiknak. Mindez azzal a nyelvtanári haszonnal is jár, hogy az érdeklődésüknek megfelelő anyagokkal, személyre szabott tartalmakkal tudja őket motiválni, mert „hisz a biztatás erejében” (7. link), és abban, hogy bátorsággal leküzdhetők a fentebb említett félelmek. A személyre, csoportra szabott tananyagok felkutatásában és alkalmazásában emeljük ki az empátia erejét! Ezen puha készség „ugyanolyan fontos a tanári munkában, mint az értés a beszédben” (Bárdos, 2004.

45. o., vö. *Aczél*, 2024), hiszen mindenfajta emberi kommunikáció, embertársainkra irányuló folyamat alapját képezi. Jelen kutatásban mi az orosz igeragozás néhány tanulási folyamatának egy-egy mozzanatát kívántuk kevésbé monotonnak tűnővé, a középiskolások figyelmét megragadó multimodális segédeszközökkel élményszintűbbé varázsolni abból a tapasztalatban gyökerező intuícióból kiindulva, miszerint az első fejezetben jellemzett Z és alfa generáció valóban igényli a tanár szakmai és emberi megújulási képességeit és az ezen képességek általi felvértezettséget.

4. Mémek és nyelvpedagógia

4.1. Mémek és internetes mémek

„Mindenki elkötelezett valamilyen szakmai hiedelem iránt.”

(Tóth és Csányi, 2017. 183. o.)

Jelen kutatás abból a hiedelemből indul ki, hogy a) a középiskolában orosz nyelvet második idegen nyelvként tanuló gimnazistáknak nehézséget okoz egy flektáló nyelvet tanulni az egyszerűbb morfológiájú és átlagban rövidebb szavakból álló lexikai készletű angol nyelv tanulása után; b) ezen nehézségek leküzdhetők, ha a tanár hatékony facilitátorként megfelelően segíti a tanulókat; c) az internetes mémek a 2020-as években, megfelelő nyelvpedagógiai eszközként működhetnek az ezen probléma megoldásához vezető úton.

A hiedelmekből, sejtésekből egy tudományos metaforán keresztül juthatunk el egy modellhez, amelynek segítségével képesek vagyunk a vizsgált jelenségről beszélni. A modell persze mindig egyszerűbb annál, mint amit modellez, de működésbeli azonossága – az egyszerűsítések ellenére – a modellezett rendszerrel való hasonlóságon alapszik, értékét pedig gyakorlati használhatósága, más szóval adaptivitása adja meg (Tóth és Csányi, 2017). Jelen kutatás szempontjából élhetünk *Mérő László* szóhasználatával is, aki az intuíciók jelentőségéről beszél: szerinte az intuíció „korábbi tapasztalatainknak, gondolkodásainknak egyfajta jelzése” (Mérő, 2024), és mint ilyen, elvezethet egy tudományos sejtéshez, majd egy modell felállításához egy valóságban gyökerező valós probléma megoldása céljából. Modellünk főszereplői a mémek, ejtsünk róluk néhány szót bővebben.

Richard Dawkins 1976-ban a mémek és gének közti analógiát felhasználva vezette be a mémek fogalmát. A gének replikátor szerepének tárgyalásakor az emberi kultúra fontosságáról beszél: „Ami az emberben kivételes, annak nagy része egyetlen szóban összegezhető: kultúra” (Dawkins, 2005. 176. o.). Szerinte a kulturális átadás analóg a genetikai átadással, és az emberi kultúra levesében úszkáló mémek a kulturális átadás egységének, vagy az utánpótlás, az imitáció egységének gondolatát hordozzák. Szerinte a génekhez hasonló módon a mémek is testből testbe, agyból agyba költöznek, és ha sikerük van, akkor elszaporodnak. A sokat idézett meghatározás szerint: „a mém lehet egy dallam, egy gondolat, egy jelszó, ruhadivat, edények készítésének, vagy boltívek építésének módja”

(Dawkins, 2005. 178. o.). Egyes mémek sikeresebbek lehetnek ebben a mémkészletben, mint mások, mely sikerességet Dawkins túlélési értéknek nevez (analóg módon a darwini természetes szelekcióval), és három tényezőjét említi meg: a hosszú életet, a termékenységet és a másolási megbízhatóságot. Ehhez kapcsolódóan Dawkinsnak van még két gondolata, amelyeket ritkábban szoktak idézni. Az egyik az, hogy az idő valószínűleg jelentősebb korlátozó tényező a mémek használatában, mint például egy külső kihelyezett tárhelykapacitás, hiszen – értelmezésünk szerint – az emberi figyelmen való uralkodás, azaz a harc a figyelemért mikor máskor lehetne aktuálisabb, mint a 21. század első felében, különösen a didaktikai folyamatokban. A másik gondolat szerint a mémek kifejlődéséhez és terjedéséhez mindössze az szükséges, hogy „az agy képes legyen az utánzásra” (Dawkins, 2005. 185. o.). Ehhez célszerű lehet még azt hozzátenni, hogy az utánzásra való képesség mellett a kulturális egységek értelmezésére és esetleges újraalkotására való képesség is szükséges a terjedésükhöz.

A figyelem központi tényezőként Blackmore-nál is megjelenik az emberi érzelmek és vágyak mellett a mémek hatékony átvitele szempontjából. Szerinte „nem vár ránk kész épületként a memetika tudománya, szinte a semmiből kell felépítenünk” (Blackmore, 2001. 70. o.). Részletes érvelésében a biológia és az evolúcióelmélet mellett segítségül hívja Dawkins, Dennett és más memetikuskok alapeszméit, valamint az antropológiai, a lélektani kutatások, az idegtudomány és a megismerő tudomány felfedezéseit is. Kiemelkedő aspektus az, hogy ő a figyelem mellett az emberi érzelmeket is lényegi elemnek tartja a mémek sikerességének, hatékony átvitelének szempontjából. Ez a jelenség jelen vizsgálódásunk egyik alapkérdése is. Blackmore a mémek terjedését szoros kapcsolatba hozza a beszéd megjelenésével: „a mémjeink késztetnek beszélgetésre minket” (Blackmore, 2001. 135. o.). A továbbadás és a szelekció kapcsán ő „mondj el” mémeknek nevezi azokat a mémeket, amelyek sokkal inkább terjednek más mémeknél, ezért sokkal sikeresebbek is. Az „utánozd a legjobb utánzókat” (Blackmore, 2001. 122. o.) mottót használja, ami azt jelenti, hogy nemcsak a mémet utánozzák az emberek, hanem a legjobb utánzókat, a legsikeresebb mémalkalmazókat is. Nyelvpedagógiai szempontból ez a szociális készség, a legjobb utánzás a sikeres nyelvtanuló egyik ismérve is. Blackmore nyomán az ember nyelvi képessége a mémeknek kedvezett elsősorban, nem pedig a géneknek; a mémek és a gének együttes fejlődéséről, azaz koevolúciójáról beszél, szerinte a mémek megváltoztatták a környezetet, ahol a gének kiválasztódtak, illetéknéppen: „a mémek arra kényszerítették a géneket, hogy egyre jobb mémterjesztő készüléket építsenek”, azaz „a nyelv feladata a mémek terjesztése” (Blackmore, 2001. 151. o.).

Daniel Dennett szerint a sikeres evolúció a jó trükkök felfedezéséről szól (*Dennett*, 1998). Adódik a kérdés: vajon mik ezek a jó trükkök, amelyek a másolható cselekedetek közül a legsikeresebbnek bizonyulhatnak? Susan *Blackmore* gondolatai alapján a kiváló másolási megbízhatóság, a bőséges termékenység és a hosszú élettartam. A termékenység faktora magában foglalja a megfigyelést (itt újfent a figyelem kérdéskörével találkozunk), valamint a megjegyezhetőséget is (*retrievability*). Ezen a ponton úgy véljük, hasznosnak tűnhet ellentmondani *Blackmore* érvelésének, hiszen ő nem tartja hangsúlyos elemeknek azt, hogy ha egy mémre vagy információra könnyű emlékezni, könnyű azt előállítani, ha kellemes érzéseket kelt vagy közvetít, vagy ha hasznos ismereteket nyújt. Jelen kutatásban törekvés és mérési szempont is volt az affektív-emocionális jellegű internetes mémeknek az összegyűjtése, valamint a diákokban keltett hatásuknak a vizsgálata, a tanulási folyamat kognitív-affektív tényezői szempontjának figyelembevételével.

Blackmore számunkra releváns nyelvpedagógiai megfigyelést tesz arra vonatkozóan, hogy mit ért nyelvtanon: „a nyelv természetes szerkezetét, „amely meg tudja különböztetni, hogy ki mit tett, kivel, valamint mikor történt, vagy milyen sorrendben” (*Blackmore*, 2001. 136. o.). Ez a néhány sor megfeleltethető az úgynevezett 5W-elméletnek, amelyet először az újságírás irányelvei között használtak, és amelynek alkalmazására a kutatásban szereplő mémes feladatsorok is stimulálnak, valamint amelyeket mérésünkben az additív pontozólap jutalompontokkal honorál.

A kulturális átadás, a mémek terjedése szempontjából beszélünk kell még a függőleges (vertikális transzmisszió) és a vízszintes (horizontális transzmisszió) átadás lehetőségeiről. A kutatás szempontjából szükséges internetes image macro-k terjedéséhez nemcsak ez a két felsorolt mód járult hozzá, hanem még a rézsútos átvétel is, és meg kell jegyezni, hogy az internetes terjedés lehetőségével ugrásszerűen megnő a horizontális átvitel jelentősége: eddig soha nem látott mértékben vált lehetővé a kulturális egységek, a mémek, az információk átadása. Az internet által előhívott résztvevői (*participatory*) kultúrában a mémek nemcsak kulturális információk átadását és módosítását teszik lehetővé, hanem azok szüntelen értelmezését és átértelmezését is a felhasználók vagy azok bizonyos köre által létrehozott egyedi, ugyanakkor közös tudással is megteremtett mátrixban. Ezek az általunk táptalajként értelmezett mátrixok teszik megvalósíthatóvá azt, hogy a már említett legjobb másolót követni lehessen – ahogy *Harari* említi – saját kontextusba ágyazva (*Harari*, 2024). A saját kontextusba ágyazás szükségszerűen adaptálást, változtatást is jelent, amellyel elérkeztünk az internetes mémek egy másik elemi tulajdonságához, a módosíthatósághoz.

Az adaptivitás és az alkalmazhatóság jelentőségéről tesz említést *Szűts Zoltán*. „A tudás jellege is megváltozik” az információs társadalomban; „gyakorlatiassá, azonnal alkalmazhatóvá, multimedialissá és transzdiszciplinárisá lesz” (*Szűts*, 2018. 414. o.). Meglátásunk szerint a hálózati társadalom (*network society*) mindenhol jelenlévő számítástechnikai eszközökön alapuló konnektivitási kényszerrel, a hálózatosodás igényével fellépő kommunikációja kivételesen termékeny csatornáját adhatja nemcsak a mémek terjedésének, hanem adaptálódásuknak is. Az internet úgynevezett *many to many* (sok a sokhoz) kapcsolattartása és kommunikációja megismerést, tájékozódást és együttműködésen alapuló információátadást tesz lehetővé. Bár természetesen a tömegek bölcsessége (*wisdom of the crowds*) nem határozhat meg mindenfajta tanulási folyamatot, de megfelelő szakmaisággal analizálva a *pull* és *my* média korában hatékony oktatási facilitátorként funkcionálhat. Az információ horizontális online transzmissziója kapcsán megemlítendő az interaktivitás és a viralitás fogalma: „Az interaktivitás annak mértékét jelöli, hogy a felhasználók milyen szinten képesek alakítani egy médium tartalmát és formáját valós időben. Az interaktivitás lényege a multimedialis környezetben, a választási lehetőségben teljeseedik ki” (*Szűts*, 2020. 219. o.). Már nemcsak internetfelhasználókról, hanem tartalomfogyasztó-tartalomlétrehozó felhasználókról, azaz prosumerekről beszélhetünk, akik a számukra kognitívan, emocionálisan, vagy valamilyen más szempontból hangsúlyos tartalmakat szeretnék megváltoztatni vagy befolyásolni. „A viralitás az a folyamat, mely egy adott információs egységnek (szövegnek, képnek, hangnak, videónak) a potenciális célközönség méretéhez képest maximális nyilvánosságot ad egy rövid időintervallumon keresztül, miközben a terjedést nagyszámú felhasználó saját döntése alapján, megosztásaival önkéntesen segíti” (*Szűts*, 2020. 232. o.). Mind az interaktivitásnak, mind a viralitásnak jelentősége van a kutatásban alkalmazott internetes mémek szempontjából, hiszen mind a nyelvtani anyag bemutatására használt mémek, mind pedig a lexikai anyag gyakoroltatására használt mémek nagyszámú viralitással, megosztással kell, hogy rendelkezzenek ahhoz, hogy a tanulási folyamat emocionális lehorgonyzása megtörténhessék, azaz, hogy a közös, ismert háttértudásra rá lehessen építeni pozitív érzelmek sikeres kiváltásával az új tananyagot. Egy mémet minél többen osztanak meg, annál ismertebbé válik és annál szélesebb körben lesz a prosumerek számára további célokra felhasználható.

A viralitás kérdéskörét *Limor Shifman* a memetikus tartalom definíciójával egészíti ki. Amikor egy virális tartalmat a felhasználók változtatnak, akkor azt már memetikus tartalomként kezelhetjük (*Shifman*, 2013). *Shifman* 2013-as könyvének végén található összefoglalóban egy részletes mémmeghatározást ad. Ennek a meghatározásnak is központi

eleme a figyelemért folyó harc: csak a szociokulturális környezetbe beleillő mémek terjednek sikeresen és kerülnek tartósan a figyelem középpontjába, mások eltűnnek. *Shifman* mémmeghatározásában a dawkinsi és blackmore-i meghatározásokra, hagyományokra épít, ám lényegbeli különbség az ő művében, hogy az interneten a mémek megosztóinak, másolóinak, vagy újjáalkotóinak szemszögét, az aktorok szempontját is a vizsgálódás tárgyává teszi. A memetikai tájkép meghatározásában történeti szempontból *Shifman* három megközelítést elemez, majd a negyedik, saját megközelítését ajánlja. *Dawkins* és *Dennett* mentalista megközelítésének elemzése után beszél a viselkedésvezérelt memetikáról, illetve az inkluzív memetikus megközelítés szempontjából *Susan Blackmore* ideáit írja le röviden. Ami a saját értelmezését illeti, tartalmi egységekből álló mémek csoportjait indítványozza. Könyvében – amelynek egy fejezetét kiváló magyar fordításban az Apertura folyóiratban is olvashatjuk – az alábbi internet mémmeghatározást javasolja (*Shifman*, 2016. 4. o.):

„(a) digitális tartalmak olyan csoportja, amelyek tartalmilag, formailag és / vagy álláspontjukat tekintve közös jellegzetességekkel bírnak,

(b) létrehozójuk tisztában van más hasonló tartalmak létezésével, továbbá

(c) nagy számú felhasználó az interneten terjeszti, utánozza és / vagy módosítja őket.”

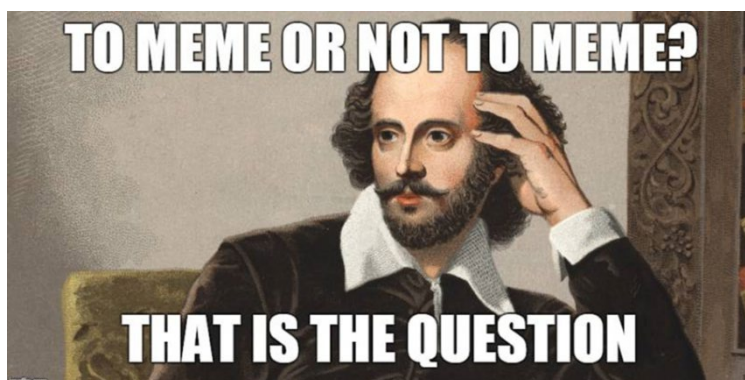
Ahogy *Lehman*, *Rowland* és *Knapp* (2016) könyvismertetője is hangsúlyozza, *Shifman* meghatározásában centrális szerep jut a közismertség és a személyre szóló mémalkotás közötti egyensúlynak, amely minden egyes alkalommal a felhasználó kontextusában jelenik meg. *Lehman* és társai az internetes mémek tendenciáját arra, hogy variálódjanak, illetve ismétlődjenek, a képzőművészeti termékek tulajdonságaihoz hasonlítja. *Shifman* a mémek sikerességi tulajdonságai közé sorolja még a humort, az egyszerűséget és azt, hogy a felhasználók meglássák bennük a részvételi kultúrára való alkalmasság kritériumát, a médiában való viralításra. *Shifman* a kreatív ágensek fontosságát azzal is hangsúlyozza, hogy mi az úgynevezett internetes individualizmus korában élünk, amelyben az emberek a mémeket egyaránt használják arra, hogy kifejezzék egyediségüket, illetve arra is, hogy kapcsolódjanak másokhoz. Szerinte a figyelemgazdaságban (*attention economy*) nem feltétlenül az információ a legértékesebb forrás, hanem az a figyelem, amelyet az emberek egy adott információnak szentelnek. Ennek a figyelemnek indikátorai lehetnek lájkok, illetve nézetünk szerint a különböző mém-template oldalakon található rangsorolások, amelyek egy adott helyzetben bizonyos mém-alapok népszerűségét mutatják. A felhasználók az internetes

individualizmus (*network individualism*) korában aktívan alkotják meg saját magukat, illetve ezzel szimultán ezt az információt vágynak, hogy megosszák a közösséggel azért, hogy illetéknéppen is kapcsolódhassanak a közösséghez. Ezzel a két folyamattal egy közösen osztott tudásismeretet, háttérismeretet konstruálnak meg.

Shifman az internetes mémek viralitásának, azaz terjeszthetőségének hat sikerfaktoráról beszél (*six Ps, six pack*). Ezek a pozitivitás, az emóciók provokációja, a részvétel, a csomagolás, a presztízs és a pozicionálás. Célszerűnek tartjuk részletesen is kiemelni az idegen nyelvek tanulása és jelen kutatás szempontjából relevánsakat. A pozitív érzelmek, valamint a tanulók által meglepőnek, érdekesnek, vagy gyakorlati szempontból hasznosnak vélt feladat érzete minden tanulási – beleértve a nyelvtanulási – folyamat alapját is képezik. Mivel az internetfelhasználóknak sokat számító tényező mind a társas kötelék, mind pedig saját maguk prezentálása, azaz az önreprezentáció, nemcsak az lényeges nekik – *Shifman* szerint – hogy ők érezzék jól magukat, hanem az is, hogy a társaik, a többi felhasználó is meg tudja tapasztalni ezeket a pozitív érzéseket, beleértve a humort. Ezek a szempontok rezonálnak a nyelvtanulási kutatások legújabb eredményeivel, amelyek kimutatják, hogy a tanulók által hasznosnak érzékelt feladat a pozitív érzelmi légkör, vagy a humor nagyban hozzájárulnak a tanulási folyamat sikerességéhez (*Thao, Thuy, Thi, Phuong, Thu és Tra, 2023; Veszelszki, 2013*). A csomagolás (*packaging*) az üzenetek presztízsével (*prestige*) kombinálva azért tekinthető lényeges elemnek, mert az egyszerű történetek könnyebb emészthetőségükből fakadóan jobban megjegyezhetők, terjeszthetők, vagy – a hallgatóság szempontjából – könnyebben feldolgozhatók. Továbbá, ha az egyszerűen megjegyezhető és előhívható üzeneteket ismert karakterek szájába adjuk (ilyenek a feladatsorokban szereplő transzmédia univerzumok célközönség által ismert alakjai), akkor a mémes tartalom sikerebb terjedését, azaz a nyelvi tartalom hatékonyabb tanulását lehet esélyünk elősegíteni. *Shifman* szerint egy virális tartalom memetikussá válásához a népszerűség és a módosítás fokozatain keresztül vezet az út (*Shifman, 2014. 58. o.*); a nyelvtanár reménye az, hogy a jelen mérésben szereplő feladatsorok is elegendő mennyiségű és minőségű *six-pack* elemet tartalmaznak a nyelvtanulási sikerességükhöz.

Kate Miltner azt állítja, hogy a mémek mindenhol jelen lévő, alapvető digitális média gyakorlattá váltak (*Miltner, 2018. 412. o.*), míg Chris Menning, a Know your meme weboldal társalapítója 2012-ben kijelentette, hogy a mém halott (*Miltner, 2018. 424. o.*). A „halott” és „mindenhol jelen van” kontinuum két végpontja között, úgy véljük, meglehetősen széles az áthidalandó távolság, mindazonáltal az egyre sokasodó tudományos-didaktikai-ismeretterjesztő publikáció, digitális és nyomtatott tartalom (még egy televíziós műsor is:

Mém over; illetve egy neki dedikált budapesti múzeum), valamint a továbbra is proliferáló, naprakészen működtetett template oldalak (memegenerator.net, knowyourmeme.com, memebase.com, imgflip.com, 4memki.ru, risovach.ru, Шутки за 300) mégis az utóbbi jellemző létjogosultságát bizonyítják. Csakúgy mint a 12. ábrán látható mém Shakespeare-re fordítva (12. ábra) és *Gleick* állítása, miszerint „ami a mémeket illeti, a 'mém' szó egy klisé, tehát már önmagában is mém. Mindannyian állandóan halljuk, talán már a hétköznapi beszédünkben is elkezdtek használni.” (*Gleick*, 2013)



12. ábra: Shakespeare „mémül”

4.2. Képmakrók és szakdidaktikai alkalmazhatóságuk. A dolgozatban használt mém fogalom tisztázása

Harari információelméletének egyes aspektusai érdekes megvilágításba helyezhetik a mém-elméletet is. Az az állítása, miszerint: „az evolúció őse mindig is az információ volt, nem pedig a homo sapiens” (*Harari*, 2024. 19. o.) azzal a gondolattal rokonítható, hogy a mémek önálló útjukat járják, és az ember mindössze információhordozó, nem pedig aktív ágens. Arra a kérdésre, hogy mikor zsalugáter egy zsalugáter, és mikor már információ, könyvében a kontextust nevezi meg kulcstényezőként. Megfelelő kontextusi háttérrel egy zsalugáter is lehet titkosszolgálati kód, csupán ennek a kornak az értelmezésére képzett jeladók, jelnevők és a közös cél meghatározása szükséges hozzá. Hasznosnak tartjuk ezt a gondolatmenetet az internetes mémek – mint nyelvpedagógiai eszközök – használatára is tükrözni és saját meghatározásunkat adni. Pontosan meghatározott kontextusban meghatározott céloknak megfelelően jeladásra és jelnevesre felhasználó címzettekkel az internetes mémek nem csupán szórakoztató elemek, hanem gondosan megválogatott nyelvtanítást szolgáló eszközök lehetnek. *Harari* szerint „az információ új valóságokat

teremt azáltal, hogy összeköt különböző dolgokat”. [...] Meghatározott tulajdonsága nem a reprezentálás, hanem az összekapcsolás. Információ az, ami különböző pontokat hálózattá köt össze. [...] Nem feltétlenül informál bennünket a dolgokról, hanem alakzatba helyezi azokat” (*Harari*, 2024. 36. o.).

Ha a jelen dolgozatban alkotott és használt mémes feladatsorokra szeretnénk alkalmazni a reprezentálás, illetve az új alakzatba helyezés fogalmait, akkor a következőket mondhatjuk el. A megfelelő szempontrendszer szerint összeválogatott internetes mémeknek (kontextus) a valóság reprezentálása is célja, hiszen az adott nyelvtani alakok, struktúrák bemutatását szolgálják. Ez a reprezentáció természetesen a valóságnak egy leegyszerűsített modellje. (Ha nem lenne leegyszerűsített ez a modell, akkor nem szolgálná instant feladatsorként a didaktikai célt). Vélekedésünk szerint azzal, hogy a már létező információkat, a már meglévő internetes mémeket egy új alakzatba helyezzük, egy sajátos didaktikai szempontrendszer alapján állítunk föl köztük kapcsolatokat, reményeink szerint a valóságnak egy új reprezentálási és interpretálási lehetőségét alkothatjuk meg, amely didaktikai célt szolgál. Ebben a létrehozott új alakzatban nemcsak a mémek kapcsolódnak össze, alakul ki kötés közöttük, hanem a mémek felhasználói, jelen esetben a tanár, illetve a diákok között is. Ahogyan *Harari* mondja: „az információ [...] mindig összeköt” (*Harari*, 2024. 39. o.). Ebből következően is, az adott kontextusba helyezett mémsorok válogatásának és megalkotásának, valamint a kutatási méréseknek is két fő vezető kérdése volt. Az egyik az, hogy mennyire pontosan reprezentálják a valóságot, azaz mennyire megbízhatóan adják vissza az adott közvetítendő nyelvi tartalmat, illetve a másik kérdés, hogy mennyire sikeresen kötik össze a tanulókat, milyen affektív hálózatot, affinitási teret képesek létrehozni azzal, hogy a résztvevők ismerik „ugyanazt a történetet” (*Harari*, 2024. 42. o.).

Jelen kutatás nyelvpedagógiai eszköze az internetes mémek egy bizonyos fajtája, az angolul *image macro*-nak nevezett online multimodális konstrukció, amelyre a magyar nyelvhasználó általában gondol, amikor meméről, internetes meméről van szó. (A magyar nyelvű szakirodalomból az *image macro* magyar elnevezéseit gyűjtöttük össze.)

Bár az internetes mémek meghatározására számos példa található a szakirodalomban, a sok definíció ellenére meglehetősen szubjektív koncepció. *Lankshear* és *Knobel* szerint ma már a mém „majdnem bármit és mindent jelent attól függően, hogy kit kérdezzünk. Elveszítette majdnem az összes konceptuális és elméleti fókuszát és potenciálját” (*Lankshear* és *Knobel*, 2019. 54. o.). A 13. számú ábrán megjelenő táblázatban pedig a dolgozatunk szempontjából leginkább releváns definíciók olvashatók.

Szerző	Meghatározás
Lankshear és Knobel (2018. 4. és 23. o.)	„a mém népszerű elnevezés, amelyet könnyen terjedő (<i>catchy</i>) és széles körben propagált gondolatok és jelenségek leírására használnak; széles körben asszociálják poszter-jellegű, feliratozott képpel”
Davison (2012. 122. o.)	„Az internetes mém a kultúra egy darabja, jellemzően egy vicc, amely online átadás útján fejti ki hatását.”
Börzsei (2013. 5. o.)	„az internet mém a vizuális szórakoztatás egyik fajtája, ami több különféle formátumban jelenhet meg: pl. állókép (image macro), animált GIF vagy éppen videó.” Az Image macro „egy kép ráillesztett szöveggel (általában) fehér betűk fekete szélekkel, Impact betűtípussal”
Veszelszki (2013. 118. o.)	„gyakorlatilag bármilyen kép, szöveg és/vagy hang tartalom, amely az interneten terjed”
креолизованный мем (Glazkova, 2019)	aktuális kulturális információt hordozói, ezért az ő terminusa: instabil kulturális dominánsok (<i>unstable cultural dominant</i> , <i>нестабильный культурный доминант</i>).
Agafonova (2022)	„A mém ismétlődő beszédegység, amelyet élénk képszerűség, kifejezőkészség és megjegyezhetőség jellemez; <i>изо-мем</i> , <i>вирусная картинка</i>
Molnár, Szűts és Törteli (2017. 63. o.)	„Az internetes mém egy olyan ötlet, amely felhasználótól felhasználóig terjed az online kommunikációs csatornák, alapvetően a közösségi oldalak (Facebook) közvetítésével.”

<i>Izgarseva</i> (2020)	széles körben internet mém alatt az image macrokat értik; kreolizált médiaszövegek (<i>креолизованный медиатекст</i>);
<i>Kanasina</i> (2017b. 606. o.)	„internet jelenség, amelynek sztenderd formája van (szöveg és kép egy négyszögletes keretben) és meghatározott pragmatikai funkciói vannak”
<i>Kanasina</i> (2017c)	„egészleges és befejezett egysége az internet-kommunikációnak, amelynek sztenderdizált formája van, ami szöveg és kép egy négyzet alakú képben, amely teljességgel vagy esetlegesen az alábbi tulajdonságokkal rendelkezik: viralitás, másolhatóság, érzelemmel telítettség/érzelmesség/ emocionalitás, szerialitás, utánzás, a forma minimalizmusa, multimodalitás, aktualitás, humor, medialitás,
<i>Shifman</i> (2013. 177. o.)	az internetes mémek digitális tartalmi egységek csoportjai

13. ábra: Internetes mém-definíciók

Mind a laikus, mind a tudományos szóhasználatban átfedés detektálható a mém és az ún. image macro elnevezés használatában. Dolgozatunkban a mém, image macro, képmakró, internetes mém, digitális konstrukció elnevezést fogjuk használni arra a multimodális, interneten terjedő, humoros tartalommal rendelkező mémre, amely egy (vagy több) képi elemből és rajta (rajtuk) szereplő szintén egy (vagy több) szövegrészből (*caption*) áll.



14. ábra: Az image macro-k elnevezései angolul, magyarul és oroszul

Blackmore szerint a mémek azért terjednek elsősorban, mert könnyen megjegyezhetők, és éppen ez a tulajdonságuk teszi őket lehetővé, hogy tanítási céllal lehessen őket használni. (*Blackmore*, 1999. 57. o.). A mémek általa megfogalmazott hosszú élettartamát (*longevity*) párhuzamba állíthatjuk azzal a nyelvi evolúciós ténnyel, hogy egy nyelv nyelvtani rendszere lassabban változik, mint például a lexikája (*Simone*, 2022), tehát nyelvtan tanítására előre jelezhetően még sokáig alkalmasak lehetnek eme digitális konstrukciók. Az idegen nyelvi tankönyvek kiemelt sajátossága (pl. a matematika tankönyvekkel ellentétben), hogy rendszeresen (két-három-négyévente) új kiadásban jelennek meg, tehát mind tartalmi, mind nyelvi szempontból sajátjuk a változás: eme megújulás jegyében az állandóan friss elemekkel bővülő mémkészlet elemei is alkalmazhatóak lehetnének nyelvtanítási céllal – szakmai szelekcióval. Ahogyan *Lankshear* és *Knobel* írják: a hozzáértő online mémelés (meming) gyümölcsöző és elérhető lehetőséget biztosíthat a tanulók számára arra, hogy pozitív változások következzenek be az emberek gondolkodásában (*Lankshear* és *Knobel*, 2018) – így szerintünk akár a nyelvpedagógiai gondolkodásunkban is.

Lankshear és *Knobel* elemzése továbbá a mémek két didaktikailag hasznos tulajdonságára hívja föl a figyelmet. Egyetértünk asszociációjukkal, miszerint a *Gee* által a tanulás feltételeként megfogalmazott (*Gee*, 2004. 9. és 73. o.) ún. affinitási tér (*affinity*

space) a mémek alkalmazásával mind offline, mind online tanulásszervezési módok esetén is megvalósulhat; nemcsak fizikálisan, hiszen a tanulók egy fizikai légtérben vannak, hanem, véleményünk szerint – a mémek által felidézett és aktivált közös háttértudás egy olyan közösen birtokolt szellemi-érzelmi teret hozhat létre – amelyben a tanulók csatlakozni tudnak másokhoz a tudás megszerzésében, azáltal, hogy affektív és kognitív tényezőikkel is részt vesznek a folyamatban – akkor is, ha csak használják, és nem feltétlenül van nekik maguknak lehetőségük mém-alkotásra. Az affinitási terekkel azonos gondolatokat fogalmaz meg számos orosz kutató (*Zinovjeva*, 2013, 2015; *Kanasina*, 2016), akik kiemelik a mémek közösségi határokat lebontó és ugyanakkor közösségeket, csoportokat építő tulajdonságait (online törzsek képződése). Itt tűnik célszerűnek kiemelni az idegen nyelv tanulásának szociális faktorát, a csoportdinamika tanulás hatékonyságára gyakorolt jótékony hatását (*Kivovics*, 2011; *Csizér*, 2011; *Kocsis*, 2024d).

A mém meghatározások megegyező visszatérő komponense a közös háttértudás hangsúlyozása. Itt egy pillanatra meg kell állnunk és – a kutatás korlátai között is – megemlítenünk azt a tapasztalatunkat, miszerint a kutatás megfogalmazása és a feladatsorok kidolgozásának elkezdése óta eltelt két-három évnyi idő elegendő volt ahhoz, hogy egy újabb korosztály lépjen a középiskola falai közé, akik körében talán már nem annyira ismertek ezek az univerzumok vagy a belőlük *spin-off*-ként generálódott további kulturális elemek. A kulturális tartalmak és a mémek bizonyítottan gyors illetén jellegű műfaji változásai nem jósolhatók meg magas precizitással. Egy jelenleg indított kutatás valószínűleg már a TikTok videókat tehetné meg vizsgálódása tárgyává, de vajon tehetők-e predikciók arra, hogy néhány év múlva azok a tartalmak milyen népszerűséget, azaz ismertséget tudhatnak majd magukénak. *Molnár, Szűcs és Törteli* (2017) meghatározásához érdemes hozzátenni annak az időfaktornak a kiemelt jelentőségét, amelyet a kutatásban használt feladatok elkészítése és felhasználása közötti periódusban is tapasztalni lehetett: három-négy év leforgása alatt annyit változott az online kommunikációs csatornák világa, hogy kutatásunkban a válaszadók már nemcsak a Facebookot jelölhetik meg ilyen funkcióban, hanem a mémekkel való találkozás még legalább tíz lehetséges csatornáját, illetve nyitott számukra a lehetőség más források megnevezésére is.

Kutatásunk záró kérdőívének mém paneljében (2/1. kérdés) arra kértük a résztvevő diákokat, saját szavaikkal fogalmazzák meg, hogy mi az internetes mém. Meghatározásaik kreativitásukról, tájékozottságukról és egyedi látásmódjukról is tanúskodnak. Az N=59 számú minta minden egyes tagja szerepeltette definíciójában a mémek humoros jellegét („humor, vicc, poén, megnevettet” kifejezésekkel), míg a mémek vizuális elemét 53-an

hangsúlyozták. 24 meghatározásban olvashatjuk kötelező vagy opcionális elemként a *caption*-öket, továbbá 7 fő jelölte szükségesnek a közös tudást eme vicces internetes tartalmak dekódolásához. 3 résztvevő hangsúlyozta a mémek érzelmi telítettségét, és 17-en használják az 'interneten terjed' kifejezést. 4 résztvevő a 'felkapott, divatos, népszerű' jelzőkkel jellemzik a mémeket, míg 5-en hangsúlyozzák a szerkeszthetőségüket, kreatív módosításuk lehetőségét. A definíciókban előfordul még a rákapcsolódás, a mémekkel való azonosulás („életünkre vonatkozó”, „azonosulható”, „kapcsolódás”, „tanulságos”). A legtöbb válaszadó többsoros, rendkívül részletes, szakirodalmi szintű meghatározásokat adott. Mindezen adatok számunkra azt mutathatják, hogy a vizsgált minta alapos ismeretekkel rendelkezik a témáról, otthonosan érzi magát benne, ezért a mémek alkalmasak lehetnek pedagógiai célú felhasználásra is.

Segev és szerzőtársai (*Segev, Nissenbaum, Stoleró és Shifman, 2015*) kapcsán a mémek használatával megjelenő többretegű, többszörös kettősségről is beszélhetünk. A mémekben különösen jelen van a megszokott és különleges egyensúlya iránti vágyunk: ismétlődő témákat, konvenciókat reprezentálnak különleges, újszerű hozzájárulásokban. Olvasatunk szerint ez a dichotómia a nyelvpedagógiának is sajátja: évezredekken keresztül kialakult és továbbra is dinamikusán változó tartalmi elemeket, nyelvtudást szeretnénk újfogalmazva, izgalmas, egyedülálló, cseppet sem szokványos, és ettől remélhetőleg figyelemfelkeltő és érdekes köpenybe bújtatva (felcicomázva) megtanulásra és alkalmazásra felkínálni. Ugyanilyen kettősség húzódik a mémalkotók mainstream tendenciákat és ugyanakkor egyéni megközelítéseket kifejező vágyaiban is csakúgy, mint a kutatásban használt mémsorokban. A közös tudást képező, jól ismert univerzumokhoz tartozó mémek egyedi szempontból – orosz nyelvtani tartalom tanításának szempontjából – egyedi keretbe helyezve kerültek összeválogatásra; míg a bárki által használható mém template oldalakon található, legnépszerűbbnek rangsorolt mémalapokat is felruháztuk a tanítási-tanulási folyamat specifikus érdekét szolgáló, a témakörhöz tartozó lexikai elemekkel, így biztosítva a régi és új, az ismert és ismeretlen elemek folyamatos és párhuzamos meglétét.

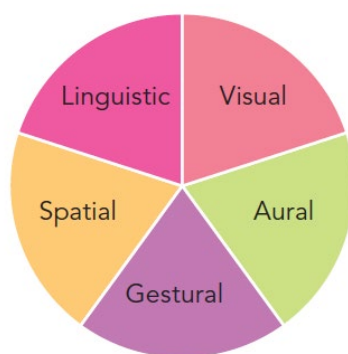
Csányi szerint a fizika nem foglalkozik a történettel (*Csányi, Mérő, Gelencsér és Domokos, 2024*). A pedagógusnak azonban, meggyőződésünk, hogy gondolnia kell nemcsak szakterülete, hanem befogadói, a tanulók és a saját narratívájára is. A következő alfejezetben megnézzük, hogy a diákok, a tanár és a tanulás sztorijai hogyan találkozhatnak a memetika történetével.

4.3. Pedagógiai mémek a kép és szöveg kettősségében

A negyedik fejezetet a memetikába való betekintéssel kezdtük, majd a mémeken, internetes mémeken keresztül az image macro-kig szűkítettük tárgyalt témánkat. Időszerűnek tartjuk ezen a ponton részletesen is foglalkoznunk a fókuszunkba állított képmakrók alkotóelemeivel.

Dolgozatunkban mémek, internetes mémek, image macro-k, képmakrók elnevezéssel azokra az interneten terjedő, tipikusan négyszög alakú, egy, kettő esetleg több nem mozgó képi elemből és egy, kettő, esetleg több szöveget tartalmazó feliratból (*caption*) álló multimodális mediaobjektumokra utalunk, amelyek bizonyos globális és lokális közösségi tudáselemek hordozóiként a meglepetés, a humor, a meghökkentés erejével hívják föl magukra az internet prosumerek figyelmét, akik legtöbbször nemcsak olvassák, hanem újraalkotják és meg is osztják ezeket az új típusú netkommunikációs egységeket. A mémekben az egészleges jelentés nem képzelhető el a képi és a szöveges rész(ek) együttes értelmezése nélkül, mégis célszerűnek tartjuk külön-külön is figyelmet áldozni eme multimodális objektumok építő elemeire.

Definíciónkban kiemelt szerepe van a multimodalitásnak. A Rorty által megírt képi fordulat (*pictorial turn*) mintegy felvezetésként szolgált arra, hogy a 20. századtól kezdve egyre hangsúlyosabb szerep jut a képi ábrázolásnak és a képi információ feldolgozásának, az élet különböző színterein, mivel a kommunikáció elsődleges módjának szerepében „az írott és hangzószövegeket felváltja a szöveg és álló vagy mozgókép kombinációja” (*Donaghy, Karastathi és Peachey, 2023. 7. o.*). Képek és videók használata az osztálytermi gyakorlatban immáron nem „választható szórakozás” (*Donaghy, Karastathi és Peachey, 2023. 2. o.*), hanem alapvető elvárás a multimodális szövegek használata. (Kutatásunk vezérfonalát megerősíti ez az Oxford University Press által kiadott mű abban is, hogy elemző feladatban tárgyalja az image macro-k multimodális elemzésének lehetőségét.) Mivel „a multimodális szövegek osztálytermi használata minden tanuló számára megkönnyíti az információ hozzáférését, beleértve a tanulási nehézségekkel küzdőket is” (*Donaghy, Karastathi és Peachey, 2023. 12. o.*), joggal tekinthetünk rájuk inkluzív nyelvpedagógiai eszközként is. A multimodalitás élénken reflektál a nyelvtanulás multiszenzorális jellegére (*Bárdos, 2000*), amennyiben a különböző kommunikációs módok (képi, nyelvi, térbeli, gesztusokhoz és hallásérzékeléshez kapcsolódó) (15. ábra) használatát jelenti, amelyek közül a mémek vizuális és nyelvi komponenseinek szentelünk most figyelmet.



15. ábra: A kommunikáció módozatai: vizuális, hallgatáson alapuló, gesztusokon alapuló, térbeli és nyelvi (Donaghy, Karastathi és Peachey, 2023. 7. o.)

4.3.1. Vizualitás

Nyíri szerint gondolataink fő tartalmát a képek alkotják: „Nem a szavak, hanem a képek a gondolkodás ősi anyagai” (Nyíri, 2003. 57. o.). Bár az oktatásunk főleg szövegi vezérlésű, és a digitális kor előtt a képek oktatási célokból történő alkalmazását grafikai akadályok korlátozták, a technológiának köszönhetően már pozitívan és drámaian változott ez a helyzet. Úgy gondoljuk, Comenius Orbis Pictus-a óta az oktatás hön látott didaktikai eleme a vizuális megjelenítés, hiszen „a tanulás határfoka nő, ha a szemléltetés nemcsak illusztratív, hanem kognitív funkciót is betölt” (Jevgenyevna, 2022).

A fotók, infografikák és rajzok alkalmazása meggyorsítja és leegyszerűsíti az információ érzékelését és feldolgozását, valamint kompenzálja a nonverbális kommunikatív elemek hiányát és képes megjeleníteni a kommunikáció emotív elemeit (Golovanova és Csaszovszkij, 2015). Néhányunkban ennek ellenére felsejlhetnek azok a középiskolai matematika, fizika és kémia tankönyvek, amelyekben a sorkihúzott szöveges részek uralkodtak az elsőtől az utolsó oldalig, meglehetősen csekély teret adva eme grafikai eszközök tanulást megkönnyítő potenciálja megnyilvánulásának. Egy 2018-ban, Budapesten rendezett nemzetközi orosz nyelvtanítási és nyelvészeti kutatásokkal foglalkozó konferencián a szentpétervári Zlatouszt Nyelvkönyvkiadó munkatársaival folytatott beszélgetésnek is kiemelt témája volt az orosz és angol nyelvkönyvek illusztráltsága között érzékelhető jelentős különbség. (Ezen különbség egyik példaként említhetjük Laszkareva 2016-os kiadású, egyetemi hallgatóknak írt, tartalmi szempontból kiváló orosz nyelvi tankönyvét A1-A2 szinten, amely a Szentpétervári Állami Egyetem logóját viseli. Eme

intenzív kurzusnak szánt tankönyvet egyetlen vizuális elem sem tarkítja, csupán a gyakorló szövegek és feladatok elrendezése jelenthet némi megkönnyebbülést a vízszintesen áramló szövegekkel telített oldalak sodrásában.)

Nyíri szerint a képek összekötik azokat is, akik különböző nyelveken beszélnek, sőt még az egy nyelven beszélők között is jelentős kapcsolatteremtő erővel rendelkeznek, és ez a kapcsolódási lehetőség, ez a meggyőződésünk, markáns szereppel bír a nyelvpedagógiában. Nyíri kiemeli a kép és szöveg komplementaritását, azt, hogy „a multimodális üzenetváltás, a beszéd, a szöveg és a képek szimultán közvetítése nemcsak társadalmi tevékenység, hanem azt a fajta emberi kommunikációt is támogatja, amely az igazi közösségek sajátja” (Nyíri, 2003. 184. o.). Van olyan kutató, aki még azt is megfogalmazza, hogy „a képek könnyebben kötnek össze kultúrákat, ívelnek át kultúrákon keresztül (*transcend cultures*), mint a nyelvek” (Börzsei, 2013. 12. o.).

A mémek képi része által közvetített szemléletesség nagy jelentőséggel bír az idegen nyelvek tanításában annak okán is, hogy érzelmeket vált ki a hallgatóságból (Agafonova, 2022), továbbá azáltal, hogy az ember nemcsak *homo sapiens*, hanem *homo sentiens* (Sahovszkij, 2009, 2013) is, és ebből kifolyólag az érzelmi lehorgonyzás fő mozzanata a tanulási folyamatnak (Zinovjeva, 2015). A mémek vizuális komponensén keresztül könnyebben megvalósulhat az érzelmi rákapcsolódás a tanult témára, nagyobb hatásfokát remélhetjük a tanulási hatékonyságnak, vagyis az affektív tényezők emelik a folyamat effektivitását (Holland, Sliwinski és Thomas, 2020).

Míg Zinovjeva Baudrillard szimulákrum elméletéhez társítja a mémeket, azt állítva, hogy nincs közük a realitáshoz és a hiperreális tartalmak szimbólumcseréjének tekinti őket (Zinovjeva, 2013), addig felfogásunk szerint a kép maga egy jel, és a mémekben megjelenő képek – ha nyelvpedagógiai jelentőségüket nézzük – akkor Pierce hármas felosztását követve számunkra leginkább szimbólumok, hiszen annak a tanulónak, aki ismeri a mémek vizuális részén található jelenethez, archoz, személyhez kapcsolódó történetet, az adott képi elem már egy egész narratívát, vizuális és verbális megjelenítést fog előhívni a saját értelmezésében, egyéni megközelítésében, rákapcsolódásában. Megerősítheti ezt a meggyőződést Rybszleger (2024), aki szimbólumokról, társadalmi emblémákról ír, amelyek meghatározott jelentéssel bírnak egy bizonyos társadalmi csoporton vagy közösségen belül, és amelyek egyre gyakrabban integrálódnak a tudományos diskurzusba is. A dolgozat mémsoraiban ilyen szimbólumként jelennek meg a szuper-univerzum hősei, szállóigévé lett mondásaik, filmbéli jelenete(i)k, és ennek következtében maguknak a narratíváknak érzelmi konnotációi is megjelennek a felhasználókban (jelen esetben a tanárban, tanulóknban). Ebből

a perspektívából nézve teljes mértékben igaznak ítélnéljük *Nyíri Kristóf* ikonikussá vált mondatát, miszerint „egy kép /.../ felér ezer szóval” (*Nyíri*, 2003. 157. o.).

Kanasina (2017c) szerint az image macro-k képi komponense növeli annak esélyét, hogy a felhasználó érzelmileg rákapcsolódhasson, és kedvet kapjon a megosztáshoz, ami azért is bírhat jelentőséggel, mert a képi elárasztottság korában a felhasználó annyira hozzászokott a vizuális információhoz (*Veszelszki* szavaival *homo videns*-szé váltunk, *Veszelszki*, 2013), hogy az ilyen jellegű impulzusok nélkül már nehézséget okozhat az üzenet dekódolása. Tekintettel viszont a mémek már említett szoros képi-szövegi egységének, amelyek precedens értékű textusokként, újmédiakori szállóigékként is működnek, vitatni bátorodunk ezt az állítást, hiszen a képi mémalapok már önmagukban előhívják a megfelelő ismeretekkel rendelkező felhasználókban a szövegi komponenst is. Kiemelni kívánjuk azt a kutatási adatokkal bizonyított tényt is, hogy a képi információ javítja a tanulók olvasásértési készségét, kritikai gondolkodását, lexikai előhívását és motivációját (*Donaghy, Karastathi és Peachey*, 2023).

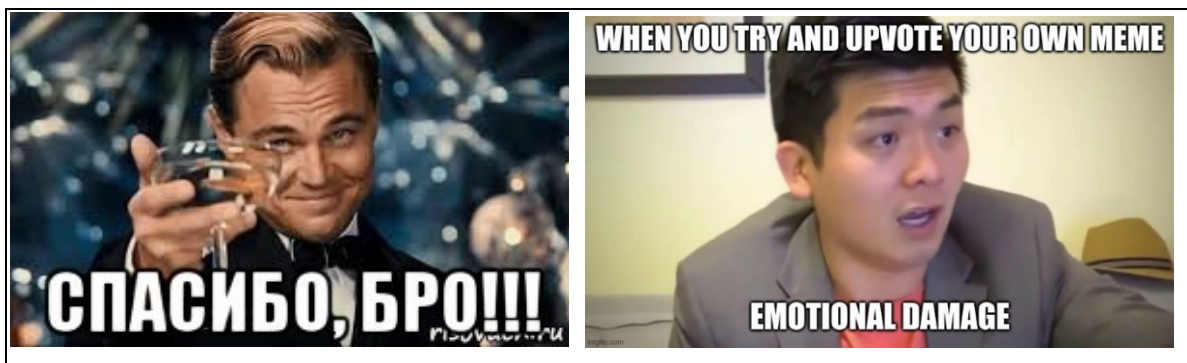
4.3.2. Szövegbeliség

A digitális kommunikáció legfőbb jellegzetességeinek leírására az 1990-es évektől kezdődően a szóbeliség-írásbeliség dichotómiájának függvényében tettek számos kísérletet (*Veszelszki*, 2015a, 2015b), amelyek szerint többek között másodlagos szóbeliségnek, szimbolikus írásbeliségnek, új beszélnyelviségnek, virtuális írásbeliségnek, virtuális vagy digitális szóbeliségnek, netspeak-nek, textese-nek, new hi tech lingo-nak is titulálták már. Számunkra a *Veszelszki* által bevezetett digilektus fogalma tűnik leginkább megközelíteni azt a fajta sokszínűséget, amit a komputeres és egyéb digitális eszközök által közvetített kommunikáció nyelvhasználati módjáról tapasztalunk. Érdekesnek tartjuk ezzel kapcsolatban megemlíteni, hogy ez a digilektus valóban bizonyos fokú nyelvi változást jelent már az offline nyelvhasználatban is: elegendő a középiskolás korosztály néhány olyan beszélt nyelvi kifejezésére gondolni, aminek eredője a digitális kommunikáció egy módozata volt: a *hashtag* szó alkalmazása különböző üzenetek, hangulatok kiemelésére, csoportosításokra – szóban is. (Először 2007-ben Twitteren szorgalmazta a használatát Chris Messina, azzal a céllal, hogy a szavak elé írt # által azok kereshetővé és kattinthatóvá váljanak, illetően módon lehetővé téve mások számára, hogy könnyen megtalálják az adott

tartalommal kapcsolatos üzeneteket, azaz kategóriaképzésre kiválóan használható (Nagy, 2021)).

A *be like* kifejezés is immár szóbelivé vált, a hasonlóság megjelölésére használt internetes mém felirata volt eredetileg. A *No Shit Sherlock* bosszankodást, irritációt jelent (amikor az elhangzottak a kommunikációs partner számára egyértelműek, már régen tudta). 'Az erő legyen veled!' kifejezést bátorítás, szurkolás, a 'Sok sikert!' kifejezés szinonimájaként angol és magyar változatában is használjuk. Az utolsó két kifejezés eredeti változatai egy-egy rendkívül népszerű filmből kerültek át a valós hétköznapi, szóbeli kommunikációba, és ez az aspektusuk a mémek szempontjából is jelentőséggel bír(hat): immár szállóigévé válva, üzenetüket csak az képes dekódolni, aki ismeri a filmekben reprezentált narratívát. A háttértudás nemcsak az egész történetet idézi meg a mögöttes történethez kapcsolódó érzelmi viszonyulásokkal együtt, hanem a humorral fűszerezett személyes tapasztalat adja meg a viralitását. Amint ezen a néhány példán is látható az „angol nyelvnek a digitális kommunikáción keresztül más nyelvekre tett hatása” (Veszelszki, 2015b), csakúgy, mint a kutatásban szereplő univerzumokban vagy az univerzumok által megteremtett, előhívott médiatermékekben a filmidézeteknek van jelentőségük: a tanulók immáron precedens értékű megnyilatkozásokká konvertálva szóbeli kommunikatív egységekként használják azokat, amelyeket meg is értenek, pragmatikai kontextusukkal együtt (Izgarseva, 2020). Így ezek a beszélt nyelv gazdagításához tudnak hozzájárulni azzal, ha a beszédben már nem mémként, hanem kommunikatív elemként használjuk azokat, így nyelvi egység státuszába kerülnek. Úgy véljük, ebből a megfontolásból különösen megfelelő idegen nyelvek tanítására, hiszen Az erő legyen veled!, Átálltál a sötét oldalra! kifejezéseket már szabadon, a mémes közegtől elszakadva, de a mémes kontextus eredeti konnotációit megőrizve a köznapi beszédben is használjuk.

Az idegen nyelvek tanulásában nélkülözhetetlenek a klasszikus, de az aktuális különféle diskurzusokból származó szövegek is. (Glazkova, 2019) Az angol nyelv hatását tükrözi az is, hogy az egyik elterjedt orosz köszönetnyilvánító mémben (16. ábra), a *bro* kollokvális vagy szleng kifejezés szerepel, ráadásul cirill betűvel átírva. A másik mémen olvasható *Emotional Damage punchline*-t akkor használjuk szóban is, amikor felismerjük beszélgetőtársunk kényes, zavarba ejtő, kellemetlen helyzetét. Megfigyelhető az írásos kommunikációban a dialogikus (szóbeli) kommunikációra jellemző jegyek erősödése (Veszelszki, 2015a; Serianni, 2019) és ez abbéli inspirációnkat megerősítheti, hogy stimulusokként beszédprodukciónak előhívására alkalmazzuk a mémeket.



16. ábra: Mémfeliratok, amelyek angolul használatosak

A mémekben a szöveges rész jellemzője a rövid, tömör megfogalmazás, a dupla vagy tripla *caption*-nel funkcionálókban a felső rész megadja a szituációt, az alsó szöveges rész pedig a viccek poénjának megfelelően funkcionál (Zenner és Geeraerst, 2018). Radcsenko (2013. 38. o.) és Harshavardhan és szerzőtársai a filmbéli dialógusok potens mémképző erejére hívja fel a figyelmet (Harshavardhan, Wilson és Kumar, 2019). A filmekből vett idézetek a modern folklórban hasonló szerepet töltenek be, mint a mémek: azok a mémek a legkeresettebbek, amelyek a maximális információt hordozzák és minimális idő szükséges a feldolgozásukhoz, megértésükhöz. Solohov (2019. 174. o.) egyenesen „önálló entitásként” kezeli a mémek szöveges részét abból kiindulva, hogy abban a kulturális közegben, ahol jelentéssel bírnak, már a képi rész nélkül is értelmezhetőek. Ha ilyenképpen állandósult szerkezeteknek, idiomatikus státuszú, önálló, precedens értékű szövegeknek tekintjük őket, akkor – bár hajlamosabbak a változ(tat)ásra – (Segev és mtsai, 2015), mégis szabadon felhasználhatóak nyelvi fejlesztésre: a képi rész előhívhatja a tanulóban a már látott filmrészlet vagy olvasott könyv odaillő szövegezését anyanyelvén vagy angolul (azon a nyelven, amelyhez kötődik az olvasás/nézés élménye), és ennek a háttértudásnak a talajából felfejthető az (immár nem teljesen) ismeretlen felirat.

Forrásuk Glazkova alapján lehet médiaszemélyiségek híres mondatai, műalkotásokból vagy az internet-felhasználóktól származó mondások, de ezekben mindig fontos a szituáció, amelyben eredetileg elhangzottak. Szerinte ezek a feliratok hasonlóságot mutatnak az állandósult frazeológiai szerkezetekkel három jellemzőjükben, amelyek közül kettőt tartunk relevánsnak dolgozatunk szempontjából: a változatlan struktúrát (az általános értelem megzavarása nélkül lehet csak hozzátenni, elvenni vagy megváltoztatni a *caption* egy-egy komponensét) és az újra-alkothatóságot. Utóbbiról már esett szó, ebben a fejezetben a szöveg állandóságára lenne érdemes kitérni. Ezek a szállóigék, állandósult szerkezetek, megítélésünk szerint, valóban legtöbbször változatlan formában bukkannak fel újra és újra,

ilyenkor általában a mém képi eleme (azaz a szituációt reprezentáló összetevője) változik. Vagy valóban olyan változást eszközöl a szöveges komponensben az internet *prosumer*, amelyet a szituációhoz való illeszkedés megkíván, de maga a szöveg attól még ugyanúgy felismerhető és szemiotikailag visszakövethető marad, az olvasóban/hallgatóban pedig felidéződik az eredeti formájú textus forrása, annak implikált jelentéseivel és affektív töltetével együtt. Az ilyenképpen újfogalmazott és újrakontextualizált mém többszörösen is delimitálja az azt megértők körét, többszörösen is csoportalkotó, szociális határt meghúzó és kijelölő, ugyanakkor inkluzív hatása is van: elsősorban azok számára érthető, akik ismerik a Csillagok háborúja vagy a Gyűrűk ura univerzum megfelelő jeleneteit, a jelenet narratíváját, az újraalkotott mém valós szereplőit és történetét, továbbá csak azon „felkentek” (Glazkova, 2019. 67. o.) érthetik meg, akik az adott mémalkotóval közösséget alkotnak a mém által referált információ közös tudásában. A 17. ábra egy ilyen módon újraalkotott mémpárt mutat be. Az első mémen Pataky Attila és az Edda Művek, akik egy világot álmodtak maguknak George Lucas egész univerzuma mellett; a második mémen az álmos, nulladik órára igyekvő gimnazisták szemében még az őket ébresztő családtag is Darth Vaderré változik (17. ábra).

Összegzésként idézzük *Afanaszovát*, aki rámutat arra, hogy (*Afanaszova*, 2016) a feliratok valóban az iskolások számára is könnyen érthető, egyszerű szövegeket, mondatokat tartalmaznak, beszélt nyelvi, gyakran szleng kifejezésekkel, amelyek érdeklődést kiváltó és motiváló hatásuk okán is könnyen (vagy könnyebben) megjegyezhetővé tehetnek szavakat, kifejezéseket, nyelvtani formákat.



17. ábra: „Álom” című tematikus mémek

„Álmodtam egy világot magamnak – Amatőr!; Ideje felkelni, fiam! – Neeeeeeem!

4.3.3. Kép és szöveg kettősségének pedagógiai alkalmazása

A 4. fejezetet a mém-fogalom születésének történeti és konceptuális elemeivel indítva – mintegy madártávlatból – közelítettünk az internetes mémek, azokon belül az image macro-k, képes és szöveges részből álló mémek bemutatásán keresztül nyelvtanításban alkalmazhatóságuk illusztrálásáig. A fejezet záró részében egy új fogalmat, a pedagógiai mémek fogalmát kívánjuk bevezetni. Ám mielőtt annak definiálásra rátérnénk, a didaktikai mémről, mint a szakirodalomban fiatal kifejezésként, újonnan felbukkant jelenségről kell szólnunk.

Di Donato (2023. 2. o.) szerint a mémek modernek, magas kommunikatív hatással bírnak, és mindannyian intenzíven kitettek vagyunk ezeknek az élő, folyamatosan alakuló és terjedő provokatív, humoros pop-kulturális alkotásoknak, ezért „hiba lenne nem figyelembe venni őket”. A mémek Cokk megfogalmazásában (*Miltner*, 2018) egyfajta változást fejeznek ki abban, ahogyan az emberek a szórakozást értelmezik (*a shift in the way people perceived entertainment*). Ennek okán miért ne biztosítanának számunkra szintén változást, váltást abban, ahogy a nyelv tanítását érzékeljük? Ha jók a mémek egy idea, egy morális üzenet, egy csattanóval záruló szlogen terjesztésében, akkor miért ne terjeszthetnék – esetünkben például – az orosz nyelvtant? *Börzsei* szerint „a mémek egyszerűsége biztosítja azt, hogy meg lehet őket tanulni, le lehet másolni és változtatni lehet rajtuk az alkotóik szándékainak megfelelően” (*Börzsei*, 2013. 12. o.).

Ha a mémek könnyen tanulhatók, másolhatók és változtathatók, akkor minden olyan helyzet, ahol a tanuló már meglévő mentális struktúrái lehetővé teszik, hogy felismerje és feldolgozzon új információt, potenciálisan tanulási szituáció; hiszen tanulás akkor zajlik, amikor az új információt kontextusba és intellektuális keretbe tesszük. (*Szőke-Milinte*, 2021. 8. o.).

Petrucchio (2022) játékos oktatási didaktikai eszköznek, didaktikai mediátornak (*mediatore didattico*) tekinti a mémeket. Arról is ír, hogy készítheti őket a tanár felvezető gyakorlat, bemutatás, magyarázat céljából vagy vita indítására; ugyanakkor merész kihívás a tanuló kreativitását felhasználva összefoglaló órán alkalmazni a mémeket. Nemcsak *Petrucchio* fogalma nyeri el tetszésünket, hanem az általa advokált tanulási folyamatok is, amelyek Bloom taxonómiája alapján mindenképpen magasabb rendű folyamatok közé tartoznak (analízis, szintézis), nem egyszerű memorizálási technikát sejtetnek.

Jevgenyevna egyenesen nyelvészeti mémekről beszél. Ezek „olyan mémek, amelyek nyelvi jelentéssel bírnak, saját szisztematikus változataik vannak a szintakszis, a lexika és a

helyesírás területén” (*Jevgenyevna*, 2022. 2. o.). Példaként a LOL Cat mémeket idézhetjük, amelyek tulajdonképpen vizuális effektusba és humorba ágyazott, és ilyenképpen – a mi megfogalmazásunkban - elmaszkírozott hibajavító nyelvtani gyakorlatok (*Bárdos*, 2000), a LolSpeak immáron tudományos munkákat is inspiráló forrásai (*Gawne és Vaughan*, 2011). Ugyanilyen módon érdemi oktatási eszköznek tartja *Pelihov* a neten fellelhető és általa készített, nyelvtani hibákon élcelődő, azokat kifigurázó mémeket, és kiemeli azt, hogy „jó metodikai eszközzé válhatnak” (*Pelihov*, 2019. 3. o.), mivel vidámságuknál fogva tetszenek a fiataloknak, ilyenképpen észrevétlenül is megjegyzi őket.

Hasonló szellemben, interkulturális tematikára épülő, országismereti elemek vonzó palástjaiba öltöztetett, de az orosz nyelv igeragozási sajátosságaira épülő, tulajdonképpen bújtatott ragozási táblázatok kerültek bemutatásra a szerző által, saját készítésű és mém-alap oldalakon talált mémek kollázsaként nyelvtani mémcsaládot alkotva a III. ELTE Szláv Módszertan konferencián (18. ábra). Egy másik orosz kutató, *Jermolajeva* (2025) ehhez a gondolatmenethez kapcsolódva három lépésben határozza meg a lingvisztikai mémekkel folytatott munka fázisait: bemutatás, a nyelvtani kompetenciák – ismeretek és készségek (ld. *Scsukin*) – fejlesztése, majd a stilisztikai kompetencia fejlesztése a tanulók által készített mémek és metaforák, intertextuális markerek, oximoronok és egyéb nyelvi és költői alakzatok elemzése alapján. A jelen kutatásban alkalmazott mémes feladatsorok két ponton és módosításokkal érintkeznek *Jermolajeva* modelljével. Az első, tanári bemutató szakaszban szereplő jól ismert és egymással a teremtett univerzumok tematikáján keresztül összekapcsolódó mémek extra összekötő eleme az egyazon nyelvtani tartalom, amelynek példáit (és nem témáját) kell a tanulóknak beazonosítaniuk (a címdiák is ráirányítják erre figyelmüket). A harmadik lépésben pedig – a tanulók szükségleteinek és a nyelvpedagógia irányelveinek megfelelően, a közoktatás kimeneti követelményeinek keretrendszerébe ágyazva – a nyelvtanulás alacsonyabb szintjein (A1-A2) is azonnal alkalmazható önálló szóbeli produkcióba (monológba) fordítódik a feladatsor, amelynek stimulusául nem a diákok készítik a mémeket (tekintetbe kellett vennünk a jelenlegi magyar közoktatásban az online eszközök korlátozott elérhetőségét), hanem a tanári alkotóerő (tanár mint előzetes tartalomgyártó) lexikai egységekre vetített, előre elkészített, szintén nyelvészeti mémjeit felhasználva. Ezt a ’felhasználást’, azaz a létrehozást és módosítást *Lankshear és Knobel* (*Lankshear és Knobel*, 2019) egyenesen a dawkinsi mém eltérítésének nevezik (*the meme being hijacked*), vagyis szerintük „a kulturális innováció, a gazdasági önérvényesítés érdekeit szolgáló gyakorlattá” alakítottuk a mémet (*Lankshear és Knobel*, 2019. 53. o.). Úgy gondoljuk, a tanulmány kritikus felhangja ellenére ebben a megállapításban a nyelvtanár

számára az ágens, a humán faktor aktív részvétele lehet figyelemre méltó, amellyel megkönnyíthetővé válhat egy nemcsak látszatra, hanem nyelvészetileg bizonyítottan is kihívásokat tartogató tanulási folyamat.



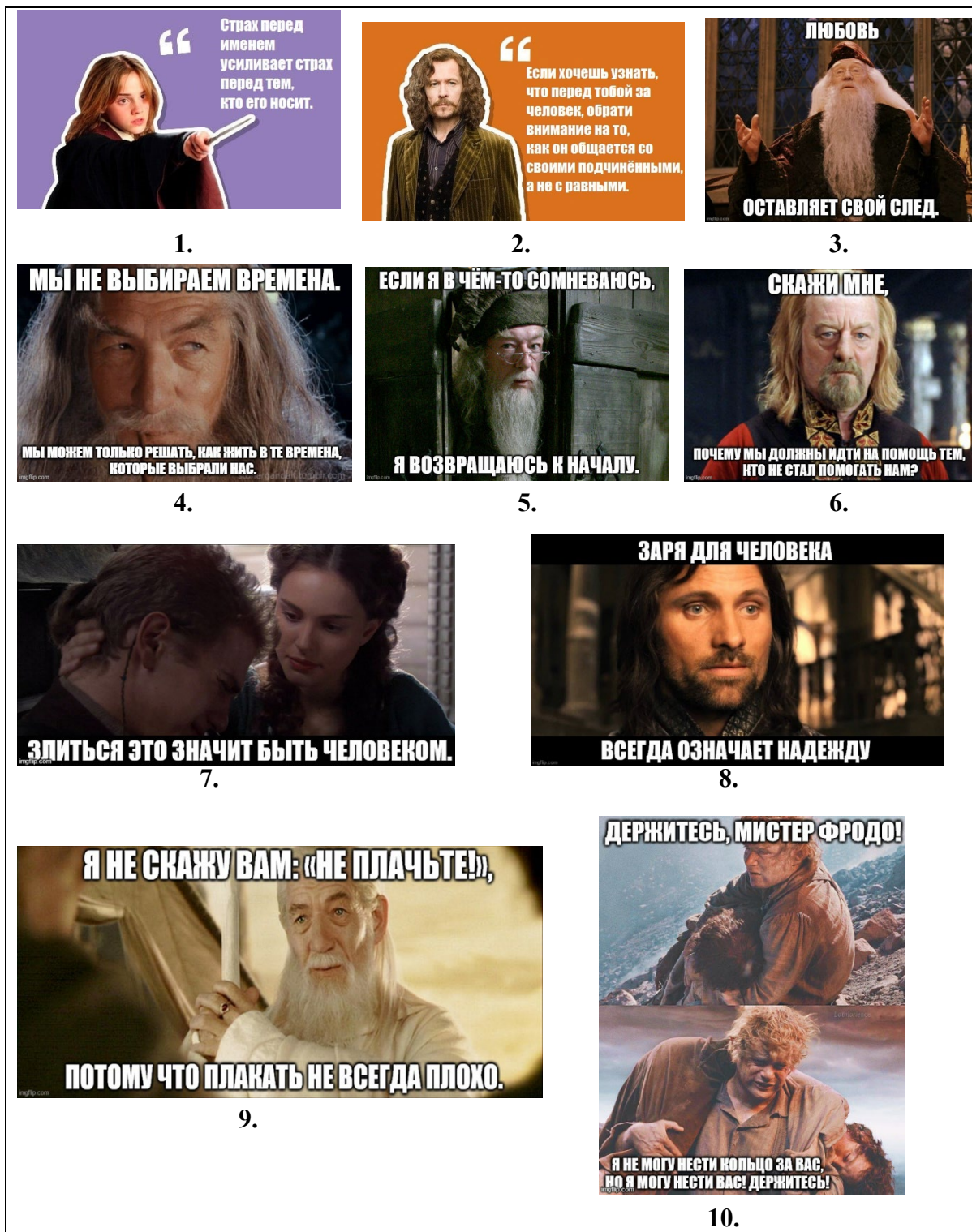
18. ábra: Kulturális tematikára épülő mémcsalád orosz nyelvtanulóknak kezdő szinten

Veszelszki szerint „a mémek készítésének célja lehet szórakoztatás, humor [...], egy társadalmi-politikai jelenség kigúnyolása, karikatúra, vagy még reklámozás is”, valamint „lehet közösségépítő hatásuk” (Veszelszki, 2013. 126. o.). Ehhez a meghatározáshoz a leírtak alapján hozzátehetjük célként a tanítást, oktatást is. A nyelvészeti mém, didaktikai mém fogalmakon túl a pedagógiai mém fogalmát javasoljuk bevezetésre abból az okból kifolyólag, hogy a közoktatásban nemcsak didaktikával, hanem neveléstanal is foglalkozunk, hiszen a Nemzeti köznevelésről szóló törvény is kimondja, hogy ezek az intézmények nevelési-oktatási intézmények. A mémek nemcsak képi vagy szöveges információ hordozói, hanem együttes jelentésük által morális, esztétikai és nevelési értékeket is képviselnek. Nemcsak az észhez, hanem üzenetükkel a szívhez is szólnak azon okból is, miszerint precedens értékű szövegeiken vagy képeiken keresztül morális irányítúvel szolgálhatnak lelki jóllétünkhöz a pozitív érzéseink növelésével vagy humoros hatásukkal. Ilyen pedagógiai mémeket kínálunk a fejezet lezárásaként (19. ábra).

Azért tartjuk célszerűnek ezeket a mémeket nem didaktikai vagy nyelvészeti, hanem inkább pedagógiai mémeknek nevezni, mert nem csupán tananyag információt tartalmazhatnak potenciálisan (és ebben ismét utalnunk kell az aktív felhasználó találékonyságára, kreativitására, amellyel megfelelő alakzatba helyezheti őket), hanem olyan örök emberi értékeket jelenítenek meg explicit módon, amelyek nevelési munkánk

célját is képezik. A 2021-ben készült McKinsey-kutatást is irányadónak tekintve az alábbi jövőkézségeket (*future skills*) mutatják be (14. link): megküzdés (3., 10.), morális dilemmák megértése (6.), hitelesség olyan személyes gyengeségek felvállalásával, mint a harag vagy a félelem (1., 7.), kitartás, állhatatosság és megküzdés (4., 10.), energia és optimizmus (5., 8.)), az újakezdés (5.), alázat és empátia (2., 9., 10.), a tudás megfelelő kontextusba helyezése, bölcsesség (5., 9.), a közösség és a közösen vállalt célok mint értékek megbecsülése (10.), valamint a remény és a szeretet nélkülözhetetlen érzései (3., 8.). Haladó nyelvtanulói csoportokban vagy osztályfőnöki órán remek beszélgetésindítóként funkcionálhat.

(A pedagógiai mém montázs felirata a következők: 1. Aki fél a névtől, még jobban fél magától a dologtól. 2. Egy ember igazi természetéről az árulkodik legjobban, ahogy az alárendeltjeivel bánt. Ne azt nézd, mit csinál, mikor vele egyenrangúak között van! 3. A szeretetnek nyoma marad. 4. Nekünk arról kell döntenünk, mihez kezdjünk az idővel, amely megadatik. 5. Jobb híján, bölcs döntés lehet új ösvény helyett a járt úton elindulni. 6. Mondd csak, miért siessünk azok segítségére, akik nekünk nem segítettek? 7. Dühösnek lenni emberi dolog. 8. A hajnal mégis az emberek örök reménye. 9. Nem mondom azt, hogy ne sírjatok, mert nem minden könny keserű. 10. Gyerünk Frodó uram! Azt nem vihetem helyetted, de téged elviszlek! Állj fel!)



19. ábra: Saját készítésű pedagógiai mémek

5. A mémek pedagógiai használatának interkulturális aspektusai

„Egy nyelvben az adott pillanatban a szavak száma is véges: ehhez képest viszont a felhasználható helyek, a *kontextusok száma* (szerző kiemelése) végtelen.”

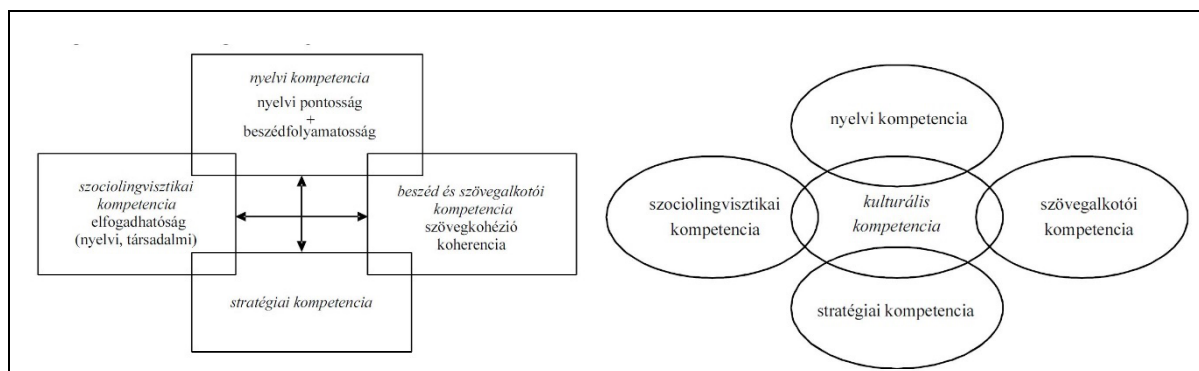
(Bárdos, 2002b. 6. o.)

Mivel az internetes mémekre mint a populáris kultúra, az internetes népnyelv, köznyelv (*internet vernacular*) objektumaira tekintünk írásunkban, célszerűnek véljük most az idegen nyelvek tanításához szervesen kapcsolódó kulturális-interkulturális aspektusokról is szólni.

Az idegen nyelv tanulása magában kellene, hogy foglalja a beszélőiről és a célnyelvi kultúráról való tanulást is; az interkulturális kompetenciát promotálni kellene az osztálytermekben (Purnama, Desiarti, Aflahah és Ekaningrum, 2017). Talán a leggyakrabban idézett idegen nyelvi kompetencia modell Canale és Swain (1980) négykomponensű modellje, amelynek fő elemei a nyelvi kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia, a szövegalkotói kompetencia és a stratégiai kompetencia, ugyanakkor, ha Purnama és szerzőtársai irányelvéhez igazodunk Bárdos (Bárdos, 2004) ötödik elemmel, a kulturális kompetencia elemével kiegészülő modelljét kívánatos szem előtt tartanunk, hiszen „a nyelv nem csupán közvetíti és biztosítja a kulturális háttérrel, de egyúttal része is annak” (Bíró, 2007. 73. o.) (20. ábra). Olyannyira, hogy Sahverdova szerint „a valóság nyelvi képe nem más, mint egy közösség anyanyelvében rögzült valóságmodell. [...] A nyelvi világkép egy közösség tudástára (Sahverdova, 2024. 123. o.).

Ebben a fejezetben célunk az, hogy megmutassuk a mémek és a kultúra kapcsolatát a nyelvtanulás-nyelvtanítás összefüggésében. A kultúra „mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik”, a nyelv pedig közvetíti a kulturális valóságot, annak „a legkifejezőbb jelképe, szimbóluma”, és egyben szerves része is. Bárdos akkulturációnak nevezi azt a folyamatot, amikor „a közösség kulturális kódjának elsajátítása” valósul meg szocializáción keresztül (Bárdos, 2002b. 142. o.). Elsődleges (eredeti) akkulturáció az anyanyelv (L1) elsajátítása, másodlagos akkulturáció az L2 elsajátítása, amely szükséges az idegen nyelvek tanulásához. Sőt, gondolatmenetét egy elgondolkodtató felvetéssel viszi tovább: Chomsky LAD-jának (nyelvelsajátító berendezés, *Language Acquisition Device*) mintájára akár egy kulturális elsajátító berendezés (CAD, *Culture Acquisition Device*) meglétét is lehetne feltételezni. Bár azt nem tudjuk, hogy létezik-e ez a berendezés, az viszont nyelvtanári hiedelmünk, hogy szükségesek a kulturális

ismeretek a nyelvtanuláshoz, amelyek humoros vagy érzelmes mémekbe öltöztetve hatékonyabban feldolgozhatók a befogadó tanulók számára.



20. ábra: Canale és Swain (1980) négykomponensű és Bárdos (2004) ötkomponensű idegen nyelvi kompetencia modellje (Bárdos, 2004. 150-151. o.)

Tekintsük át néhány, dolgozatunk szempontjából releváns példa bemutatásával, melyek azok a kulturális aspektusok, amelyek szempontjából az internetes mémek alkalmazása hasznos lehet vagy éppen nehézséget jelenthet az idegen nyelvi órákon. „A nyelvtanulásnak [...] vannak szenzomotoros igényei, vannak bizonyos biológiai és társadalmi feltételei; az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben pedig kiváltképp fontos szerepet játszik a kulturális kompetencia fejlesztése” (Bárdos, 2002b. 13. o.); ez az érzelmi és szenzomotoros érzékelés, az arra való reflektivitás, mint már többször hangsúlyoztuk, elősegítheti az új információ rögzülését, kiváltképpen, ha össze tud kapcsolódni nemcsak egy kultúrára, hanem kultúrák között megosztott, közösen birtokolt információval. Bíró idézi Liddicoat-ot, aki szerint a kultúra „gyakorlat-alkalmazás (*culture is practice*), amely egy adott kulturális csoport tagjai között valósul meg mindennapi életük és interakcióik során” (Bíró, 2007. 71. o.). Ezen két gondolatmenetben már négy olyan aspektust is felismerhetünk, amelyek nélkülözhetetlenek a didaktikai mémek feldolgozásánál: érzékelésen és érzelmeken alapuló kapcsolódás, a mindennapi gyakorlat leképeződése és egy adott kulturális csoportosulás közös gyakorlata, közös tudása. A mémeknek eme közösséget képező, ugyanakkor potenciálisan falakat is építő képességét számos orosz mémkutató elemzi. Radcsenko (2013. 30. o.) bevezeti az internet-közösség kulturális-nyelvi szegmensének fogalmát (*культурно-языковой сегмент интернет-сообщества*), amelyeket összeköt a közös kulturális mező (a többé-kevésbé egyformán értelmezett kulturális fogalmak összessége) és az informális hétköznapi kommunikáció nyelve, teret biztosítva ennek az online folklórnak, miközben egyidejűleg erősödik a

kultúrákon átívelő jellegzetessége, és csökken etnikai, nemzeti specifikuma. „Az internet nacionális szegmenseiben aktívan zajlik az angol nyelvű szövegek integrációja és lokalizációja” (Radcsenko, 2013. 29. o.).

Azzal együtt, hogy az emberiséget összekötik univerzális kulturális fogalmak, szemantikai primitívák, meglehetősen nagy különbségek vannak nemcsak az egyes nyelvi személyiségek, hanem az egyes etnoszok nyelvi kóddal, történelemmel, asszociációkkal, implikaturákkal, szimbólumokkal mítoszokkal kapcsolatos „kulturális koncepcióiban” is (Sahovszkij, 2009. 99. o.), így elkerülhetetlen, hogy a specifikus közös háttértudással kódolt és dekódolható mémek között is nagy különbségek lehetnek – még abban az esetben is, ha bizonyos szegmensük közösségeken, azaz megosztott háttértudásokon átívelő tulajdonságokkal is rendelkezik. Bárdos szerint azok a kontextusok, amelyekben értelmezünk egy adott nyelvi jelenséget – így a mémek üzenetét is – „mind meghatározott téridőben, meghatározott társadalmi miliőben játszódnak le, vagyis minden egyes helyzetnek kulturális összetevője is van. [...] A jelentés megfejtéséhez persze egy szűkebb közösséghez kell tartoznunk”; így „a nyelv nemcsak közvetíti ezt a kulturális valóságot, hanem annak szerves része is” (Bárdos, 2002b. 6. o.). Mivel a mémeket írásunkban multimodális kommunikatív egységeknek tekintjük, a ’nyelv’ szót értelmezhetjük ’üzenet’-ként is: kultúrspecifikus és globális jellemzőik okán a mémek képesek lokális és globális üzenetek transzmissziójára abban a reményben, hogy a lokális specifikumú háttértudással is rendelkező felhasználók kétfajta tudásukat aktiválva megértik a mémek nyelvét, nyelvezetét, üzenetét; medialitásuk hozzájárul a csoportok közötti határok eltörléséhez (Kanasina, 2017c). A mémek az interkulturális párbeszéd forrásai is lehetnek (Kanasina, 2017c), ennek megfelelően a nemzetközi szinten ismert, immár nemzetközinek mondott – túlnyomórészt eredetileg angol nyelven felbukkanó – mémek orosz fordításban tartalmas kiindulópontjaivá válhatnak a középiskolai nyelvtanulásnak, hiszen már ismert elemek a diákok számára. Kíváncsú volna, magától értetődő módon, beemelni az orosz mémeket is, hiszen az interkulturális kommunikáció egy aspektusát jelenítik meg, és azokat – talán a gamerek kivételével – kevesen ismerik Magyarországon. Álljon itt példának néhány, a szerző gyakorlatában alkalmazott orosz kulturális közegben született eredetileg orosz nyelven készült mém, a kutatásban szereplő mémsorokhoz hasonlóan strukturált oktatási segédanyag eredeti orosz mémekkel azonban a későbbiekben egy következő kutatási időszak egyik állomása lehet.

A didaktikai mémek klasszikusának is tekinthetjük a „Я крокодил, крокожу и буду крокодить” című mémet (21. ábra), amely igeragozós témánk akár esszenciájaként is

felfogható. A mém verbális mémként kezdett el terjedni Sztasz Eksztaz orosz elektronikus zenész és rapper 2017-es slágere nyomán (feltehetőleg egy 1922-es folyóirat szlogenje volt) a VKontakte közösségi oldalon és a SoundCloud zenemegosztó felületen. Izgarseva (2020) terminológiájával élve először lokális vírus-mémként jelent meg, majd 2018 elején már videoklip formájában a YouTube-on is egyre nagyobb népszerűsége tett szert. A 'krokogyil' szó természetesen a magyarban is hasonlóan hangzó vízi állatot jelenti, de aki tudja, hogy az oroszban az -l szuffikszum a múlt idő jele egyes szám hímnemű alakokban, akkor az a látszatra egyes szám első személyű névmással együtt és összetett jövő idejű és szabályosan, 2-es ragozási sorban elragozott folyamatos szemléletű igeként egy szintagmában szerepeltetve megérti a humor forrását. A mém következő rétegét az az intertextualitás adja, amely az egykori szovjet vezetőről elterjedt, szintén szállóigévé vált kifejezéssel rokonítja. Az, aki pedig az orosz szleng kifejezést – miszerint a 'krokogyil' szó egyfajta narkotikumot jelent – is ismeri, már az ötödik értelmezési réteget fejtheti le a mém tisztán verbális változatáról (*чисто вербальный мем*). A vizuális résszel kísért image macro variációban a humor újabb elemeként az orosz gyerekek klasszikus mesefilmbéli alakja, Gena Krokodil jelenik meg, valamint az 1986-ban bemutatott népszerű ausztrál mozisikerre, a Krokodil Dundee című kaland vígjátékra asszociálva, immár globális mémmé fejlődve, interkulturális objektummá vált (8. link). Némely olvasónknak elborzasztó, másoknak azonban akár kedvcsináló lehet, hogy a neten jelenleg elérhető egy tízórás *loop* változata is (9. link).



21. ábra: „Я крокодил, крокожу и буду крокодить” című mém glocalizált és lokalizált megjelenési formái

Glocalizált mémnek tekinthetjük azokat az image macro-kat, amelyek helyi koloritot adnak a template oldalakon található, széles körben ismert 'Expectation – Reality' mémalapnak, amelyet sikeresen alkalmazhatunk a nyelvórákon nyelvtani vagy lexikai

tartalom, de kulturális ismeretek, a *Solohov* által említett nyelvi-kulturális specifikumok (*лингвокультурная специфика*, *Solohov*, 2019) feldolgozására (*Kocsis*, 2021, 2024a). *Glazkova* (2019) orosz sajátossággal az ízes bukta (*булочка с повидлом*) töltelékében sajnálatos módon bekövetkező változásra mutat rá (töltelék csökkenése), de ugyanerre a hétköznapi tematikára építve a magyarok közkedvelt karácsonyi süteményének néhány, kereskedelemben forgalmazott realitására is ráismerhetünk (22. ábra). Ugyanő említ (*Glazkova*, 2019) egy olyan tisztán verbális mémet, amelynek megértése lehetetlen az orosz nyelv adott szegmenseinek ismerete nélkül: a *'не творог, а творог'* kifejezésben rejlő humort nem lehet fölfejtteni annak tudása nélkül, hogy az oroszban a túró jelentésű szó hangsúlya mindkét szótagra eshet.



22. ábra: Globális expectation-reality mémalap helyi kulturális sajátosságokkal

A kulturális kontextus variabilitására, mint a humor forrására és országismereti elemek tanításának lehetőségére láthatunk néhány saját készítésű példát angol nyelven a 23. ábrán (*Kocsis*, 2024c). Már ismert, közösségi háttértudás elemeként három mém textuális komponense a vizuális elemmel együtt, míg a negyedik mém képi elemei felidéznek George Lucas saga-ját, illetve a már szállóigévé vált ikonikus kifejezéseket (*I know what I have to do but I don't know if I have the strength to do it; Oh it's beautiful; This is where the fun begins*), de a magyar diákok által várva várt téli szünet, a decemberi ünnepi ciklus és az érettségi mint kimeneti követelményrendszer keretébe transzponálva. Az így előhívott, újratöltött memetikus értelmezés jó eséllyel adhat vonzóbb, tanulásra inspirálóbb külsőt – s ezzel együtt bírhat erősebb motivációval – egy kötelező szóbeli érettségi téma feldolgozásához.



23. ábra: Magyar kultúraspecifikumú Star Wars template-ek az angolórán (Kocsis, 2024c)

Még az érettségi mint egységes kritériumorientált vizsga témakörénél maradva, ám immár oroszországi viszonylatban, a 'Lapátok' (Лопаты) elnevezésű vírusként terjedő lokális orosz mémciklus példáját idézhetjük (24. ábra). 2019-ben Oroszországban az orosz nyelvi és irodalmi érettségi egyik értelmező feladata Viktor Dragunszkij elbeszélésének részlete volt, amelynek szinte minden mondatában előfordul a 'lapátok' szó, ami – ráadásul az ismert lapát tematikájú viccek háttértudásának tükrében – olyan fokú ellenérzést, felháborodást váltott ki az érettségizők nagy számából, hogy a VKontakte közösségi oldalon külön csoport alakult 'Lapátok' névvel, amelynek egy hét alatt 7000 tagja lett. A mémelők a munkainterjúk jól ismert kontextusára helyezve nyilvánítottak véleményt a feladat

készítőiről, a fájdalom fajtái típusú mémalapban pedig a feladat nehézségén élcelődtek. A 'lapátok' szó és az erre a tematikára készült mémek azóta is az értelmezhetetlen irodalmi szövegek, a kiemelkedően nehéz vizsgafeladatok szimbólumává váltak, de ezt csak a kulturális helyismerettel, előzetes tapasztalattal rendelkező, a történetet ismerő felhasználók képesek dekódolni (10-12. linkek).



24. ábra: „Lapátok” globális és lokális mémalapokon (10-12. linkek)

Joggal merülhet fel a nyelvtanári kérdés: a kultúra mely elemeit és milyen mélységben tanítsuk a nyelvórákon? Mennyire limitálja a pedagógus lehetőségeit a közvetítendő nyelvi tartalom, a fejlesztendő nyelvi készségek, valamint a kurrikulumban meghatározott kötelező tantervi elemek? Milyen mértékben befolyásolja mindezt a nyelvtanulói befogadó kapacitás? „Az interkulturális kompetencia a kultúráról alkotott tudást is jelenti: részben a nagybetűs Kultúra elsajátítását, ami egyet jelent az irodalmi, történeti, antropológiai, népi tudáselemekkel, részben a 'kisbetűs' kultúráét” (Bíró, 2007. 73. o.). Nem jelenti

automatikusan azt, hogy a nyelvtanuló jobban tud kommunikálni, de azt igen, hogy a világról újonnan alkotott szélesebb látókörében kompetensebben el tudja helyezni a célnyelvi ország kultúráját (ld. magyarországi akkreditált nyelvvizsgák szóbeli részének kötelező témaköre), valamint hozzájárulhat a közvetítendő nyelvi tartalmak könnyebb lehorgonyzásához. A *Glazkova* által instabil kulturális dominánsokként definiált mémek ismerete nélkül „lehetetlen megérteni” aktuális kulturális körülményeket, és ebből kifolyólag nem valósulhat meg az idegen nyelv „teljes értékű birtoklása” (*Glazkova*, 2019. 72. o.).

A mémek *Radcsenko* által leírt internetes kultúra krosszkulturális adaptációját (*Radcsenko*, 2013) hívhatnánk válaszul arra a magától adódó kérdésre, hogy orosz nyelv tanítására miért nem 'eredeti' orosz mémeket használunk. A világhálón a kommunikációs folyamatok egyre inkább globalizálódnak, nő az angol nyelv mint 21. századi lingua franca szerepe azzal a következménnyel, hogy nyelvi és kulturális közösségteremtő ereje lehet. A nemzeti, helyi jellegzetességek elhalványulhatnak, az angol nyelvű szövegek (és tegyük hozzá, az angolszász kulturális forrású vizuális elemek) integrálásával és lokalizálásával a nemzeti hagyományok, jellegzetességek is megoszthatóvá, dekódolhatóvá, ezáltal intenzívebben terjeszthetővé válnak. Meglátásunk szerint, ez a fajta kultúrákon átívelés, ahol a közös tudáshoz tartozó, nemzetközi elemek ereje éppen ismertségükben rejlik, jelentheti a Krashen-i érthető bemenet (*comprehensible input*, $i+1$) elvét: tudunk rájuk bázisként építeni. Sajátos 'ízesítést' nyerhetnek annak köszönhetően, hogy angol nyelvű vagy angolszász kultúrkörből ismert vizuális elemeken orosz felirat jelenik meg, vagy azáltal, hogy az angol nyelven jól ismert precedens értékű szövegeket oroszul is megismerhetik a tanulók, esetleg egy másik kontextusba helyezve. A lokális orosz mémek bevezetése beszédfejlesztés céljából, tapasztalatunk szerint, hosszabb feldolgozási időt és mélyebb nyelvi, kulturális előzetes tudást feltételezhet, ahogyan *Di Donato* (2023) írja, kiegészítő anyagként, a tanóra színesítésére megfelelőek, beszédkészség fejlesztésére azonban kezdő szinteken nem rendelkezünk empirikus adatokkal.

Szolvjeva és *Szorokina* (2020) az interkulturálisan felmerülő problémák között sorolják fel a szöveges rész fordítási nehézségeit vagy különbségeit (ilyen jellegű mémekre is van példa feladatsorainkban) vagy a különféle nyelvek eltérő nyelvtani rendszerében gyökerező megszövegezési különbségeket (ilyenre is találunk példát jelen kutatásban). Tapasztalatunk az, hogy nem érdektelen egy-egy könyvből, illetve filmből származó szállóige esetében az sem, hogy a két fordító (vagy ugyanazon fordító) mennyire veszi figyelembe a másik típusú médiatermék fordítási variánsait, illetve az sem mellékes, hogy a filmek szinkronizálásánál a színészek szájmozgására mennyire volt ráilleszthető az

elhangzott (vagy a megfelelő könyvben lefordított) szövegrész. Ebből az is következik, hogy nem jelenthető ki 100%-os bizonyossággal, hogy egy szövegvariáns a(z egyetlen) kanonizált verzió, de a kutatásunkban használt mémek esetében – az egyértelmű követhetőség kedvéért – ragaszkodtunk a filmes szinkronok szövegverzióihoz, mint az audiovizuális fordítás – egyben kultúráközvetítő fordítás és interkulturális kommunikáció - egyik formájához (Lakatos-Báldy, 2015).

2020-ban a mémek a dobogó harmadik helyét foglalták el a leggyakrabban megosztott közösségi médiatartalmak versenyében (Han és Smith, 2023). Már ez a bronzérem is feljogosíthatja őket arra, hogy a legaktívabb közösségi médiafelhasználókkal dolgozó, a *prosumerek* figyelmének felkeltéséért és – remélhetőleg – fenntartásáért munkálkodó tanárok látókörükbe vonják eme objektumokat, nemcsak idegen nyelvi elemek, hanem kulturális ismeretek közvetítésére is. Ha ragaszkodunk a fejezet elején elfoglalt álláspontunkhoz, miszerint a kultúra maga a gyakorlat, akkor a gyakorlatban ennyire vírusként terjedő online alkotásokat is érdemes behívni a nyelvtanári praxisba, hiszen az idegen nyelven történő mémfeldolgozás és -alkotás nemcsak a szavak értelmezését kívánja meg, hanem az olyan rejtett információkét is, mint „a humor és a kulturális jelentés” (Han és Smith, 2023. 156. o.). A kulturális és nyelvi közösség alapján alakulnak csoportok, nem feltétlenül territoriális közelség mentén (Radcsenko, 2013) transzlingvális közösségek jönnek létre azzal, hogy a kommunikáció globális jelleget ölt, és ez hozzájárul „a folklór etnikai, nemzeti, szociális specifikumainak csökkenéséhez” (Radcsenko, 2013. 29. o.).

6. A kutatás

„...a technológia [...] fajunk kiirthatatlan szenvedélye az ideakonstrukciók anyagi megvalósítására...”

(Tóth és Csányi, 2017. 200. o.)

A nyelvtanítás folyamatának dimenzióit Bárdos (viszonylag) állandó és változó kategóriákra osztja, amelyeket a 25. ábra szemléltet (Bárdos, 2000. 212. o.). Célszerűnek tartjuk ebben fejezetben kitérni ezekre a dimenziókra a kutatásban alkalmazott feladatsorok perspektívájából.

Szereplők	A humán tényezők: tanárok és diákok
Tér	Az oktatás és nevelés szinterei, főként az osztályterem
Idő	A tanítás menete mint szerkezet időbelisége, valamint a tanítás ritmusa
Mód	Munkaforma: a frontálistól az egyéni munkáig
Eszköz	(Nyelv)pedagógiai technológiák technikája
(Viszonylag) állandó dimenziók	
Változók	
Tananyag	A taníthatóság/tanulhatóság állapotába hozva
Módszer	A lépés, eljárás, módszer, stratégia hierarchiájának segítségével

25. ábra: A nyelvtanítás folyamatának (viszonylag) állandó és változó dimenziói

(Bárdos, 2000. 212. o.)

A humán tényezőket, a tanárokat és a tanulókat az ábra viszonylagos állandóként tünteti fel olyan értelemben, hogy állandó szereplői a nevelés-oktatás folyamatának – természetesen a saját egyediségükkel, változékonyságukkal, belső és egymásra kölcsönösen is ható dinamikájukkal; erről a második fejezetben írtunk. A kutatás kapcsán viszont kis mértékben a kutatást végző, az „osztályterem ajtaját minden nap kinyitó” (Bárdos, 2000. 212. o.) tanár személyiségével szeretnénk foglalkozni a kíváncsiság mint személyiségvonás szempontjából. Teljes mértékben azonosulni tudunk Szesztay azon állításával, miszerint „[i]gyekszem kutató, kísérletező szellemben tanítani. Szeretek új módszereket, feladatokat kipróbálni, majd a diákok visszajelzéseit is meghallgatva értékelni, módosítani ezeket” (Szesztay, 2011). A kíváncsiság az egyik ún. *future skill*, amely szerepel a Világgaazdasági Fórum 2023-ban kiadott közleményében (13. link) az élethosszig tartó tanulással és a vezetői

készségekkel együtt. *Aczél* alátámasztja ezt (*Aczél, 2024*) azzal, hogy leszögezi, a kíváncsiság nem egyenlő a nyitottsággal, hanem annál több: egy feszítő, nyugtalanító érzés, ami cselekvésre, aktivitásra sarkall, valamint minőségében meghaladja a motivációt is, mert míg ez utóbbi lehet önös érdekből vezérelt, a kíváncsiság mindig a személyiség bensőjéből fakad. Ha a már említett puha készségekre vetítjük rá a kíváncsiságot, akkor az számunkra a McKinsey 15 országban végzett (N=18000) kutatásában is szereplő, a jövőben hasznos munkahelyi készségek között (14. link; *Dondi, Klier, Panier és Schubert, 2021*) leginkább az aktív és értő hallgatás, a megfelelő kérdések feltevése, a tanulási képesség, a perspektívaváltás képességének rugalmasságával rokonítható. (Ebben a dolgozatban a gépesített tanulási folyamatokkal nem foglalkozunk.)

Az osztálytermi színtér, ahol a nyelvpedagógiai kísérletünk megvalósult, kihatással volt az abban használt eszközökre és némileg a módszerekre is. Az idei tanévtől a középiskolákban használatukban korlátozott tárgyaknak minősülnek a telekommunikációs eszközök, különösen a mobiltelefonok, a kép- vagy hangrögzítésre alkalmas eszközök és az internetelésre alkalmas okoseszközök. Mivel az iskolák különbözőképpen értelmezték a rendeletet a tanórai használat szempontjából, olyan egységesen követhető eszközellátottságot és felhasználást volt indokolt tervezni, amely nem függ a kutatásban résztvevő intézmények helyi szabályozásától, tehát a tanár általi prezentációra és előre nyomtatható fénymásolatokra kellett támaszkodnunk. Ez az aspektus a módszereket annyiban kurtította, hogy a tanulói kreativitást igénylő autonóm memkészítési fázist a kutató által előre elkészített, nyomtatható szókincsgyakorló mémekre cseréltük. Az osztálytermi térdimenzió abból a szempontból is számottevő jelen esetben, hogy a diákok nem idegen nyelvi környezetben, immerzív módon tanulják az orosz nyelvet, viszont a csoport, a közösség lehetővé tette frontális, páros és kiscsoportos munkaszervezési eljárások beépítését és megvalósítását.

Ami a tanítási folyamat idődimenzióját illeti, a kutatásban az oroszra csak alap óraszámban (heti három óra) tanuló diákok vesznek részt; az ő időkereteiket egyrészt ez az alacsony óraszámú, alacsony frekvenciájú kitettség jellemzi, valamint az iskolai rendezvényekkel, versenyekkel, szünetekkel, tarkított tanév rendje. Az eredmények validitásának céljából a résztvevők intenzív szakaszokban, viszonylag rövid időn belül végezték el a feladatsorokat, amelyekre aztán friss élményként a tarsolyukban reflektáltak a kérdőíveken. Ez az azonnali visszajelzés nemcsak generációs, hanem kutatási érdek is volt: igyekeztünk a minimálisra redukálni az adatvesztést és a résztvevők emlékeinek halványulását impulzusokkal és információval túlterhelt világunkban.

Ideje szólnunk a tanítási folyamat két változó dimenziójáról: a tananyagról és a módszerekről. A kísérletünkben tanítani kívánt, didaktikai keretrendszerbe ágyazott nyelvi tartalmakat és fejlesztendő idegen nyelvi készségeket a harmadik fejezetben, a mémeknek nyelvpedagógiai eszközök funkciójában való felhasználhatóságát a negyedik és ötödik fejezetben tárgyaltuk. Kiegészítésként még azt kívánjuk hozzátenni, hogy a módszerfogalom hierarchikus felépítettségét igyekeztünk megvalósítani kutatásunkban. Az egyes feladatsorok apró módszertani lépésekre, ütemekre bontva épülnek fel, amelyeket az elérendő cél érdekében (nyelvtani egységek tanítása és beszédképesség fejlesztése) összekapcsoltunk, majd ezek mind az öt feladatsorban megegyező vagy hasonló szerkezetet követve a tanulók számára jól érzékelhető algoritmusba szerveződtek (ld. tanári reflexiók, 7. fejezet). „A technikai fogásoknak, módszertani lépéseknek és eljárásoknak [...] egymással harmonizáló, hézagatlanra tervezett menete a gyakorlatban teljességgel soha nem valósul meg” (Bárdos, 2000. 218. o.), de egy eddig még nem alkalmazott módszerrel elmozdulhatunk egy didaktikai probléma megoldása felé.

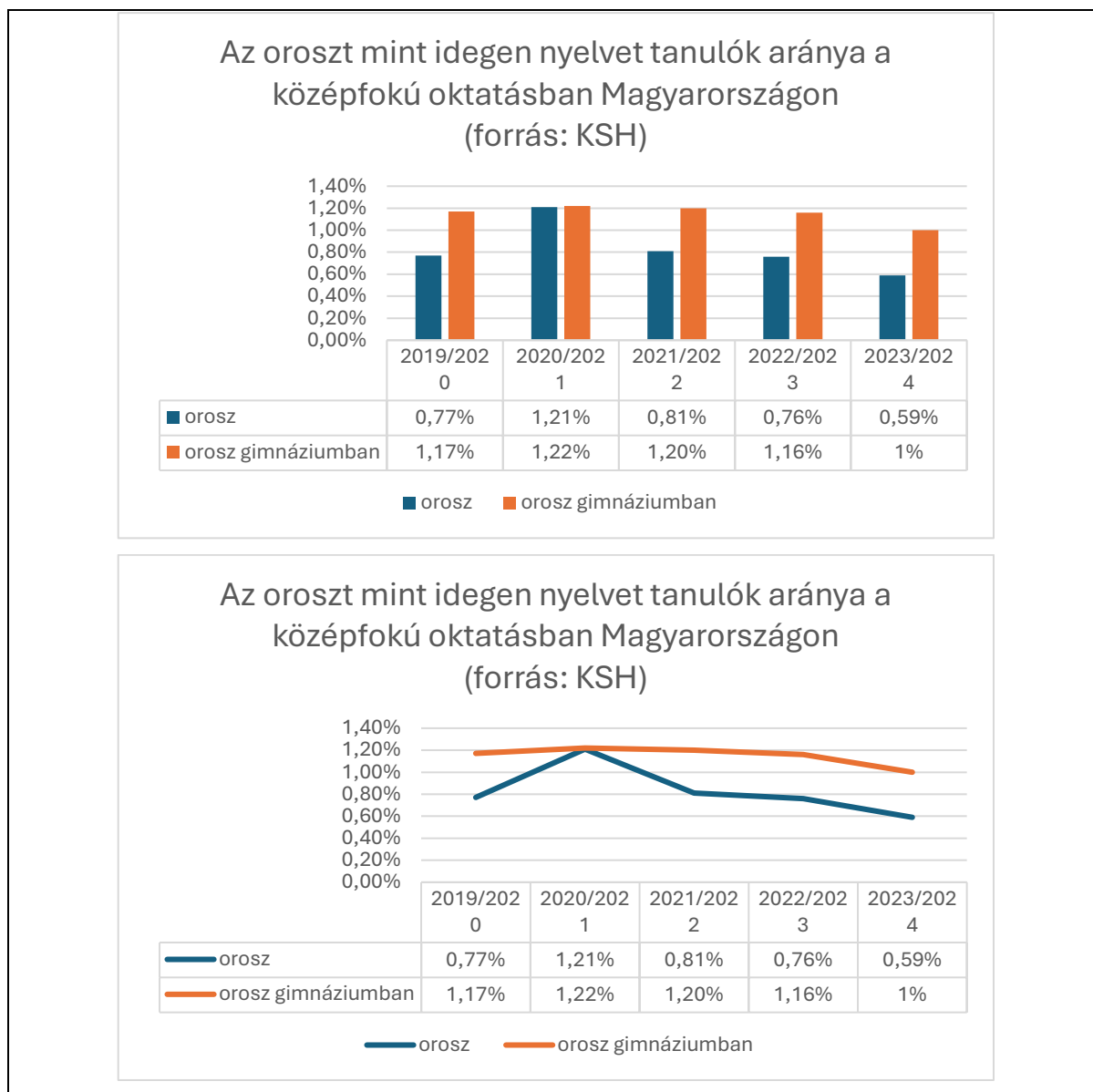
6.1. A kutatás motiváltsága

A kutatás valós, a tanítás mindennapjaiban gyökerező, személyes nyelvtanári tapasztalatból és pedagógiai problémából eredeztethető nevelési-oktatási helyzetre tett megoldási kísérlet, modell kidolgozása és kipróbálása; valamint ennek a modellnek a tanulók önreflexióin, produktív készségük tesztelésén és tanáraik reflexióin keresztül mért hatékonysága. Hangsúlyoznunk kell, hogy nem objektív hatékonyságot, objektív tanulói eredményességet kívánunk mérni, hanem a válaszadók által percipált hatékonyságot, eredményességet, önreflexiójukon alapuló tanórai jóllét állapotukat kívánjuk leírni, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel.

A rendszerváltoztatás után bekövetkező mintegy húsz-harminc évnyi viszonylagos alvó periódus után az orosz nyelv újra – az előző évekhez képest szélesebb körben – választható és választott második idegen nyelvi tantárgy lett Magyarországon. A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján a 2023/24-es tanévben a középiskolákban az összes nyelvtanuló mintegy 0,59 %-a választotta első vagy második idegen nyelvként (nem találtunk külön statisztikát a nyelvi előkészítőben és/vagy tagozaton tanulók arányára). Általános iskolában ez az arány valamivel nagyobb, 0,69 % volt ugyanebben a tanévben.

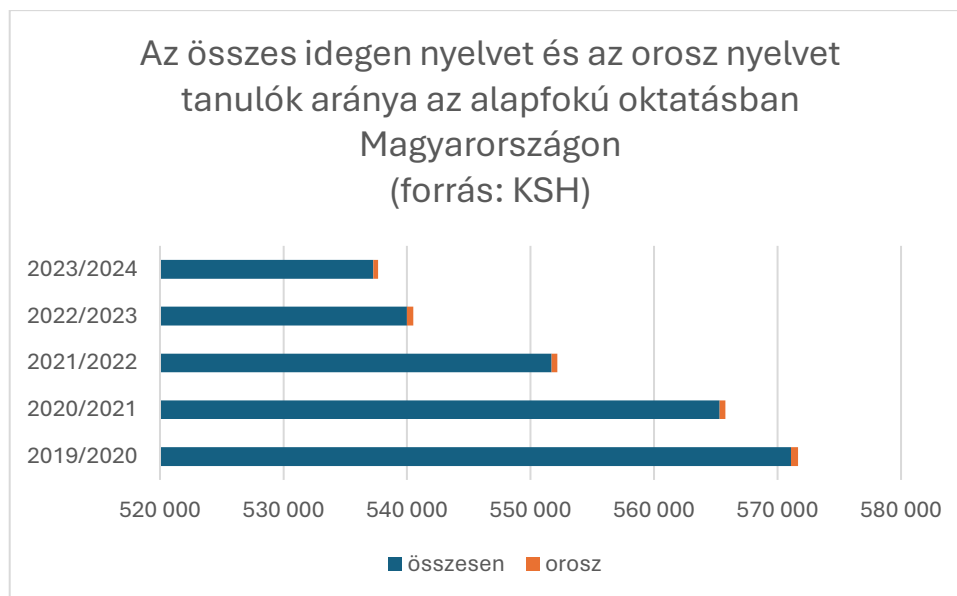
Az adatok a 2019/2020-as és a 2023/2024-es tanévek közötti állapotokat ábrázolják, Microsoft Excel programmal készültek. (Az adatokat tartalmazó linkeket a linkjegyzékben külön összegyűjtve közöljük.) Ezt az öt tanévet egyrészt azért választottuk, mert egy ekkora időintervallum már olyan időszak, amelyből lehetséges tendenciákra következtetni, másrészt személyes okokból: a 2019/2020. tanévben kezdődtek doktori tanulmányaink. Mivel ezen időszak alatt is érzékelünk tartalmi változásokat – a témák összefüggéseiben – a diákok háttértudásában, érdeklődésének irányultságában, kíváncsiak voltunk arra, hogy a statisztikai adatok mutatnak-e változásokat, valamint arra is, hogy a jelenleg zajló tanév milyen oroszos tanulói létszámokkal, arányokkal zajlik.

A 2020/2021-es adatok esetén megjegyzendő, hogy csak a gimnáziumok, illetve a szakiskolák és készségfejlesztő iskolák szolgáltatottak adatokat – a KSH ennek okáról nem közöl több információt; egy lehetséges ok a Covid-19 világjárvány és az online oktatás lehet. Az adatgyűjtés jellegéből adódóan egy tanuló annyiszor szerepel az adattáblában, ahány nyelvet tanul. A diagramokon a kékkel jelölt alakzatok az összes középfokú intézménytípusra, a narancssárgával jelöltek csak a gimnáziumokra vonatkoznak, így az arányok is ezeknek megfelelően értendők. Látható, hogy a gimnáziumokban minden évben egyre nagyobb arányban tanulnak orosz a diákok, mind az összes iskolatípusban együttevén, a 2021/2022. tanév óta azonban ezek az arányok országos szinten csökkenést mutatnak (26. ábra).

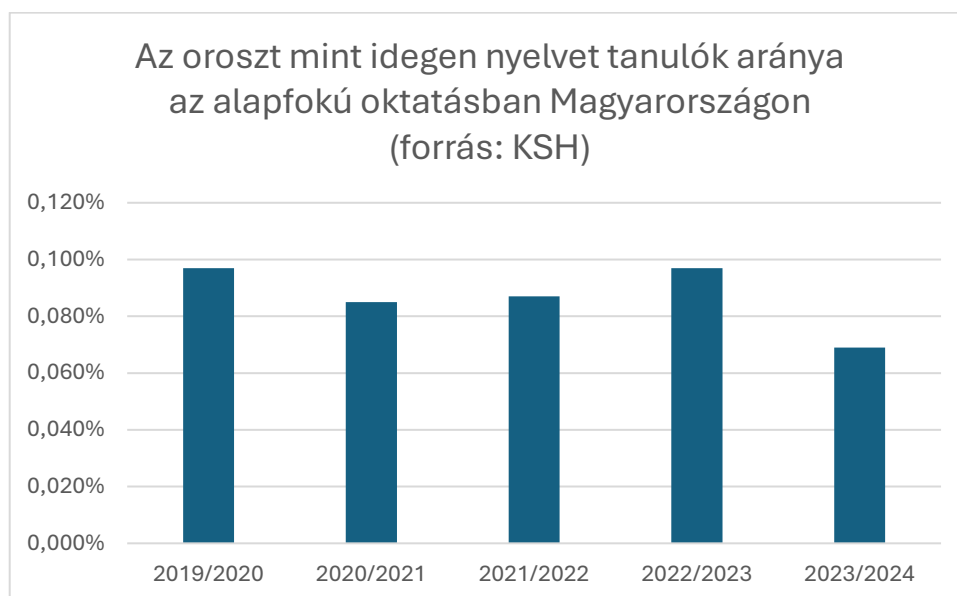


26. ábra: Az orosz közép fokú oktatásban tanulók aránya Magyarországon az utóbbi öt tanévben

Általános iskolákban annyira kevesen tanulnak oroszul, hogy 3 tizedesjegyre kellett statisztikát számolnunk. A középiskolában oroszul választók száma (az aránya nem feltétlenül) várhatóan még tovább fog csökkenni, az országos demográfiai mutatók okán: alacsonyabb lesz a középiskolások száma, mert az lesz az általános iskolások száma is. (Megjegyzés: grafikai megfontolásból a sávdíagram 520 000-nél indul, tehát csupán optikai illúzió az, hogy a felére csökkent az általános iskolában idegen nyelvet tanulók száma.) (27. és 28. ábrák)



27. ábra: Az összes idegen nyelvet és az orosz nyelvet tanulók aránya az alapfokú oktatásban Magyarországon az utóbbi öt tanévben



28. ábra: Az orosz mint idegen nyelvet tanulók aránya az alapfokú oktatásban Magyarországon az utóbbi öt tanévben

Az, hogy ezzel az erősen flektáló nyelvvel a tanulók rendszerint nem első, hanem második idegen nyelvként ismerkednek meg középiskolai tanulmányaik során, tapasztalataink szerint új pedagógiai-módszertani helyzetet idéz elő ahhoz az állapothoz

képest, amikor még első idegen nyelvként találkoztak vele. Úgy is fogalmazhatunk, hogy egyszerűbben tanulható, kevesebb rögzítendő morfológiai elemmel bíró halmaz értelemszerűen korábban elért nyelvi sikerélményt ad a nyelvtanulási folyamat konstans approximációjában, és ez sokat számít annál a generációnál, akik már az instant eredmények, az azonnali visszajelzések (*Steigervald, 2023; Tari, 2023*) világában nőttek fel. A diákok túlnyomó része azonban flektáló (német, neolatin és szláv nyelvek) nyelvet kezd el tanulni 14 éves korában második idegen nyelvként, így meg kell tehát küzdeniük azzal, hogy az angol nyelvben elért tudásszintjüknek akár a megközelítése is az addig megszokottnál hosszabb időt és nagyobb energiabefektetést (beleértve memorizálást, kívülről megtanulandó ismereteket is) követel – nagy valószínűséggel az angolhoz képest késleltetett nyelvi sikerélményekkel.

Majdnem 30 éves középiskolai nyelvtanári tapasztalatunk alátámasztja ezt a motivációs nehézséget. Először az olasz nyelv esetében tapasztaltuk ezt, nyelvtanári továbbképzések visszatérő problematikája volt az angol nyelv morfológiájának egyszerűsége, majd az orosz nyelvet tanítók és tanulók körében is hasonló narratívával szembesültünk; ez utóbbi nyelv esetében a nehezítettnek érzett terephez, természetesen, hozzáadódik a latin betűstől eltérő ábécében írni és olvasni tudóvá válás feladata is.

A tanártól elvárható attitűdök közé tartozik egyrészt az, hogy foglalkoztatja, hogyan tudná diákjai számára minél logikusabban és könnyebben feldolgozhatóvá, megtanulhatóvá és alkalmazhatóvá tenni a tananyagot, másrészt pedig az, hogy mindezt, a törekvésből adódóan is a megújulás, a diákok igényeire, szükségleteire és szellemi-fizikai adottságára való reflektálás igénye vezesse. Jelen kutatás vezérfonala is az az évek óta megélt mindennapi pedagógiai helyzet, hogy hogyan, milyen módon lenne lehetséges segíteni az orosz diákok orosz nyelvtanulását, növelni a pedagógiai folyamatok hatékonyságát (nemcsak a közös reflexiókban, hanem a kritérium-orientált mérések eredményei alapján is). Ezen kívül törekedni kellene a tanulók önhatékonyságának emelésére azzal, hogy az angol nyelven megtapasztalt viszonylag gyorsan megjelenő sikeres produktív készségek mellett helyesen tudják a kortárs- és az önértékelés keretében megítélni orosz nyelvi teljesítményüket, annak alakulását. Megjegyzendő, hogy bár a magyar tanulók egy szintén meglehetősen komplex, agglutináló anyanyelvet beszélnek, a magyar nyelvet, észlelésükben az idegen nyelv és az anyanyelv tanulása élesen elválík. Ahogyan a szakirodalom is alátámasztja, a második idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló nem az anyanyelv tulajdonságaival és tanulási mechanizmusaival veti össze, hanem az első idegen nyelvével (*Huszthy és Éry, 2015*).

6.2. A kutatásban felhasznált, saját készítésű feladatsorok

Ezek az azonnal felhasználható, ún. 'instant tasakos' feladatsorok (csoporttól függően, egy-két tanóra alatt elvégezhető egy feladatsor), a mai középiskolás korosztályra jellemző pszichés-kognitív tendenciák követésével készültek. Nem törekszenek teljes nyelvtani vagy szóbeli témakör tanítására, csupán egy bizonyos A2 szintű szóbeli produkció megvalósításához segítenek eljutni, az ahhoz szükséges egy item elengedhetetlen nyelvtani ismereti elem és a hozzá kapcsolt témakör lexikai tartalmának gyakoroltatásával. A nyelvtani tartalom kiválasztásának mozgatórugója az orosz mondat lelke, az ige volt; a témakör és lexikai elemek kiválasztásánál pedig az Oroszországban hivatalosan elfogadott szintenkénti szókincsminimum, a *Лексический минимум (Базовый уровень)*, azaz a KER A2-es szintje (*Waystage*). Az A2-es szintre a viszonylag nagy átjárhatósága és a NAT 2020 2. idegen nyelvekre alkalmazott kimeneti követelményei miatt esett a választásunk. Ennek oka az is volt, hogy a nyelvtant a tanulók ne mint följük tornyosuló, beláthatatlanul bonyolult labirintusnak érzékeljék, amelyben könnyen eltévedhetnek, hanem az, hogy csökkentsük ennek a rendszernek a komplexitás-hatását (*Chomsky és Moro, 2022. 82. o.*).

Összesen öt feladatsor készült el, melyeken a diákok frontálisan, párban vagy hármasával dolgoztak. Tudva középiskolában tanító kollégáink leterheltségéről, célunk olyan feladatlapok létrehozása volt, amelyekben jelentős mértékben a diákok közötti horizontális tanulási lehetőségeknek is teret adunk, lehetőséget adva arra, hogy a tanárok a feladatsorokat inkább munkájukat megkönnyítő, kész eszközöknek tekintsék. Minden feladatsor a következő részekből áll: címdia a nyelvtani anyag és a mini-téma, valamint a tételkérdés megnevezésével; mémes példák az adott nyelvtani anyaggal orosz és magyar nyelven is; a nyelvtani szabály bemutatása; az adott szóbeli produkcióhoz szükséges lexikai gyakorlás szintén képi impulzusok (pároztatós feladatok) segítségével és megoldással; szóbeli produkció a szerző által készített mémek vizualitásának segítségével. Legalább tízmondatos monológot vártunk önállóan a diákoktól a címdián is megtalálható tételkérdésre pármunkában, egymás értékelésével a mellékelt pontozólapon; a feladatsort lezáró háromkérdéses online kérdőív kitöltése. (Azért 10 mondatot várunk el összefüggően elmondani, mert ez az Orosz Állami Standard A2 szintű elvárása is (17. link)). Úgy gondoljuk, ez a fajta szóbeli megnyilvánulás a szóbeli vizsgák tipológiájában átmenetet képez a tematikus monológ (egy adott témára vonatkoztatva, a téma szókincsét felhasználva várunk mondatokat a résztvevőktől) és a képi stimulusok által generált (használhatták a szerző saját készítésű mémeit, képi impulzusait) önálló témakifejtés között (*Bárdos, 2025*).

Természetesen a „nyelvi elemek korrekt ismerete és időegység alatti korrekt előadása szükséges, de nem elégséges feltétele a kommunikációnak” (Bárdos, 2002a. 207. o.), a beszédfejlesztés jelen kutatásban leírt és vizsgált céljára viszont alkalmasnak véljük.

Az alábbi táblázat a feladatsorokban tárgyalt nyelvtani egységeket, szóbeli témaköröket és az azok kidolgozását elindító tételkérdéseket tartalmazza (29. ábra). (A feladatokat tartalmazó diásorok, valamint a hozzájuk tartozó megjegyzések, reflexiók a Függelékben, külön dokumentumban olvashatók.)

	<i>nyelvtan</i>	<i>témakör, lexika</i>	<i>tételkérdés</i>
I.	jelen idő egyes szám első személy	napirend	<i>Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?</i>
II.	jelen idő egyes szám harmadik személy	foglalkozások	<i>Кто что делает? Какая работа тебе нравится и почему?</i>
III.	múlt idő	nyári élmények	<i>Что вы делали, чем вы занимались в летние каникулы?</i>
IV.	felszólító mód	tanácsok az orosz nyelv/idegen nyelvek tanulásához	<i>Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностраннные языки!</i>
V.	összetett jövő idő egyes szám első sze- mély	szabadidő és öngon- doskodás a jövőben	<i>Что ты будешь делать каждый день/каждые выходные/почаще ради заботы о себе?</i>

29. ábra: A feladatsorok tartalma

Szeretnénk előjáróban újra megismételni azt, hogy a feladatsorok célja minimalizálni az írást és maximalizálni a beszédet a tanórákon. Ezek a feladatsorok nem mélységi nyelvtani tudást reprezentálnak, hanem gyorsan, egy-két tanóra alatt elvégezhető feladatsorok; bizonyos nyelvtani anyagrész bizonyos szegmensét csak funkcionális nyelvtanként tanítják. A keretük mindig az a lexikai témakör, az arról való monologikus beszéd képessége, amit tapasztalati és nyelvpedagógiai megfontolásokból célszerűen egymásra épülőnek véltünk. Több szakirodalom is megemlíti, hogy a mémeket kiválóan lehet használni – érzelemre ható és humorisztikus jellegük miatt – bemelegítő feladatként vagy úgynevezett jégtörőként (*ice-breaker*); a mémekkel ezúttal hosszútávon törjük meg azt a jeget, amely nyelvi szorongást okozhat ezt a nehéznek számító nyelvet tanuló diákok körében. A feladatok fókuszában nem nyelvtani elemzések vagy hibakereső feladatok állnak, hanem az, hogyan lehet minél hamarabb, minél egységesebb formában beszéddé, szóbeli produkcióvá alakítani azt, amit a tanulók új információként vagy ismétlésként hallottak.

A feladatsorok tetszőleges sorrendben végezhetőek el. Az is cél volt, hogy kezdőbb és kicsit haladóbb csoportok is haszonnal forgathassák, ezért a nyelvtani egység minimális, a lényeg az adott mini-téma szóbeli kivitelezése, lehetőleg az adott nyelvtani elem nyelvhelyességének magas szinten tartásával. Előfordulhat, hogy bizonyos csoportoknak túl könnyű, másoknak kicsit nehezebb egy-egy feladatsor, de ez nem jelent hátrányt, mivel egyrészt a feladatsor jellegéből adódik, másrészt abból, hogy a másik cél, a mémek alkalmazásának élvezeti értéke, hangulatnövelő jellege, stresszoldó hatása és ennek vizsgálata létrejöjjön.

Minden egyes tanórai lépés megjelenik a diasorokon, a tanárnak elég csak kivetítenie, ezért elegendő hozzá egy aktív tábla vagy projektor, (tekintettel az iskolákat érintő új mobilhasználati intézkedésekre) a diákoknál nem szükséges mobiltelefonnak vagy bármilyen más okoseszköznek lennie. (Kizárólag az új lexikai anyagot tartalmazó, saját készítésű mémeket javasolt a tanárnak lefénymásolnia a célból, hogy a tanulók könnyebben tudjanak dolgozni velük.)

Minden feladatsor két mémsort tartalmaz. Az első a diákok által jól ismert univerzumokból származó bemutató jellegű mémsor, a második pedig a szerző saját készítésű mémalkotásai, amelyek felirataikban a témakörhöz kapcsolódó gyakorlásra szánt lexikai elemeket tartalmazzák. A nyelvtani bemutató mémsorok igazi mémekként szelekción és helyenként módosításon estek át, mert a kutatói cél az volt, hogy a legikonikusabbakat, legnépszerűbbnek számítókat sikerüljön megtalálni, hiszen azokhoz a tanulók nagyobb valószínűséggel tudnak majd kapcsolódni. A nyelvtani alakok szempontjából a mémek

szöveges részei alapján történt a szelekció. A cél az adott nyelvtani elem(ek) széleskörű reprezentálása, ezért a bemutató mémek szókincsében – elenyésző számú - A2 szintnél magasabb szintű lexika elem is előfordul, ezeket azonban nem szükséges a diákoknak sem megjegyezniük, sem reprodukálniuk, csupán a nyelvtani alak detektálása volt a cél. Az idegen nyelvek tanulásában jelentőséggel bírnak a klasszikus szövegek, de ugyanilyen meghatározóak a különféle kortárs diskurzusokból származó szövegek is (Glazkova, 2019), ezért választásunk olyan, a középiskolás korosztály által ismert filmekre esett, amelyekben található megnyilatkozásokra rezonálni tudnak. A pedagógiai szelekciónkat egy háromszempontú kritériumrendszer vezérelte: prognosztizálhatóan ismert filmjelenet legyen, ismert textussal, valamint a feliratban szereplő igeidő fedje egymást oroszul és magyarul vagy angolul. A *Calvino* által említett két vizuális folyamat („a szövegtől indulva eljutni a vizualitásig, illetve a képből kiindulva megérkezni a verbális kifejezésig”, *Calvino*, 2022. 85. o.) szimultán, egységként történő alkalmazására törekedtünk: a szó és a kép szakpedagógiai és érzelmi hatógömbjének erejére támaszkodtunk. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy orosz visszaható alakok is szerepeljenek már a bemutató mémsorokban azon megfontolásból, hogy a tanulók ne újabb nehézségnek, újabb nyelvtani ’anyagnak’ éljék meg ezen igealakokat, hanem azok szerves részét képezzék a résztvevők adott nyelvtant átölelő *mind map*-jének. Előfordulhat, hogy bizonyos alakoknak, szavaknak nem volt célnyelvi egyenértékük vagy speciális jelentést kaptak a kontextus vagy a használati gyakoriságuk által (*Tuboly*, 2023).

A *Star Wars*, vagy éppen a *Marvel*, *DC*, *Harry Potter*, *Gyűrűk Ura* olyan, a mai tinédzserek körében is népszerűnek számító franchise-ok, amelyek különböző médiumokban jelen vannak, mint például könyv, film, videojáték vagy az internet. Ezek az univerzumok és a belőlük származó médiatemékek eleget tesznek mind a terjeszthetőség, mind a róluk való részletes információszerzés kíváncsalmainak (*spreadability, drillability*) (*Richter*, 2016). Az elmúlt években és évtizedekben egyre több rajongóra tettek szert ezek a brandek és váltak a memkészítés igen népszerű cél- és kiindulópontjává, melynek közösségi élményét az adott franchise iránti szeretet és kötődés jelentheti a mémeket készítő, fogyasztók és megosztók számára, és mi sem bizonyíthatja ezt hívebben, mint a template oldalakon fellelhető szinte átláthatatlanul magas számú mém-alap, illetve az interneten elérhető (és tovább módosítható) kész mém-alkotás. Vannak közöttük kevésbé ismert, főként a rajongók számára vicces és hatásos média-objektumok, azonban annyira a popkultúra részeivé váltak ezek a hatalmas brandek, hogy sok esetben azok is ismerik az adott mémet, vagy a mém alapjául szolgáló jelenetet, képkivágást, akik nem feltétlenül mondhatók az

adott tartalom rajongóinak, vagy akár fogyasztóinak, hiszen a filmek szövegei tisztán verbális mémekként önmagukban is terjednek.

Az a tény, hogy rajongótáboraik az egészen fiatal korosztálytól az idősebbekig egész generációkat ölelnek át, hiszen alapjaik többnyire hosszú évtizedekre nyúlnak vissza, a belőlük készített médiatartalmak transzgenerációs jelentőséggel bírnak. Sok esetben maguk a szülők vagy akár a nagyszülők azok, akik megismertetik és megszerettetik gyermekeikkel és unokáikkal ezeket a történeteket, ha úgy tetszik, meséket, mondákat, a popkultúra mitológia-, saga-komplexumait, és még ha a tanulók nem is olvasták/látták eme könyv- és képregénysorozatok, színhagyomány útján, családi és/vagy rokoni, baráti kötődéseken keresztül ismerik a narratívákat, valamint ezek mémesített változatait. Így érdemes ezekre kapcsolódó tematikájú, a diákok figyelmét és érdeklődését felkeltő anyagokat összeállítani a pedagógusoknak is.

A feladatsorokban található második mémes egység a template oldalakról származó saját készítésű mémekbe öltöztet lexikai elemeket. Célunk volt, hogy a képi elemek lehetőséget adjanak a diákoknak többfajta gondolat kifejezésére, valamint az, hogy a képi és a szöveges elem szokatlan kombinációjával humorosak, érzelemkiváltók legyenek.

A szóbeli teljesítmények pontozását a tanulók egymást figyelve, értékelve végzik (*peer assessment*), amelynek két előnyét kívánjuk megemlíteni. Az egyik az, hogy a diákok nyelvtanulói autonómiáját és felelősségvállalását, egymásra irányuló aktív figyelmét kívánja erősíteni azzal, hogy egymást értékeli, és ezek mind a 21. században szükséges puha készségek. A pontozólap másik pozitívuma a magyar közoktatásban kevésbé elterjedt additív, azaz összeadó pontozási rendszer (*Underhill*, 1987. 101. o.), amelyben nem egy maximális pontszámból vonunk le a hibákért, hanem díjazunk minden helyes vagy akár félig is elfogadható elemet; illetve plusz pontot adunk az extrán teljesített elemekért. A pontozás során a hangsúly az új nyelvtani elem helyességén volt, de minden további mondatbővítő elem is pontot ért. Ezzel az értékelési rendszerrel az volt a célunk, hogy csökkentsük a tanulók szóbeli megnyilvánulásuktól való félelmét, valamint a monologikus feladatok elvégzésével ezen vizsgarésztől való szorongásukat. Az olvasóban felmerülhet a kétség a teljesítményértékelés ilyen fokú anatómiájának megengedésével szemben, valamint túlzónak tűnhet egy ennyire részletes, mondatonkénti pontozással járó tanulóközi értékelés. A diákok monologikus szóbeli produkcióinak egyéni rögzítésével (pl. mobiltelefonjuk segítségével) és azok utólagos visszahallgatásával és tanári pontozásával valóban elképzelhető, hogy precízebb pontszám eredményeket kaptunk volna, ám – ahogyan egyéni mém-alkotásra – az iskolai okoseszköz-használatot korlátozó országos és intézményi

szabályozások miatt nem volt a minta 100%-ában biztosítható a hangrögzítés. Mindemellett a kortárs ellenőrzés-értékelés a tananyag és a tanulási folyamat tudatosításának egyik releváns módja lehet. (A pontozólap a 11. Függelékben található.)

6.3. A kutatás menete, hipotézisek

A vizsgálati sokaság kiválasztása hozzáférésalapú és szakértői alapú mintavétel is volt. Hozzáférésalapú azért, mert főként szakmai ismeretségek segítségével jutottunk hozzá a vizsgálati sokasághoz. A mai magyar középiskolákban bizalom kell ahhoz, hogy egy új tananyagot kipróbálhassunk, és az igazgatók, illetve a tanár kollégák jóváhagyják ennek az anyagnak a nevelési-oktatási célból történő alkalmazását az óráikon. Szakértői alapú mintavétel is volt, hiszen olyan diákokra volt szükségünk, akik a középiskolában kezdték el tanulni az orosz az angol nyelv tanulása után, és csak heti három órában, tehát az alap óraszámban tanulják az orosz nyelvet.

A feladatsorokat először egy saját diákokból álló pilot csoporton próbáltuk ki és finomítottuk (az ő eredményeik természetesen nem szerepelnek a mérésben). Miután a részt vevő iskoláktól hivatalos engedély érkezett a mérés elindítására, a szülőket passzív beleegyező nyilatkozatban tájékoztattuk a felmérés céljáról, menetéről, az adatok feldolgozásáról. Ezután történt meg az érintett kollégák személyes, online és telefonos részletes tájékoztatása; a velük való kapcsolattartás folyamatosan, napi szinten valósult meg. Minden feladatsor elvégzése után saját gyártású Google kérdőívünket töltötték ki a diákok (öt rövid és egy záró kérdőív, 18-23. linkek), valamint a tanárok rövid, írásbeli visszajelzéseket adtak többször megnyitható Google kérdőívben (24. link). (Az összes kérdőív a Függelékben megtekinthető.) A kitöltött pontozólapokat a tanárok a feladat végeztével a pontok rögzítése céljából szkennelve elküldték.

Az adatok statisztikus segítségével SPSS rendszerben kerültek feldolgozásra. Minden résztvevő egy kódot kapott, és a kutatás során minden jegyzőkönyvben kizárólag ezzel a kóddal szerepelt. A kódot az e-mail címeik alapján egyeztettük, melyeket ezt követően töröltünk. Az adatokat név nélkül, összesítve értelmeztük. Az adatok tárolása zárható helyiségekben, a digitális adatok tárolása pedig jelszóval védett számítógépeken történt. A kutatásban rögzített adatokat bizalmasan kezeltük, azok harmadik félnek ki nem voltak adhatóak, csak a kutatásban részt vevő munkatársak számára voltak hozzáférhetőek. Magyarország Alaptörvényének és a hatályos jogszabályoknak a személyiségi jogok, az

egészségügyi személyes adatok védelmére, valamint a szerzői jogok védelmére vonatkozó rendelkezések betartása megtörtént. A kutatást az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Kutatásetikai Bizottsága RK/197/2025 számú határozatával engedélyezte.

A mérésben alkalmazott eljárások a kutatás alábbi fő hipotéziseit hivatottak tesztelni:

1. Feltételezzük, hogy a mémekkel tanult nyelvtani anyag elsajátítását a tanulók motiváló kiegészítő, könnyítő tanulmányi segédletnek tekintik. Azt várjuk, hogy a strukturált, informális, humoros, közös háttértudáson alapuló tananyag pozitív érzelmi tanulási környezetet létrehozva hatékony lexikai és grammatikai tárolást és előhívást hoz létre.
2. Feltételezzük, hogy a tanulók nyelvi stressz- és szorongásérzete jelentősen csökken a tanulási folyamat végére.
3. Feltételezzük, hogy a mémekkel segített tananyag megkönnyíti a szóbeli produktív készségek fejlődését.

Dolgozatunk következő fejezetében ezen várakozásaink megvalósulására keressük a választ.

7. Mérés és eredmények

„Nem minden számít, ami megszámlálható. És nem minden megszámlálható, ami számít.”

(Fodor, 2024b. 560. o.)

A dolgozat elméleti és empirikus részei közötti átkötésként az alábbi táblázatban foglaltuk össze a két rész találkozási pontjait (30. ábra). A fejezetben hipotéziseket és vizsgálati kérdéseket is megfogalmaztunk, ezeket H és Q betűkkel, valamint számokkal jelöltük.

<i>a kutatás fókuszpontjai</i>	<i>elméleti háttér</i>	<i>mérések</i>
nyelvtani ismeretek elsajátítása	4.2.	7.1., 7.2., 7.3.
beszédkészség fejlesztése	3.2.	7.1., 7.2., 7.3.
közös és specifikus háttértudás, közösséghez való tartozás	4.2., 4.3., 6.2.	7.1., 7.3.
humor, a tanulás affektív tényezői	2.1., 2.2., 2.3., 4.3.3.	7.1., 7.2., 7.3.
mémhasználat, mémek mint potenciális nyelvpedagógiai eszközök	4.2., 4.3.	7.1., 7.2., 7.3.

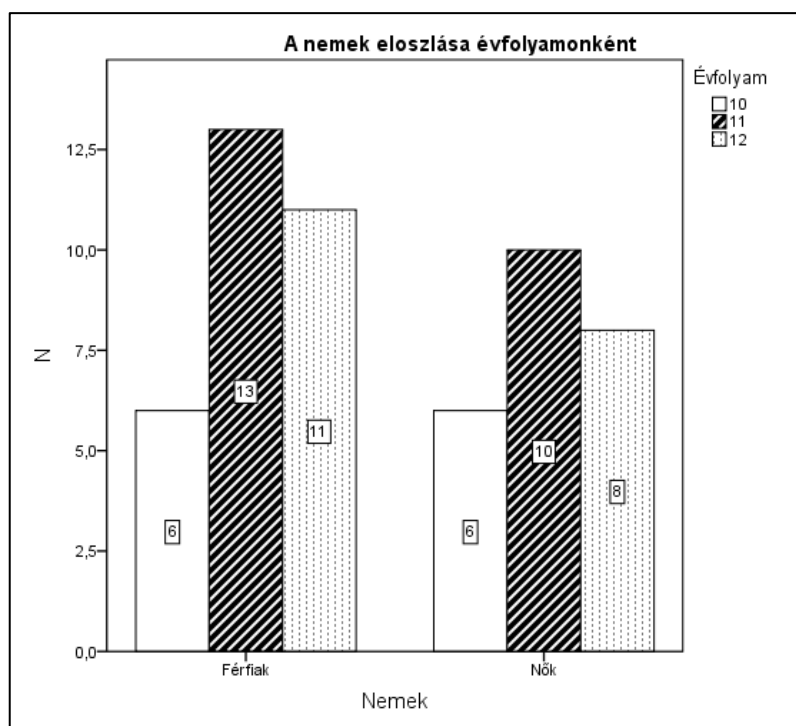
30. ábra: Az elméleti és empirikus részek találkozási pontjai

7.1. Leíró statisztika

A mérésben a résztvevők száma az egyes kérdőíveken változó. Ez több okra vezethető vissza. Ahogy erről korábban már írtunk, a kutatás elején a megfelelő elemszámú vizsgálati sokaság megtalálása is rendkívül nehéznek bizonyult a beválogatási kritériumoknak való megfelelés és egyéb, a potenciális résztvevőkön kívül álló okok miatt. A kutatást befogadó intézmények nem mindegyikében folyik orosz nyelvoktatás minden évfolyamon (a nyelvi csoportok indítása a legtöbb intézményben minimum létszámhoz kötött, ezért nem lehetséges minden tanévben), valamint az ezeken az évfolyamokon tanuló diákok és ott

tanító kollégák különböző ütemezéssel, különböző célokra (új tananyag bevezetése, ismétlés, gyakorlás) használhatták a feladatsorokat. Másfelől igyekeztünk annyira objektívnek maradni, amennyire csak lehetséges: a feladatkészítő-kutató és diákjai nem vettek részt a mérésben. Az egyes feladatsorokhoz tartozó kis kérdőíveket és a záró kérdőívet különböző elemszámú vizsgálati sokaság töltötte ki. A létszámokban való eltérés – amellett, hogy a felsőbb évfolyamosok könnyebben és több feladatsort tudtak megoldani – még arra is visszavezethető, hogy az iskolákban meglehetősen heterogén az orosz nyelvből indított csoportok száma, évfolyamonként és intézményi szinten is. Van olyan iskola, ahol mind a négy középiskolai évfolyamon működik csoport, és van olyan intézmény, ahol csak egy vagy két csoport tudott részt venni a kutatásban. Feltételezzük, hogy kilencedik évfolyamos tanulók is oldottak meg feladatsorokat és töltöttek ki hozzájuk kapcsolódó kis kérdőíveket, viszont mivel a záró kérdőívet kitöltő kilencedikes visszaküldés nem érkezett, az oszlopdiagramon (31. ábra) ők nem tudnak megjelenni. (Helyénvalónak tartjuk szólni arról, hogy viszonylag nagy adatvesztést tapasztaltunk a kutatás folyamán a záró kérdőívet visszaküldők számában, amelynek okai – vélhetőleg - az okoseszközökhöz való hozzáférés késleltettségére, a kutatás során esetlegesen előforduló kommunikációs lakúnákra, illetve a természetes adatvesztés jelenségére vezethetők vissza. A jövőre nézve kutatásmetodológiai tanulságként szolgálhat a kutatás design egyszerűsítése irányában.)

A kutatásban összesen 110 fő vett részt. Közülük 54 fő teljesítette a záró kérdőívet, így a továbbiakban az ő adataik összesítése, elemzése olvasható az eredmények között. A mintát 12 fő tizedikes, 23 fő tizenegyedikes, valamint 19 fő tizenkettedik évfolyamos diák alkotja, akik között a nemek megoszlása összesen: 24 nő és 30 férfi. Ahol ettől eltérő számú vizsgálati elemszámmal dolgoztunk – mert azt a hipotézistesztelő számítás lehetővé tette vagy megkívánta –, a mérési táblán az aktuális résztvevői szám látható lesz. Az alábbi diagram (31. ábra) a nemek évfolyamonkénti eloszlását mutatja:



31. ábra: A válaszadók nemek és évfolyamonkénti megoszlása

Az 54 fős minta minden tagjának anyanyelve a magyar. Egy kivétellel nem is jelöltek meg másik nyelvet. A magyar mellett egyetlen tanuló rendelkezett más, török anyanyelvi tudással. Ez az adat azért releváns számunkra, mert az orosz nyelvtani elemek elsajátítását olyan szakértői mintán szerettük volna vizsgálni, akik között nem találunk orosz anyanyelvű résztvevőt; valamint – választott elméleti keretünknek megfelelően - a mémek felirataival az anyanyelv bekapcsolására, az anyanyelvi tudás alkalmazására törekedtünk.

Q1-H1: A demográfiai részben kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulóknak milyen céljaik vannak az orosz nyelvvel (3/7. kérdés). Többszörös választási lehetőségük volt; válaszaikat a 32. ábra mutatja. Az A oszlop a kérdőíven felsorolt állításokat, a B oszlop a gyakorisági számot (db) mutatja. A válaszokból jól látszik, hogy a legtöbben a tantárgyi jegy megszerzését tartják fontosnak (43 fő), viszont öröme ad okot és igazolja az interkulturális aspektusokkal foglalkozó rész létjogosultságát az, hogy a nyelvről és azzal együtt a célnyelvi kultúráról ilyen magas számban (22 fő) szeretnének még többet tudni. Előzetesen feltételeztük a tanulók online aktivitását játékokban és közösségi felületeken, ez a sejtésünk is igazolódott, összesen 25 fő válaszával. A képzeletbeli dobogóról éppen csak lecsúszott a 'munkában használni a nyelvet' cél, amelyet 10 válaszadó jelölt meg. Különösen öröndetes mutató az országosan egyre csökkenő nyelvvizgázószámot mutató statisztikák tükrében az, hogy többen is terveznek érettségizni és nyelvvizsgát szerezni (A2, B1, B2, C2 szinteken)

oroszról, illetve az is, hogy a válaszadók 13%-a egyetemen is szeretné orosz nyelvi tanulmányait folytatni.

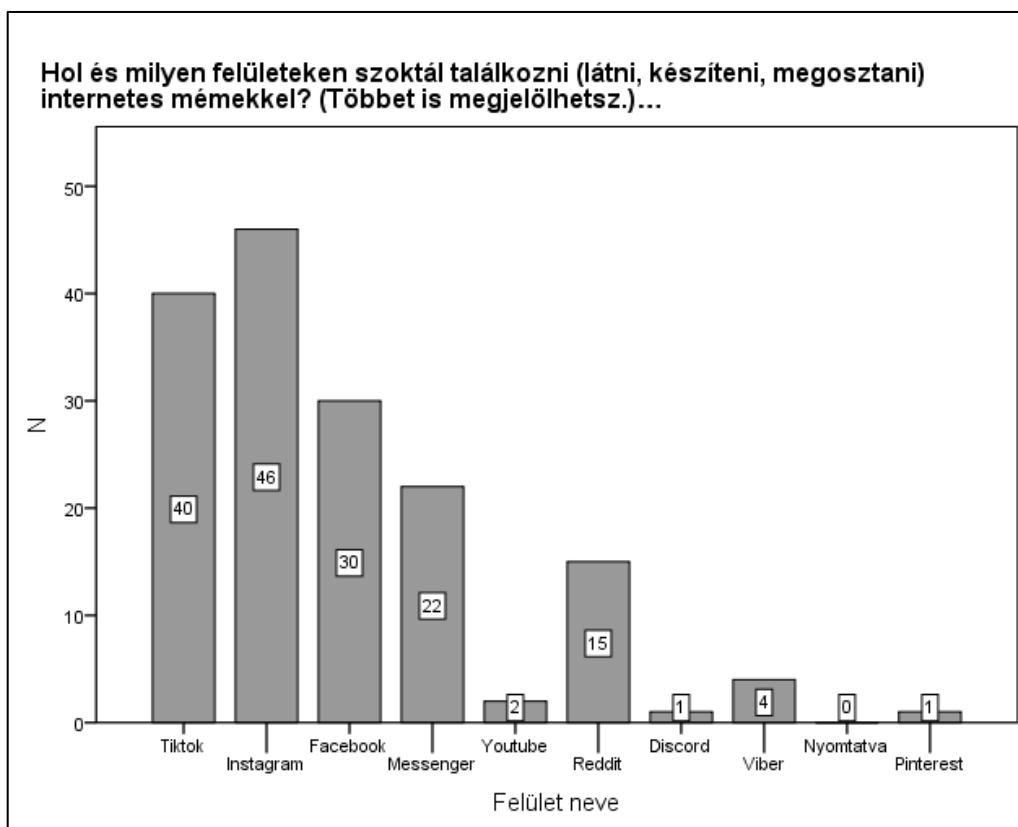
<i>Cél az orosz nyelvvel</i>	<i>Gyakoriság</i>
Egyelőre csak az évvégi jegyszerzés	43
Többet tudni a nyelvről, a célnyelvi kultúráról	22
Online csapatalapú játékokban használni a nyelvet	13
Közösségi médiában használni	12
Munkában használni a nyelvet	10
Nyelvvizsgát szerezni B1 szinten	8
Egyetemen tanulni a nyelvet	7
Nyelvvizsgát szerezni B2 szinten	6
Érettségi középszinten	4
Nyelvvizsgát szerezni A2 szinten	4
Ösztöndíjat szerezni a nyelv által	2
Ha a nyelvből a képességem fejlődni fog, szívesen foglalkoznék vele a jövőben	1
El akarok menni Oroszországba	1
Interneten valódi orosz forrásból megszerezni egyes információkat	1
Nyelvvizsgát szerezni C2 szinten	1
Emigráció	1

32. ábra: A válaszadók céljai az orosz nyelvvel

Q2-H2: A záró kérdőív mémismereti paneljében (2/3. kérdés) kíváncsiak voltunk arra, hogy a résztvevők milyen felületeken találkoznak leginkább mémekkel. Előző kutatásaink és a középiskolásokkal végzett munka során szerzett tapasztalatunk alapján feltételeztük, hogy a TikTok vagy az Instagram felületek lesznek az első helyen; a Viber, a Facebook pedig a legutolsó helyeken szerepel majd.

Feltevésünk csak részben igazolódott. Az oszlopdiagramon (33. ábra) látható, hogy milyen felületeken szoktak találkozni a válaszadók ($N = 54$) az internetes mémekkel. Magasan kiemelkedik az első három kategória: a Tiktok, az Instagram és a Facebook. A

legritkábban használt platformok a Discord, Pinterest és a Youtube. Emellett kiemelendő, hogy nyomtatott formában senki nem találkozik mémekkel a megkérdezett diákok közül. A TikTok, az Instagram és a Viber tekintetében igazolódott a feltevésünk, viszont meglepő módon az online és nyomtatott médiumokban gyakran hivatkozott (és a mémes keresésekre a leggyakoribb találatok egyikeként feldobott) Pinterest az utolsó helyek egyikén foglal helyet. Bár úgy véltük, a Facebook már inkább az idősebb felhasználók felülete, mégis felkerült a dobogóra, Kiemelendő és rendkívül meglepő egy Gutenberg galaxishoz szokott megfigyelő számára, hogy nyomtatott formában senki sem találkozik mémekkel a megkérdezett diákok közül. Ez igazolja a mémek jellemzően online terjedésének szakirodalmi leírását. Felmerül ugyanakkor az a feltevésünk, hogy talán nyomtatott tananyagokon, nyomtatott médiában valóban (még) elhanyagoltnak tűnhet a mémek reprezentáltságának mértéke.

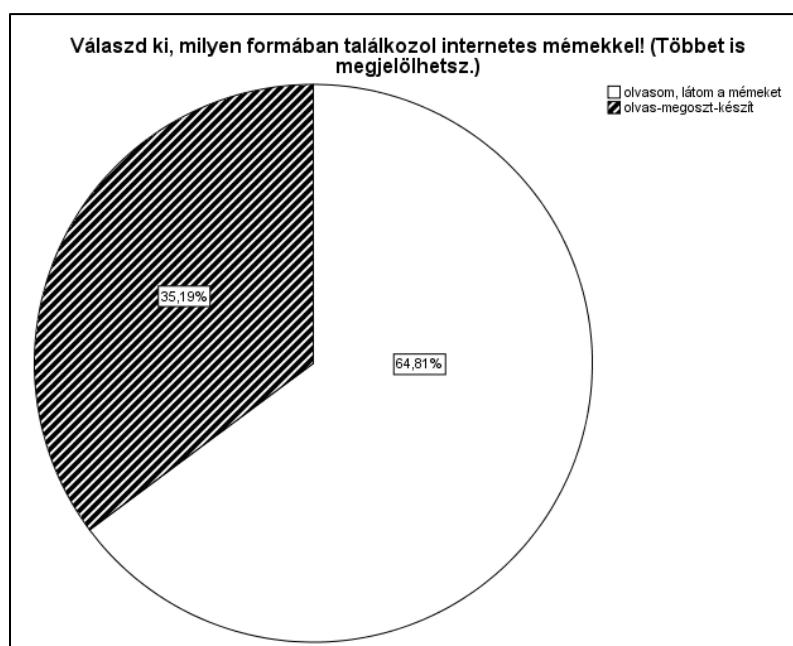


33. ábra: A résztvevők mémekkel való találkozásának szinterei

Q3-H3: A mém panel következő kérdése (2/2) arra vonatkozott, hogy a résztvevők milyen formában találkoznak mémekkel. Kíváncsiak voltunk arra, hogy inkább passzív, befogadó felhasználók vagy már prosumerek, azaz akik aktívan alkotnak és meg is osztanak

mémeket. Feltételeztük, hogy nagyobb számban lesznek a résztvevők között befogadók, mint aktív ágensek.

A kördiagramon (34. ábra) látható a válaszadók ($N = 54$) megoszlása aszerint, hogy milyen formában találkoznak internetes mémekkel. Nagyobb részük (64,81%) olvassa, látja a mémeket valamilyen platformon, 35,19%-uk az, aki cselekvő ágensként is részt vesz a mém-kultúrában, azaz megosztja, vagy akár készíti is őket. Az alsó táblázatból számszerűen leolvasható, hogy az előbbi kategóriába 35, míg az utóbbiba 19 diák tartozik. Az alsó táblázatból (34. ábra) számszerűen is leolvasható, hogy az előbbi kategóriába 35, míg az utóbbiba 19 diák tartozik.



Válaszd ki, milyen formában találkozol internetes mémekkel! (Többet is megjelölhetsz.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	olvasom, látom a mémeket	35	37,6	64,8	64,8
	olvas-megoszt-készít	19	20,4	35,2	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

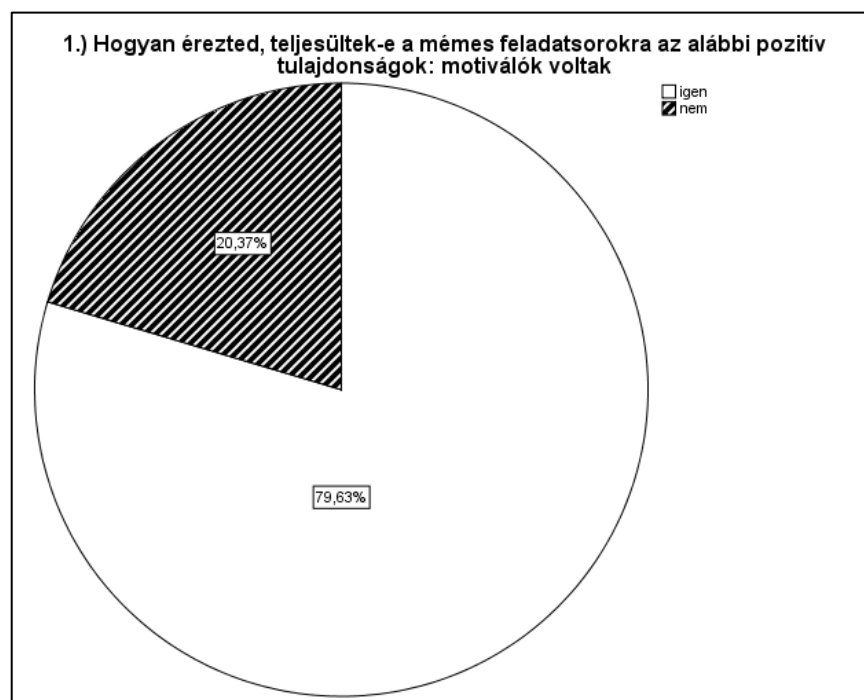
34. ábra: A mémekkel való találkozás formái a válaszadók válaszai alapján

Kutatásunk egyik sarkalatos kérdése az, hogy a részt vevő tanulók milyen pozitív és negatív érzéseket tapasztalnak a mémes feladatsorok végzése közben, ezért ezt az öt feladatlagra vonatkozóan összesítve, a záró kérdőívben kérdeztük meg bináris válaszadási lehetőséggel (igen-nem, 1/1. és 1/2. kérdések). A szakirodalom szerint a pozitív érzések,

állapotok ugyanis elősegítik a tanulási folyamatot, a negatív állapotok viszont hátráltathatják.

Q4-Q5: Azt vizsgáltuk meg, hogy jelen voltak-e a pozitív érzések és milyen arányban voltak jelen (Q4), valamint a negatív érzések, vagy azok hiánya milyen mértéket öltött (Q5). Az érzések kategóriáit a szakirodalmak alapján (Fehér és Fodor, 2020; Petrucco, 2022; Molnár és Péter-Szarka 2017; Fodor, Kovács és Somkövi, 2018) valamint saját, megelőző felméréseink kérdőíveire alapoztuk. Tekintsük végig az egyes érzelmek statisztikáit.

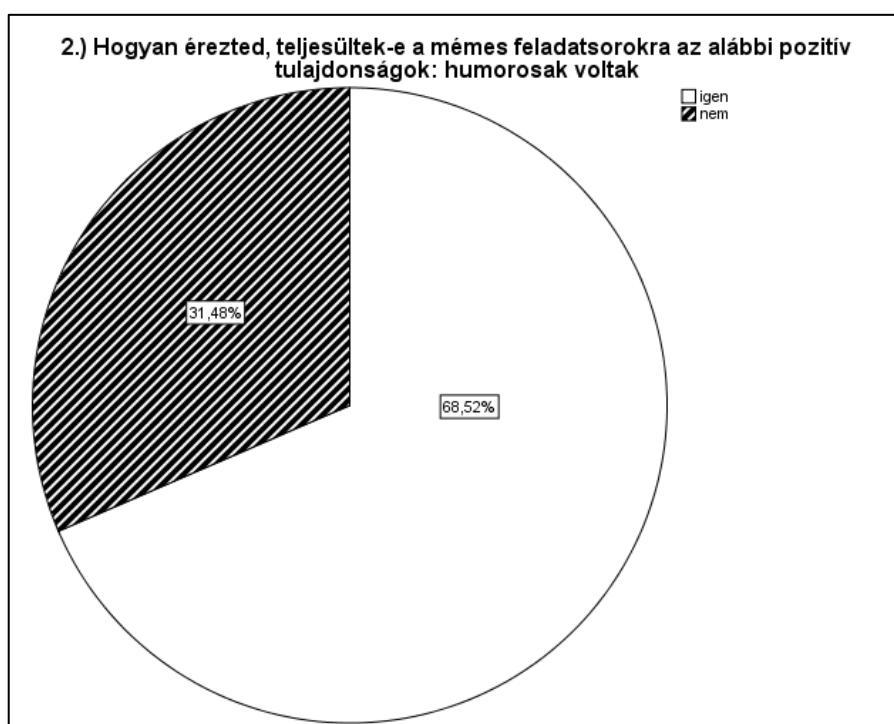
Q4: A pozitív érzésekről hét képi ábrázolást láthatunk (35. ábrától a 41. ábráig). Az alábbi kördiagramok ábrázolják mind a hét pozitív állítást, amelyekkel a diákok jellemezheték a mémes feladatsorokat. 1-től 7-ig a fehér területek jelölik az igen, míg a sávos cikkelyek a nem válaszokat százalékos arányban. Az igen válasz esetén a diákok jellemzőnek vélték az adott pozitív állítást a kérdőívekre nézve, nem válasz esetén viszont ellenkezőleg. Minden pozitív állítás diagramját követi egy összegző táblázat, melyből leolvashatjuk a gyakoriságokat is. (A *frequency* oszlopból olvasható le az itt megfogalmazott gyakoriság, a kördiagramon látható százalékok pedig a *Valid Percent* oszlopból.)



1.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: motiválók voltak

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	43	46,2	79,6	79,6
	nem	11	11,8	20,4	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

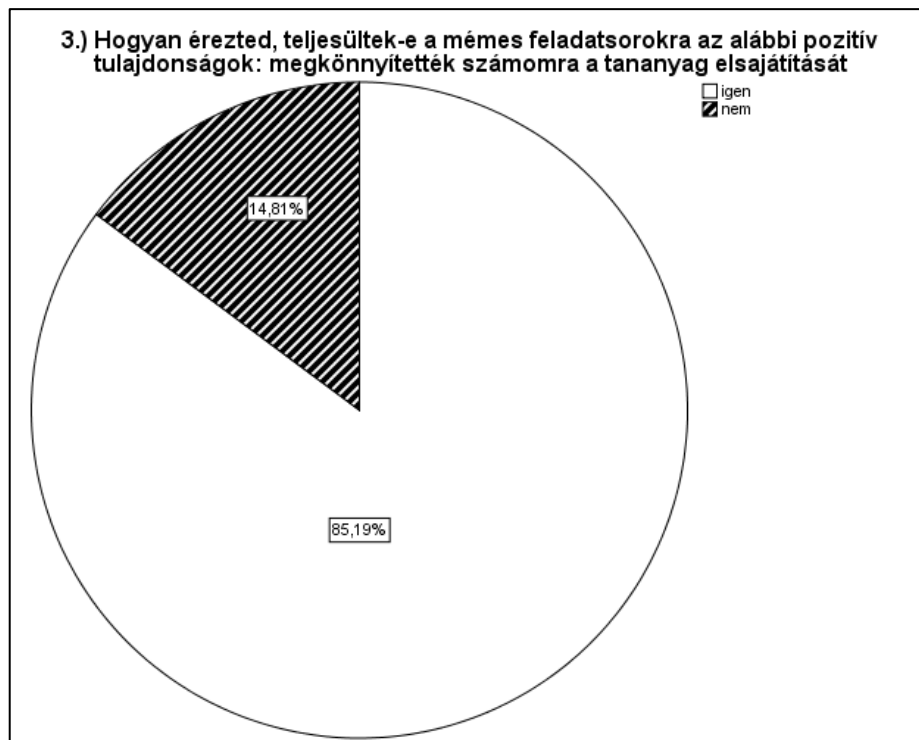
35. ábra: A mémek résztvevők által érzékelt motiváló tulajdonsága



2.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: humorosak voltak

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	37	39,8	68,5	68,5
	nem	17	18,3	31,5	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

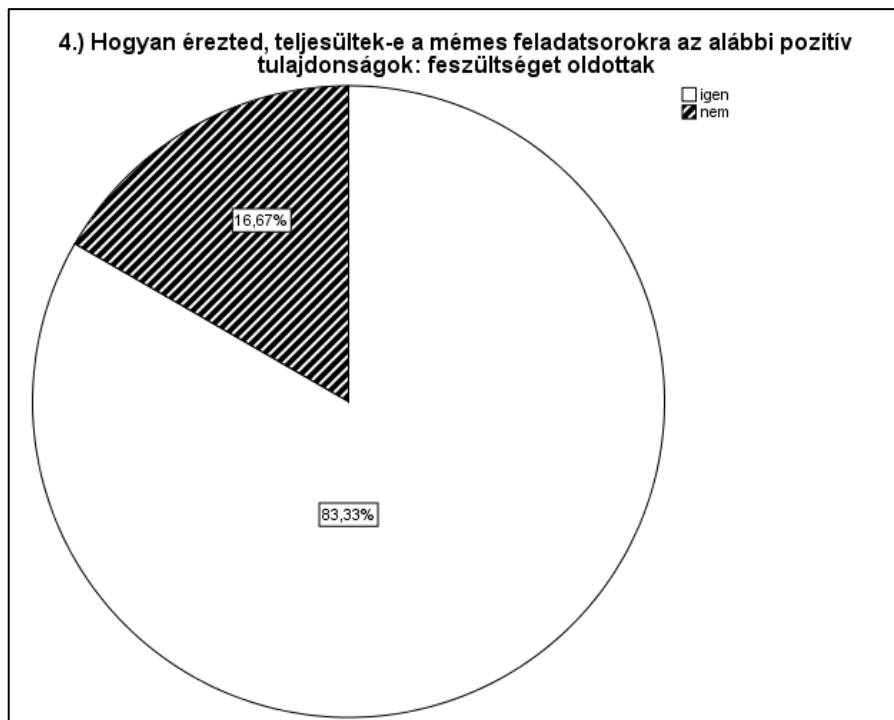
36. ábra: A mémek diákok által érzékelt humoros tulajdonsága



3.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: megkönnyítették számomra a tananyag elsajátítását

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	46	49,5	85,2	85,2
	nem	8	8,6	14,8	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

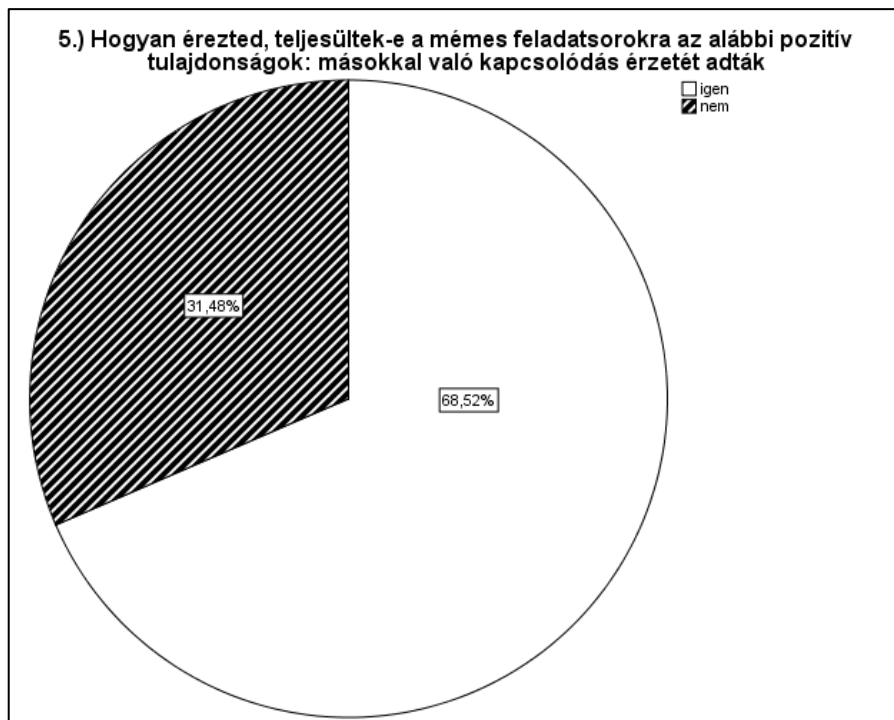
37. ábra: A feladatsorok tananyag elsajátítását megkönnyítő tulajdonsága a diákok percepciója alapján



4.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: feszültséget oldottak

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	45	48,4	83,3	83,3
	nem	9	9,7	16,7	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

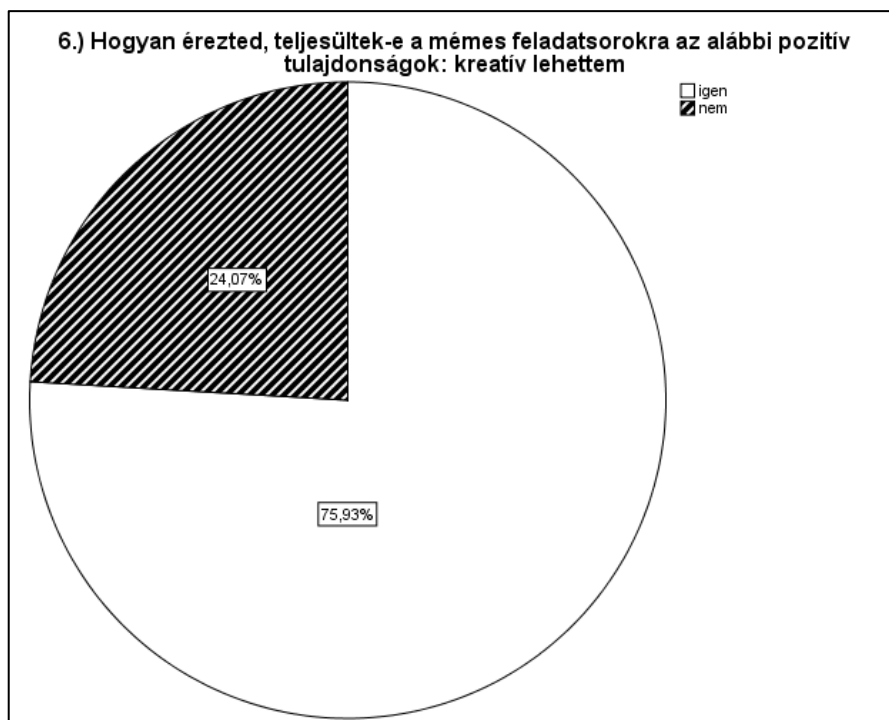
38. ábra: A feladatsorok feszültségoldó tulajdonsága a diákok percepciója alapján



5.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: másokkal való kapcsolódás érzetét adták

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	37	39,8	68,5	68,5
	nem	17	18,3	31,5	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

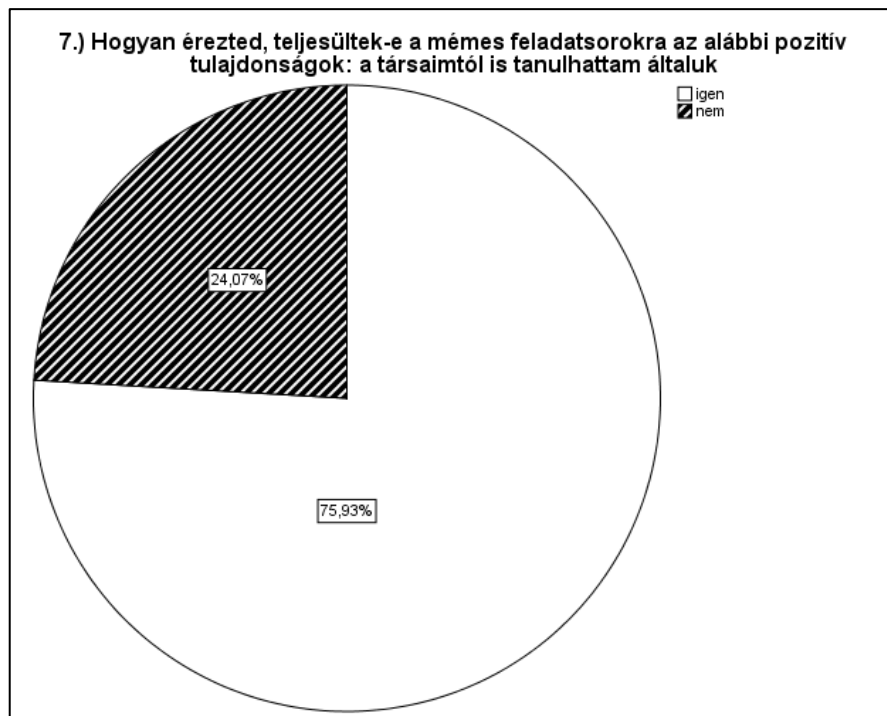
39. ábra: A mémek diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy a kapcsolódás érzetét adták nekik



6.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: kreatív lehettem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	41	44,1	75,9	75,9
	nem	13	14,0	24,1	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

40. ábra: A mémek diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy kreatívak lehettek általuk

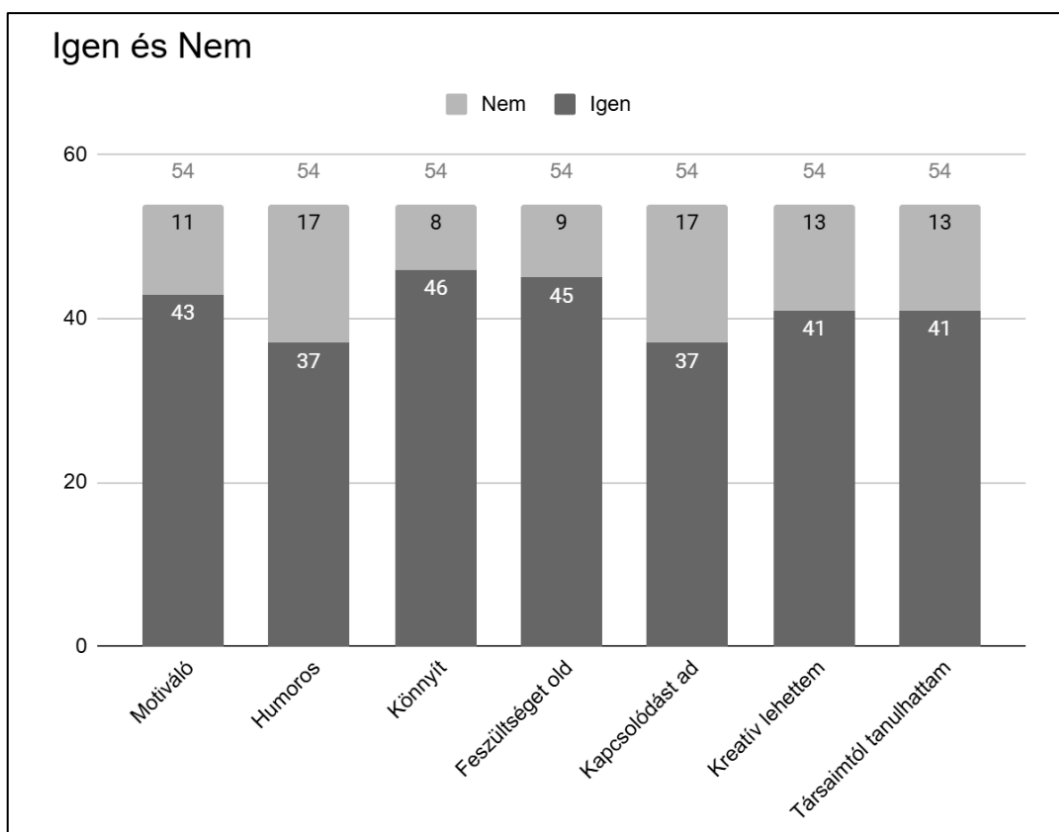


7.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: a társaimtól is tanulhattam általuk

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	41	44,1	75,9	75,9
	nem	13	14,0	24,1	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

41. ábra: A mémes diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy társaiktól is tanulhattak általuk

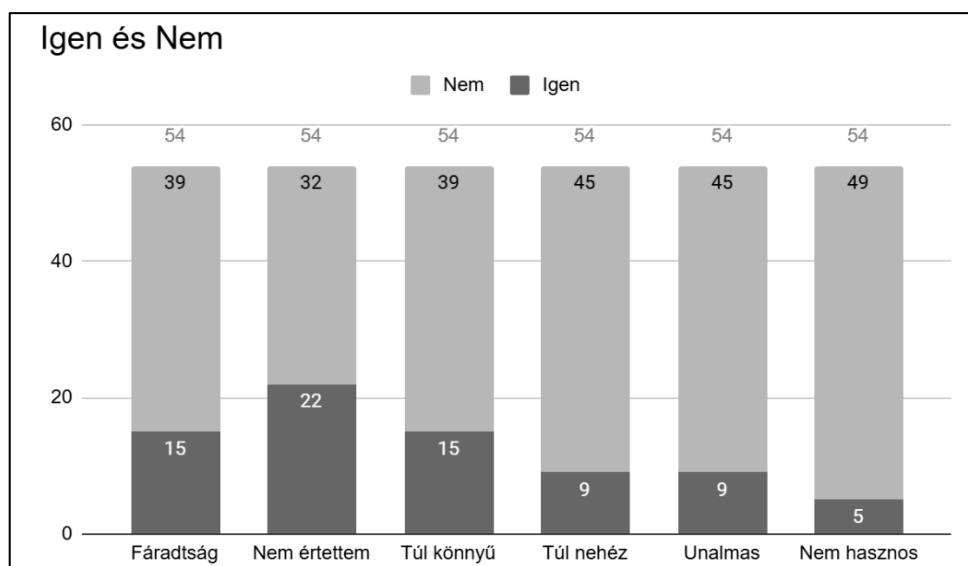
Összefoglalásként az alábbi táblázat (42. ábra) összesítve ábrázolja a pozitív állításokra adott válaszokat ($N = 54$). Látható, hogy nincs jelentős különbség az igen válaszok előfordulási gyakoriságában, de az első három legtöbb „igen” választ kapott kategória a következő: megkönnyítették számomra a tananyag elsajátítását ($N = 46$), feszültséget oldottak ($N = 45$), valamint motiválóak voltak ($N = 43$). Öröndetesen magas százalékarányokat láthatunk a másik négy tulajdonság jellemzésénél is, amelyekből a feladatsorok egyenletesen jó fogadtatására következtethetünk. Ezek rendkívül jelentőségteljes eredmények kutatásunk szempontjából, hiszen a feladatsorok elsődleges céljai között volt a tananyag elsajátításának megkönnyítése és a feszültségoldás, a nyelvi szorongás csökkentése, és ez teljesült is az adott mintán.



42. ábra: A feladatsorok diákok által érzékelt pozitív tulajdonságai összesítve

Q5: Térjünk most át a negatív tulajdonságokra. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a feladat designer tanár által feltételezett potenciális negatív tulajdonságokat érzik-e, és milyen arányban érzik a válaszadók.

A 43. ábrán látható táblázat összesítve ábrázolja a záró kérdőívet kitöltő tanulók negatív állításokra adott válaszait ($N = 54$). A legmarkánsabban kiemelkedő kategória az igen válaszok tekintetében a “nem értettem meg a mémet” oszlop ($N = 22$). Ezt követi 15-15 igen válasszal a “fáradtság” és a “túl könnyű volt a feladat” kategória.



43. ábra: A mémes feladatsorok által a résztvevőkben keltett negatív érzetek összesített táblája

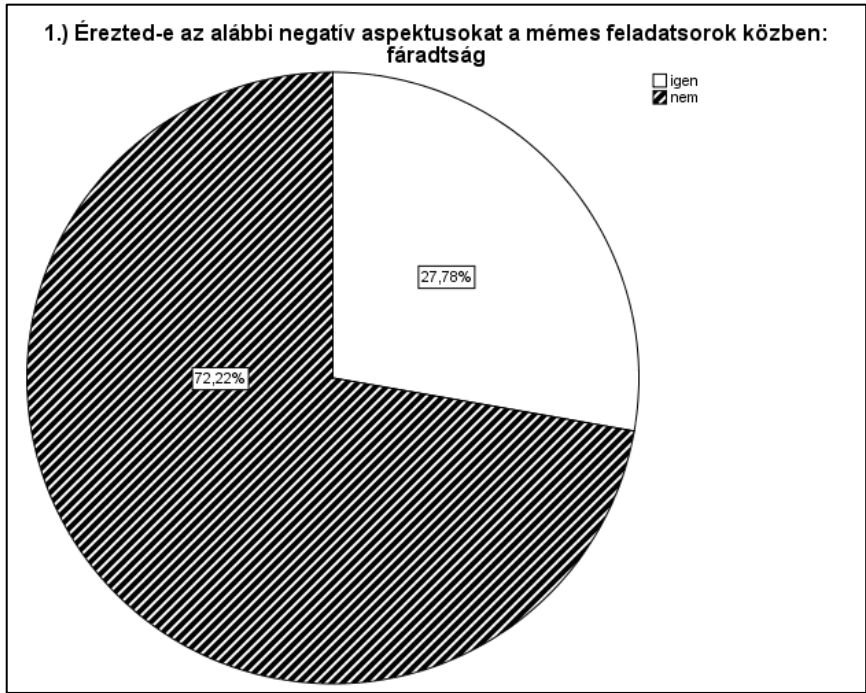
Az eredmények alátámasztják várakozásainkat, hiszen a mémek megértéséhez elengedhetetlen a globális és lokális háttértudás, ezért ez az eredmény a várakozásunknak megfelelően alakult. A résztvevők 40%-ának jelentett nehézséget az, hogy nem értette meg a mém(ke)t, ami viszonylag magas aránynak tűnik. Ennek okát egyrészt a mém-univerzum rendkívüli változatosságában és változékonyságában látjuk, másrészt a minta sokszínű érdeklődésében és háttértudásában. A kutatás által előhívott egyik pedagógiai feladat lehet eme arányszám kedvezőbb irányba történő eltolása – különös tekintettel a hallgatói jóllét ilyen szempontú biztosítására is.

Ugyanilyen módon a túl könnyű feladat érzete is bizonyos mértékben prognosztizálható volt, hiszen a részt vevő tanulók a nyelvtanulás meglehetősen eltérő fázisaiban és szintjén álltak a mérés pillanatában, ezért néhányuknak valóban vagy a feladat, vagy az elvárt szóbeli produkciós cél nem hívta elő az általuk elvárt nehézséget. Ezzel összefüggésben áll a túl nehéz feladat érzete, amelyet csak 9 válaszadó jelölt meg (45.-47. ábra). Ez a két adat ugyanakkor azt is bizonyítja, hogy a feladatsorok a többség számára a középső tartományban voltak, ami a nehézségüket illeti, tehát nagyjából a normáloszlású harang alakzatot tükrözik.

H4: Kiemelten szeretnénk foglalkozni a tanulók fáradtság érzetével (44. ábra). Feltételeztük – előző kutatásaink adatai alapján –, hogy a 'fáradtság' kategória a képzeletbeli dobogón fog végezni, és feladatíróként reméltük, hogy a negatív tulajdonságok alapvetően alacsony értékekkel jelennek majd meg. Azért szerepeltetjük ezt az állapotot a mért értékek

között, mert korábbi kutatásaink során (Kocsis, 2024a, 2024b, 2024d) az akkori mintákon kiemelkedő értékkel szerepelt. Várakozásunk bizonyítást nyert; most bár „csak” a második helyre szorult, mégis fenntartjuk azt a javaslatunkat, hogy ennek a ténynek a vizsgálata további kutatásra méltó.

A következő oldalakon a hat negatív érzet egyenkénti vizuális ábrázolásait láthatjuk (44-49. ábrák).

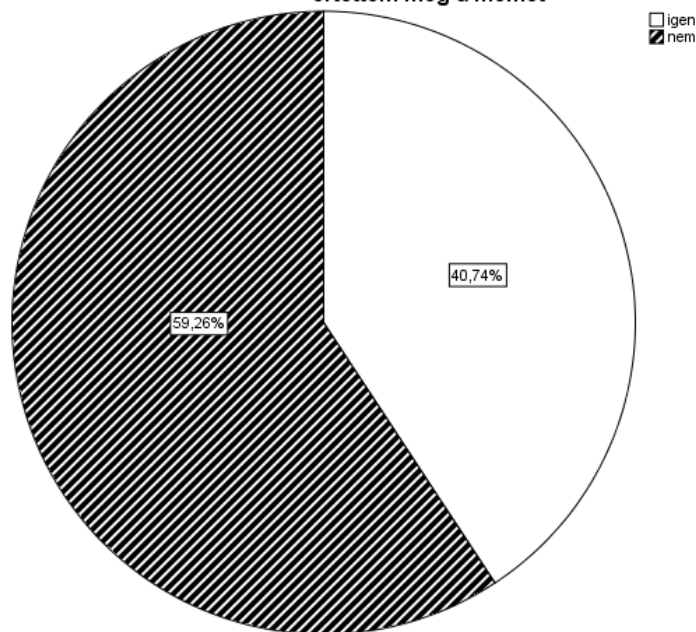


1.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben:
fáradtság

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	15	16,1	27,8	27,8
	nem	39	41,9	72,2	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

44. ábra: A fáradtság érzete a válaszadók körében

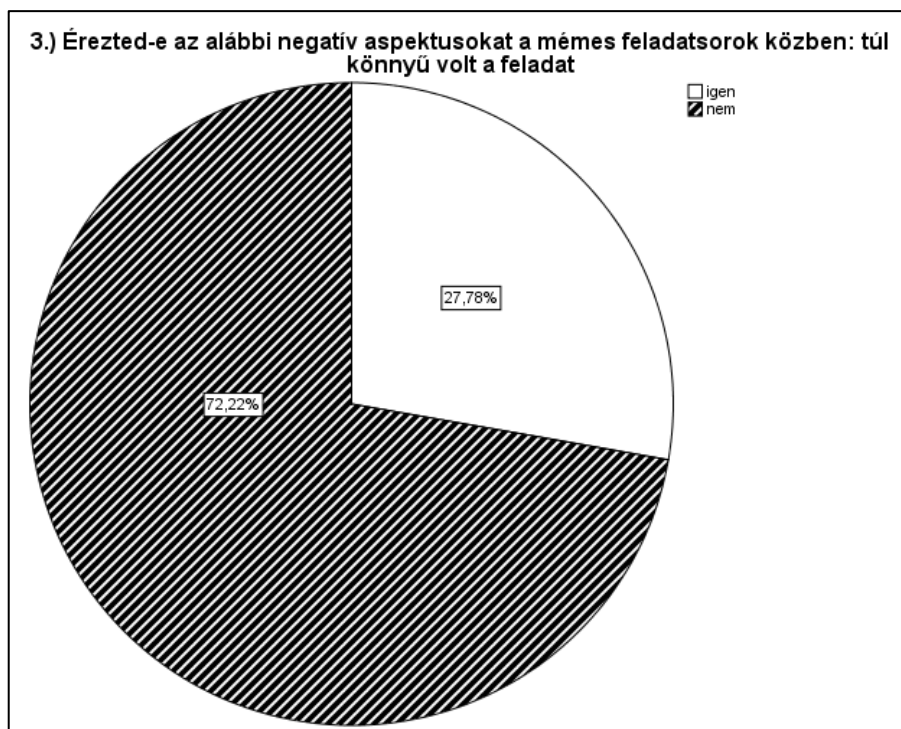
2.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben: nem értettem meg a mémet



2.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben: nem értettem meg a mémet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	22	23,7	40,7	40,7
	nem	32	34,4	59,3	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

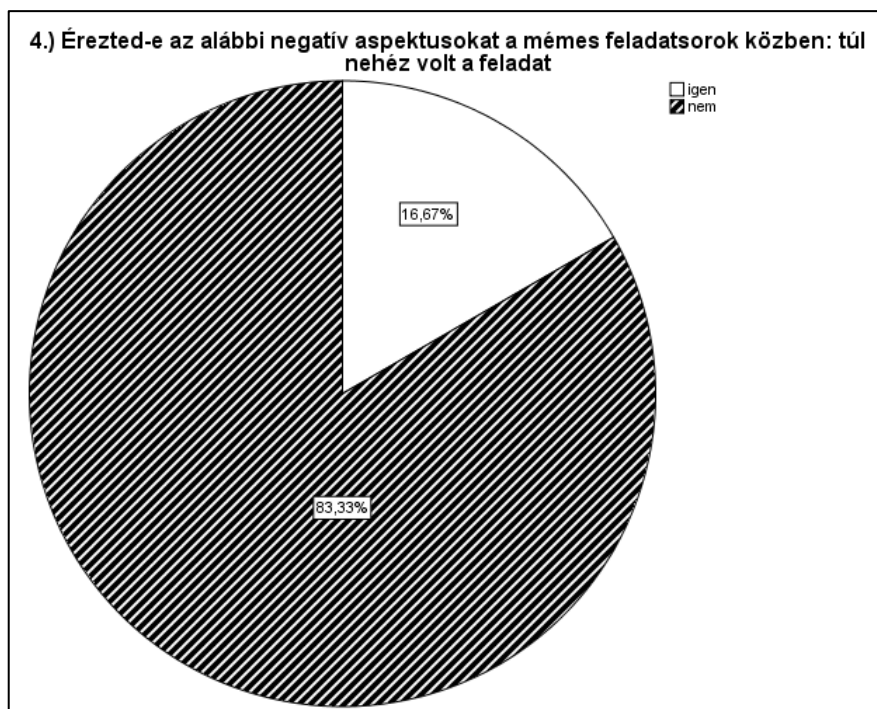
45. ábra: A mémek meg nem értésének érzete a válaszadók körében



3.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben: túl könnyű volt a feladat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	15	16,1	27,8	27,8
	nem	39	41,9	72,2	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

46. ábra: A túl könnyű feladat érzete a válaszadók körében



4.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben: túl nehéz volt a feladat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	9	9,7	16,7	16,7
	nem	45	48,4	83,3	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

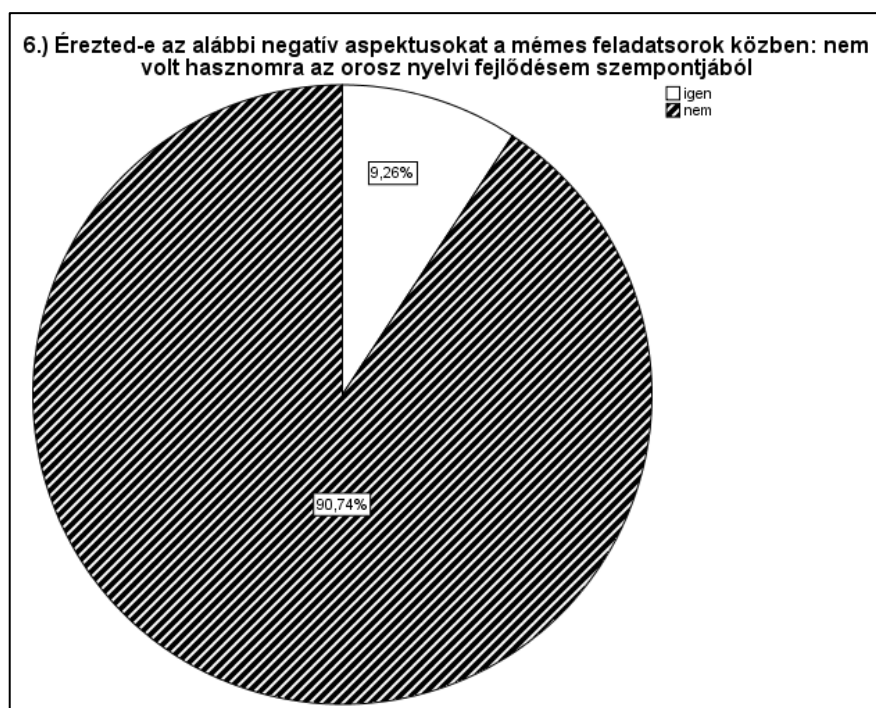
47. ábra: A mémek túl nehéz feladat érzete a válaszadók körében



**5.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben:
unalmas volt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	9	9,7	16,7	16,7
	nem	45	48,4	83,3	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

48. ábra: A mémek unalmas voltának érzete a válaszadók körében



6.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémes feladatsorok közben: nem volt hasznomra az orosz nyelvi fejlődésem szempontjából

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	5	5,4	9,3	9,3
	nem	49	52,7	90,7	100,0
	Total	54	58,1	100,0	
Missing	System	39	41,9		
Total		93	100,0		

49. ábra: A mémek nem hasznos voltának érzete a válaszadók körében

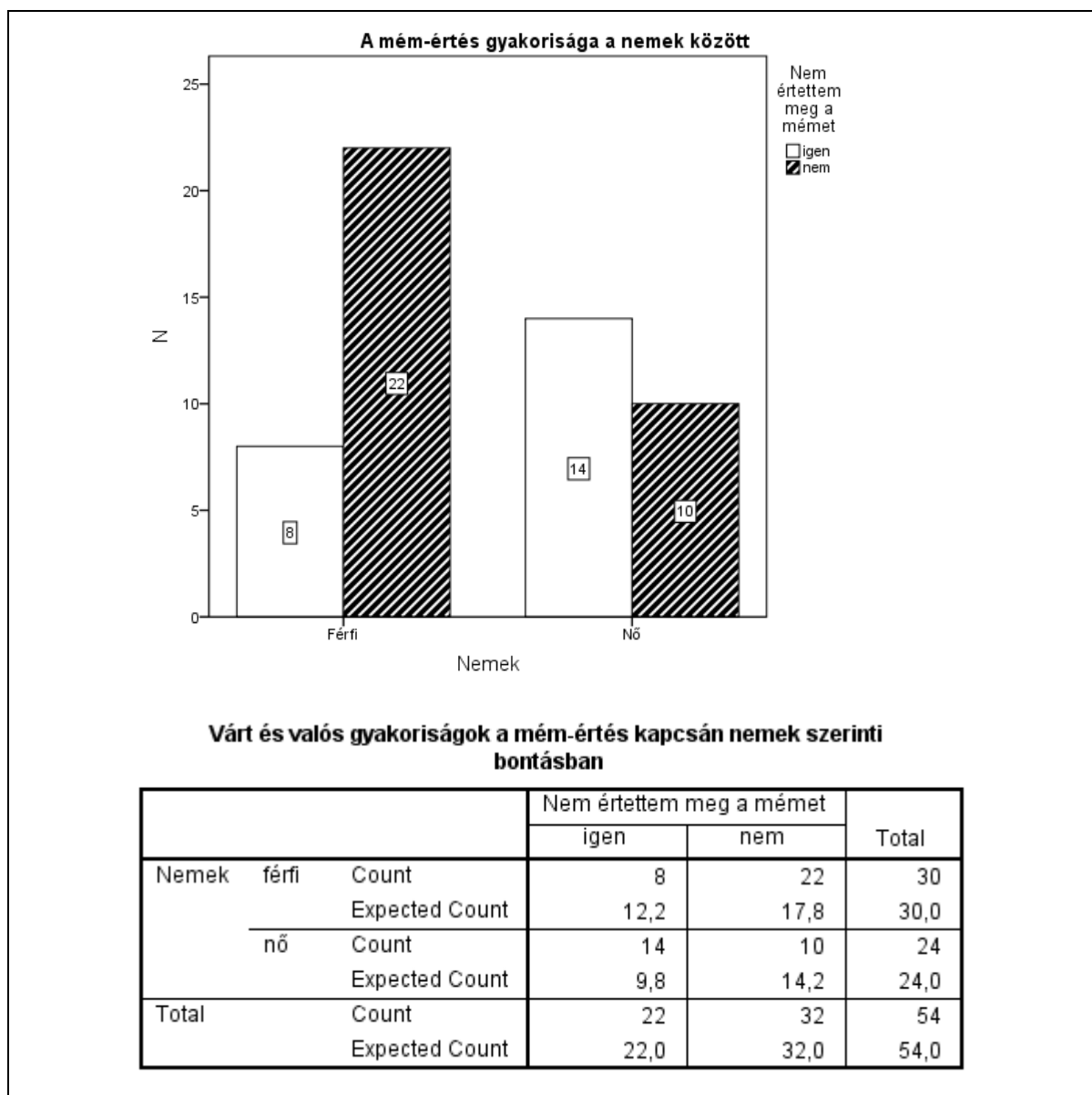
Kutatásunk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a 48. és 49. ábrákon látható adatok. Csupán a válaszadók 16,7%-a érezte unalmasnak a feladatot és mindössze 9,3% nyilatkozott úgy, hogy a feladatsorok nem voltak hasznukra az orosz nyelvi fejlődésük szempontjából. Ezek kiemelkedően üdvözlendő adatok, hiszen egyrészt az érdekes feladat mint alapvető motiváló eszköz megjelenik pozitív számadatokban is, másrészt pedig azt jelentik, hogy a résztvevők úgy vélik, ezekkel a feladatsorokkal jobb, kivitelezhetőbb a nyelvi fejlődésük, mint abban az esetben lenne, ha nem találkoztak volna ezekkel a feladatokkal. Egy feladatíró számára megerősítő mérési eredményeknek tekinthetők.

7.2. Kvantitatív statisztika

Számos olyan hipotézist fogalmaztunk meg, amelyeket számításokkal kívántunk igazolni. A következő oldalakon ezeket ismertetjük.

H5: Feltételeztük – megelőző, évekre visszanyúló tapasztalatunk alapján azt –, hogy a fiúk jobban értik a mémeket, több mémet ismernek, mint a lányok.

E hipotézis teszteléséhez Khí-négyzet próbát alkalmaztunk. Az 50. ábra oszlopdiagramjából látható, hogy a fiúk közül ($N = 30$) 22-en értették a mémeket, és 8-an nem, míg a lányok közül ($N = 24$) 10-en értették, és 14-en nem; valamint a kereszttáblán a válaszadóink ($N = 54$) eloszlását, illetve a várt és valós gyakoriságokat (50. ábra).



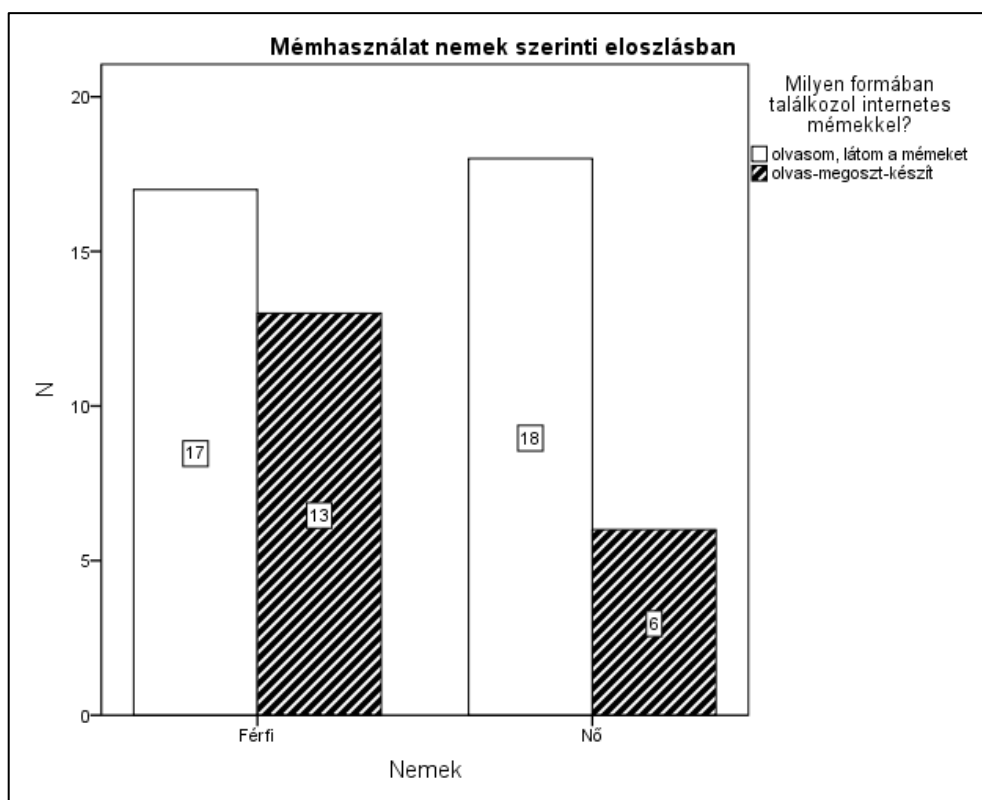
50. ábra: A nemek közti megoszlás a mémek megértésében, ismeretében

A várt gyakoriság (*expected count*) egy olyan érték, amelyet akkor kapnánk, ha semmilyen hatással nem lenne a mémek megértésének képességére az, hogy valaki milyen nemű. Látható, hogy a valós, kapott értékek (*count*) ettől eltérnek: a fiúk között a vártnál kevesebben voltak (8, a várt 12,2 helyett), akik nem értették meg a mém jelentését, a lányoknál pedig épp ellenkezőleg (14 a 9,8 várt érték helyett). Ez már önmagában mutatja, hogy valamilyen hatása van a *nem*nek arra vonatkozóan, hogy az adott feladatsorok által bemutatott mémeket hányan tudták értelmezni.

A Kí-négyzet eloszlásvizsgálat szerint tehát ez a hatás szignifikáns ($\chi^2(1) = 5,54$, $p < 0,05$). Eszerint a hipotézisünk alátámasztást nyert, hiszen a mémek megértése nem független a *nemtől*, egészen pontosan ezen a mintán a fiúk valóban nagyobb arányban értették meg a mémeket.

H6: A válaszadók nemének mémekkel való kapcsolatát egy másik próbával is tesztelni kívántuk. Úgy gondoltuk, hogy a kutatás során lesz nemi különbség a válaszadók között abban, hogy milyen formában találkoznak az internetes mémekkel, mégpedig úgy, hogy eltolódást fogunk tapasztalni a fiúk felé az aktív mém-használat (készítés és megosztás, *prosumers*) felé, és ez a mém-értésre is hatással lesz.

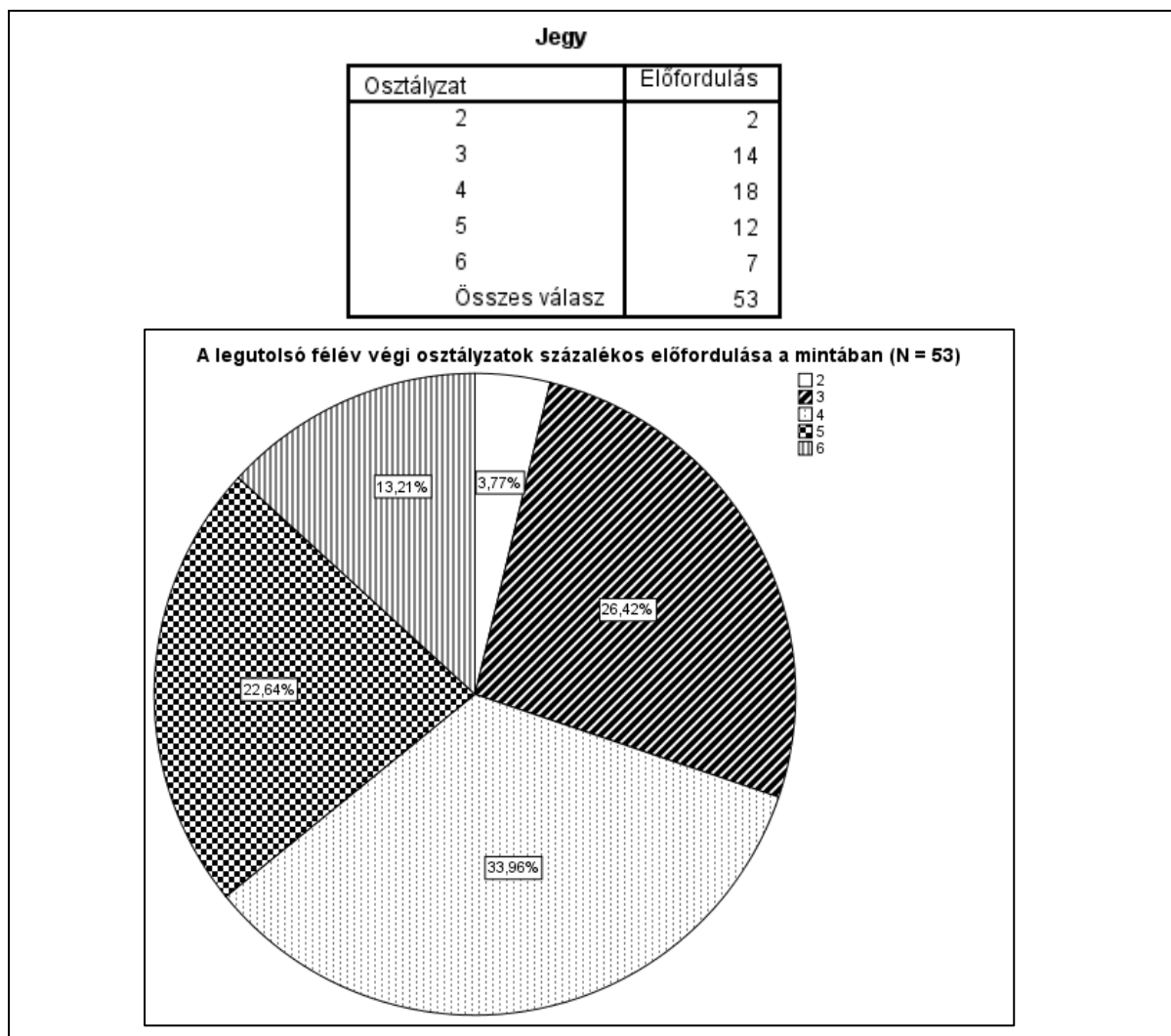
Az alábbi oszlopdiagram (51. ábra) nemek szerinti megosztásban ábrázolja, hogy milyen formában találkoznak a diákok mémekkel. Az adatok feldolgozása során létrehoztunk két külön kategóriát aszerint, hogy ki mennyire vonódik be cselekvő ágensként a mémhasználatba. A fehér oszlopok jelölik azokat, akik csak olvassák, látják a mémeket, míg a sávos oszlopok azokat, akik megosztják, vagy készítik is őket. Ezen hipotézisünk részben igazolódott, hiszen a fiúk között nagyobb arányban találunk alkotókat-készítőket, azzal együtt, hogy mindkét *nem* esetében magasabb azok száma, akik “passzívan” találkoznak a mémekkel. Szignifikáns összefüggést viszont nem találtunk a *nem*, valamint a mémhasználati szokások két kategóriája és a mém-értés között ($\chi^2(1) = 1,97$, $p > 0,05$).



51. ábra: Aktív és passzív mémhasználat nemek szerinti eloszlása

H7: Feltételezzük, hogy akik látják, olvassák a mémet, köztük gyakrabban előfordul, hogy nem értették a mémet feladatsorban, szemben azokkal, aki aktívan vesz részt vesznek a mém univerzumban, és nemcsak látják, hanem megosztják, sőt készítik is őket. Az erre irányuló hipotézistestelő eljárás azonban nem lett szignifikáns ($\chi^2(1) = 0,63$, $p > 0,05$). Ez alapján nem állíthatjuk, hogy a mémek aktív használata segítené az adott kontextusban történő jobb megértésüket is. Más háttérváltozót kell keresni arra, hogy mi lehet az oka annak, hogy egyesek jobban megértik a feladatsorokban szereplő mémeket, mint társaik.

H8: Feltételezésünk szerint pozitív irányú összefüggés van a diákok év végi jegyei és a mémes feladatsorok önbevalláson alapuló sikeressége között. Várhatóan a jobb osztályzat (5-ös, dicséretes 5-ös) együtt jár a sikeres feladatsor-értékelés magasabb szintjével. Az osztályzat változó a diákok legutolsó lezárt tanév végi jegyeit tartalmazza orosz nyelvből, melynek terjedelme 2 és 6 között mérhető, 6-os értéket kaptak azok, akiket dicséretes ötösre zártak tanév végén (elégtelen jegy nem volt). A minta mediánja és módusza a jegyek tekintetében 4, szórásuk 1,08, a gyakoriságokat az alábbi táblázat, valamint kördiagram szemlélteti (52. ábra).



52. ábra: Az év végi jegyek gyakorisága

Az önbevalláson alapuló sikeresség érzését minden elvégzett mémes feladatsor után felmértük a diákok körében. Az alábbi kérdésre kellett 10 fokú Likert-skálán válaszolniuk: “Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban.” A válaszok előfordulási gyakoriságát az alábbi táblázat szemlélteti (53. ábra), amelyen nagyon jó eredménynek tartjuk azt, hogy a sikeresség-értékek mediánja a 7 – 7,5 – 8 értékek között mozog N=44 és N=76 közötti magas mintaszámon.

A sikeresség értékelése az egyes kérdőíveken

	Jelen idő E/3	Jelen idő E/1	Múlt idő	Felszólító mód	Összetett jövő idő
N	69	76	63	44	51
Median	8,00	7,50	8,00	7,00	8,00
Mode	8	8	10	8	8
Std. Deviation	1,798	2,016	2,146	2,092	1,941
Minimum	2	2	2	2	3
Maximum	10	10	10	10	10

53. ábra: Az önbevalláson alapuló sikeresség érzése 10 fokú Likert-skálán

E két változónk ordinális mérési szintű, ezért Spearman-féle korrelációs számítást végeztünk a hipotézis tesztelésére. Az alábbi korrelációs mátrixból (54. ábra) leolvasható, hogy több mémes feladathoz kapcsolódó kérdőív eredménye összefüggést mutat a diákok jegyeivel, tehát hipotézisünk az adott mintán két feladatsor tekintetében bizonyítást nyert.

A sikeresség skálák és a félév végi jegy korrelációs táblázata

	Jegy	Jelen idő E/3	Jelen idő E/1	Múlt idő	Felszólító mód	Összetett jövő idő
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,269	,428**	,287	-,046
	Sig. (2-tailed)	.	,107	,007	,053	,795
Jelen idő E/3	N	53	37	39	46	34
	Correlation Coefficient	,269	1,000	,748**	,705**	,709**
Jelen idő E/1	Sig. (2-tailed)	,107	.	,000	,000	,000
	N	37	69	61	51	42
Múlt idő	Correlation Coefficient	,428**	,748**	1,000	,605**	,459**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	.	,000	,003
Felszólító mód	N	39	61	76	49	40
	Correlation Coefficient	,287	,705**	,605**	1,000	,479**
Összetett jövő idő	Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	.	,002
	N	46	51	49	63	41
Jelen idő E/3	Correlation Coefficient	-,046	,709**	,459**	,479**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,795	,000	,003	,002	.
Jelen idő E/1	N	34	42	40	41	44
	Correlation Coefficient	,427**	,540**	,430**	,567**	,370*
Múlt idő	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,006	,000	,037
	N	39	42	39	46	32
Felszólító mód	Correlation Coefficient	,287	,705**	,605**	1,000	,479**
	Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	.	,002
Összetett jövő idő	N	46	51	49	63	41
	Correlation Coefficient	-,046	,709**	,459**	,479**	1,000
Jelen idő E/3	Sig. (2-tailed)	,795	,000	,003	,002	.
	N	34	42	40	41	44
Jelen idő E/1	Correlation Coefficient	,427**	,540**	,430**	,567**	,370*
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,006	,000	,037
Múlt idő	N	39	42	39	46	32
	Correlation Coefficient	,287	,705**	,605**	,479**	,370*
Felszólító mód	Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	.	,002
	N	46	51	49	63	41
Összetett jövő idő	Correlation Coefficient	-,046	,709**	,459**	,479**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,795	,000	,003	,002	.
Jelen idő E/3	N	34	42	40	41	44
	Correlation Coefficient	,427**	,540**	,430**	,567**	,370*
Jelen idő E/1	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,006	,000	,037
	N	39	42	39	46	32
Múlt idő	Correlation Coefficient	,287	,705**	,605**	,479**	,370*
	Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	.	,002
Felszólító mód	N	46	51	49	63	41
	Correlation Coefficient	-,046	,709**	,459**	,479**	1,000
Összetett jövő idő	Sig. (2-tailed)	,795	,000	,003	,002	.
	N	34	42	40	41	44

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

54. ábra: Korrelációs mátrix

Közepes erősségű, pozitív irányú szignifikáns együttjárást találtunk a diákok jegyei és a jelen idő, egyes szám 1. személyt gyakoroltató feladatsor sikeressége ($r_s(37) = 0,43$, $p < 0,05$), valamint az összetett jövő idő feladatsor sikeressége között ($r_s(37) = 0,43$, $p < 0,05$). Ez azt jelenti, hogy a jobb tanév végi osztályzattal rendelkező diákok sikeresebbnek érezték a fenti két feladatsoron nyújtott teljesítményüket.

Q6-H9: Kíváncsiak voltunk arra, hogy a motiváló feladat érzete mennyire van összefüggésben azzal, hogy mennyire érezte a résztvevő sikeresnek magát a feladatsorokban.

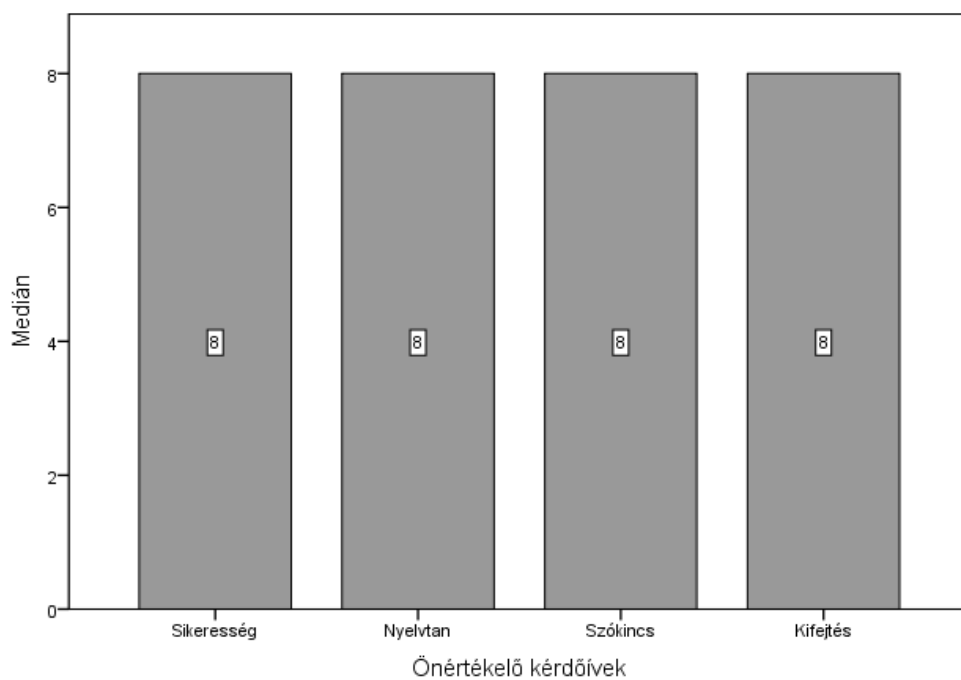
Feltételezésünk szerint azok a diákok, akik motiválónak érezték a mémes feladatsorokat, sikerebbnek értékelték magukat az egyes tesztek teljesítésében. Nem találtunk azonban szignifikáns különbséget egyik feladatsor esetében sem a sikeresség szubjektíven megítélt mértékében a mentén, hogy a diákok motiválónak érezték-e a mémes feladatsorokat, vagy sem (jelen idő E/3: $U = 83$, $Z = -0,53$, $p > 0,05$; jelen idő E/1: $U = 89$, $Z = -0,86$, $p > 0,05$; múlt idő: $U = 143$, $Z = -1,11$, $p > 0,05$; felszólító mód: $U = 65$, $Z = -1,36$, $p > 0,05$; jövő idő: $U = 105$, $Z = -0,67$, $p > 0,05$).

Térjünk most át azon méréseinkre, amelyek a kis, egyes feladatsorokhoz tartozó kérdőívekhez és a pontozólapokhoz kapcsolódnak. Ahhoz, hogy a kis tematikus kérdőívek és a pontozótábla eredményei között korrelációt tudjunk számolni hipotéziseink igazolására, először oszlopdiagramokon ábrázoltuk a tanulók 1-10-ig terjedő Likert-skálán adott kiskérdőíves válaszait.

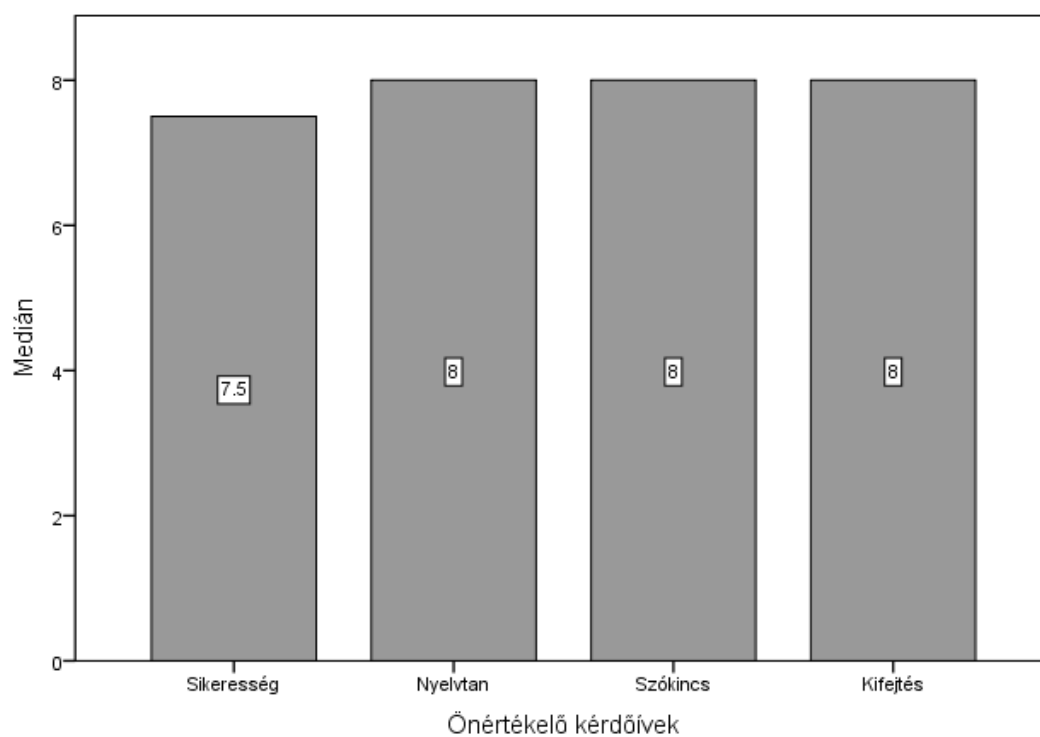
Q7: Az 55. ábra a) és b) részein (összesen öt oszlopdiagram) az látszik, hogy mennyire könnyítette meg a nyelvtan elsajátítását, a szókincs tanulását és a kifejtést (1-10-ig terjedő Likert skálán); tehát az egyes mémes feladatsorokhoz kapcsolódó értékelő kis, tematikus kérdőívekre érkezett válaszok mediánja. Az ábrán látható diagramok balról jobbra az alábbi kérdésekre érkezett válaszokat összegzik:

1. Kérlek, jelöld meg, mennyire éreztet te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. (Sikeresség érzete)
2. Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor az [adott nyelvtan] alkalmazását! (Nyelvtan)
3. Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó szókincs gyakorlását! (Szókincs)
4. Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor ennek a témának a kifejtését (A2 szinten, legalább 10 mondat)! (Kifejtés)

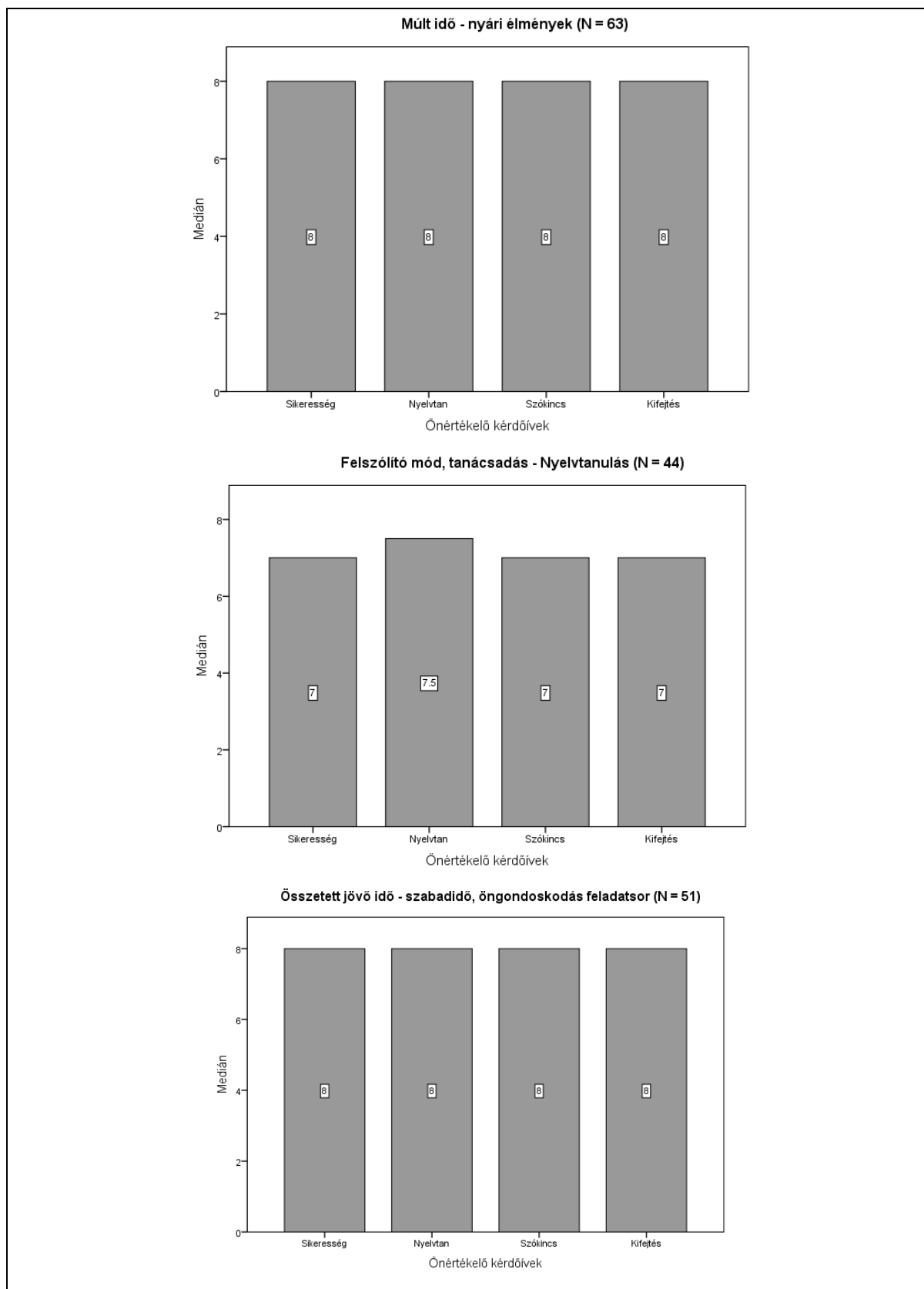
Jelen idő egyes szám 3. személy - foglalkozások feladatsor (N = 69)



Jelen idő egyes szám 1. személy - napirend feladatsor (N = 76)

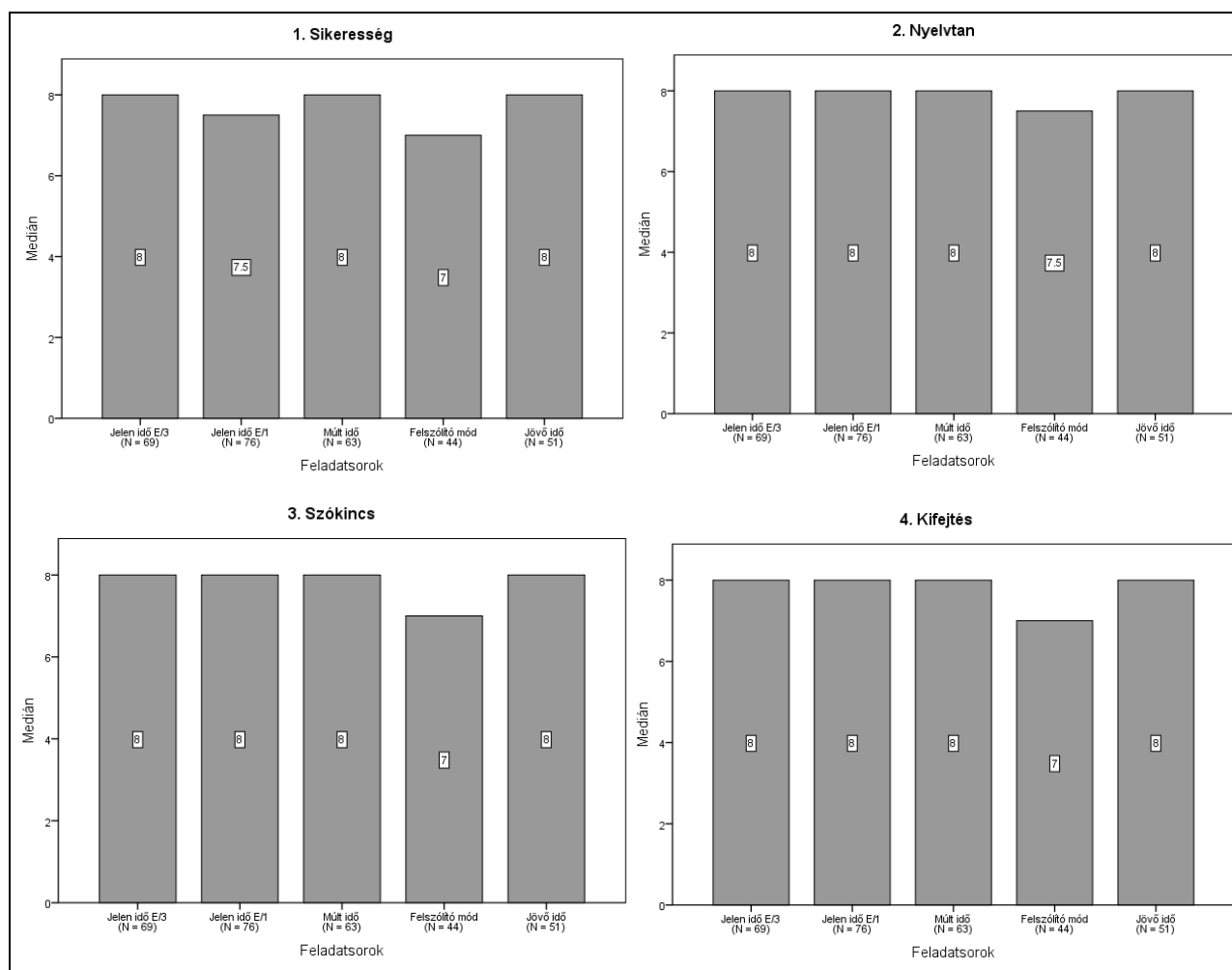


55. a) ábra: Kis tematikus kérdőívek medián értékei



55. b) ábra: Kis tematikus kérdőívek medián értékei

Az 56. ábrán található oszlopdiagramok az egyes mémes feladatsorok diákok által percipált hatékonyságát ábrázolják: négy oszlopdiagramot a négy vizsgált területnek (sikeresség érzése, nyelvtan, szókincs, önálló témakifejtés) megfelelően az általunk hangsúlyosan vizsgált nyelvpedagógiai kategóriák alapján.



56. ábra: Idegen nyelvi hatékonyság diákok által percipált érzése az egyes feladatsorokban

H10: Feltételeztük, hogy nagyobb arányban lesznek azok a diákok, akik a Likert-skálán 6 pontot vagy a felett jelölnék meg az értékelő kérdőíven a nyelvtani, illetve a kifejtés komponensekre tekintettel, mint 6 pont alatt. Ezzel tehát amellett foglalnak állást, hogy a mémes feladatsor inkább segített nekik ezeken a nyelvi területeken annál, mintha nem kaptak volna efféle tanulási segédletet.

Az alábbi ábrákon (57-58. ábra) az e célból kiválasztott, két legnagyobb számban kitöltött kis kérdőív medián és Likert-pontszám eredményeit láthatjuk: a „Jelen idő, egyes

szám 1. személy – Napirend” és a „Jelen idő, egyes szám 3. személy – Foglalkozások”. Mindkét feladatsor egyformán támogatta mind a négy kutatott területet.

Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a jelen idő egyes szám első személyű alakok alkalmazását!		Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor ennek a témának (napirend) a kifejtését (A2 szinten, legalább 10 mondat)!	
Érték	Gyakoriság	Érték	Gyakoriság
1	2	1	2
2	3	3	1
3	4	4	4
4	2	5	5
5	6	6	10
6	5	7	12
7	14	8	15
8	18	9	15
9	11	10	12
10	11	N	76
N	76		
medián			
sikeresség	7,5		
nyelvtan	8		
szókincs	8		
kifejtés	8		
ezek ugyanazok, mint a doksiban			

57. ábra: Kis kérdőív eredmények – Egyes szám, 1. személy, napirend

Mivel a Likert-skálán adott magasabb pontszám a nagyobb egyetértéssel, támogatottság érzésével párosul, így elmondható, hogy hipotézisünket igazolni tudtuk. Ezt alátámasztja a két gyakorisági táblázat is.

Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a jelen idő egyes szám harmadik személyű alakok alkalmazását!		Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor ennek a témának a kifejtését (A2 szinten, legalább 10 mondat)!	
Érték	Gyakoriság	Érték	Gyakoriság
1	1	1	1
4	3	2	1
5	6	4	2
6	8	5	5
7	13	6	5
8	15	7	10
9	12	8	19
10	11	9	8
N	69	10	18
		N	69

58. ábra: Önreflexión alapuló gyakoriságok a foglalkozások témakörben

Q8: Egy nyelvtanár számára érdekes információval szolgálnak a pontszámokban kifejezett numerikus eredmények. A résztvevők egyes feladatsorokhoz kapcsolódó pontozólapokon elért pontszámait az 59. ábra szemlélteti. (Amint azt a 6.2 fejezetben részletesen jellemeztük, az additív pontozólapokon nem volt maximalizálva az elérhető pontszám, a résztvevők extra pontokat szerezhettek.)

Az egyes feladatsorokon elért pontszámok leíró statisztikái

	Kitöltők száma (N)	Minimum	Maximum	Átlag (M)	Szórás (SD)
Jelen E3 nyelvtan	65	11	25	18,14	2,474
Jelen E3 szókincs	65	1	69	20,14	12,947
Jelen E3 kifejtés	65	15	89	38,28	13,858
Jövő nyelvtan	70	12	25	19,61	1,609
Jövő szókincs	70	3	57	21,30	9,169
Jövő kifejtés	70	20	77	40,91	9,493
Jelen E1 nyelvtan	67	9	24	18,58	2,600
Jelen E1 szókincs	67	0	58	18,63	11,751
Jelen E1 kifejtés	67	9	78	37,36	13,236
Múlt nyelvtan	60	14	26	19,08	2,044
Múlt szókincs	60	0	54	18,73	11,858
Múlt kifejtés	60	14	74	37,82	12,817
Felkészítő mód nyelvtan	53	9	24	18,19	3,475
Felkészítő mód szókincs	53	1	43	17,57	8,116
Felkészítő mód kifejtés	53	14	65	35,75	10,366

59. ábra: Az egyes feladatsorokon elért pontszámok leíró statisztikái

Az adatokból kiolvasható, hogy a legtöbben az összetett jövő időt gyakoroltató feladatsort oldották meg ($N = 70$), ezt követte a jelen idő egyes szám első személy feladatsor ($N = 67$), majd a jelen idő egyes szám harmadik személy ($N = 65$). A múlt idővel foglalkozó feladatsort 60 fő, míg a felszólító móddal kapcsolatosat a legkevesebben, 53 fő. Az átlagosan elért legmagasabb eredmény a jövő idő kifejtős részében volt mérhető ($M = 40,91$), a legalacsonyabb pedig a felszólító mód szókincs részfeladatban ($M = 17,57$). Rendkívül megerősítőek a feladatíró pedagógusnak a magas pontszámok, különösen a feladatsorok fókuszában álló nyelvhelyességi pontszámok, amelyek átlaga 18,14-től 19,61-ig terjed, hiszen ebből arra következtethetünk, hogy eme közvetítendő nyelvi tartalom elsajátítása, gyakorlása és reprodukálása - átlagban – sikerrel járt.

H11: Feltételeztük, hogy aki az egyes feladatsorokban magasabb pontszámot ért el a nyelvtani komponensen, az sikeresebbnek érezte magát az elvégzett mémes feladatsorokban. Az önbevalláson alapuló kérdőív erre vonatkozó kérdése így hangzott: „Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban.” Erre 10 fokú Likert-skálán tudtak válaszolni a diákok, ahol 1-es volt a legnegatívabb, 10-es pedig a legpozitívabb válasz. (Emlékeztetőül írjuk le, hogy a pontozólap additív rendszerű volt, tehát nem volt maximális pontszám, hanem minden plusz teljesítésért plusz pontot lehetett szerezni. 20 pont járt a nyelvtani komponensre akkor, ha valaki mindent teljesít plusz pont nélkül.)

Az ötféle mémes feladatsor közül egynél találtunk szignifikáns összefüggést ($r_s(12) = 0,71$, $p = 0,05$). A „Jelen idő, egyes szám 3. személy – Foglalkozások” feladatsoron elért pontszám pozitívan előre jelzi a hozzá kapcsolódó sikeresség-értékelés eredményét. Azok a diákok tehát, akik sikeresebbnek érezték magukat ebben a feladatsorban, magasabb pontszámot is kaptak eredményül.

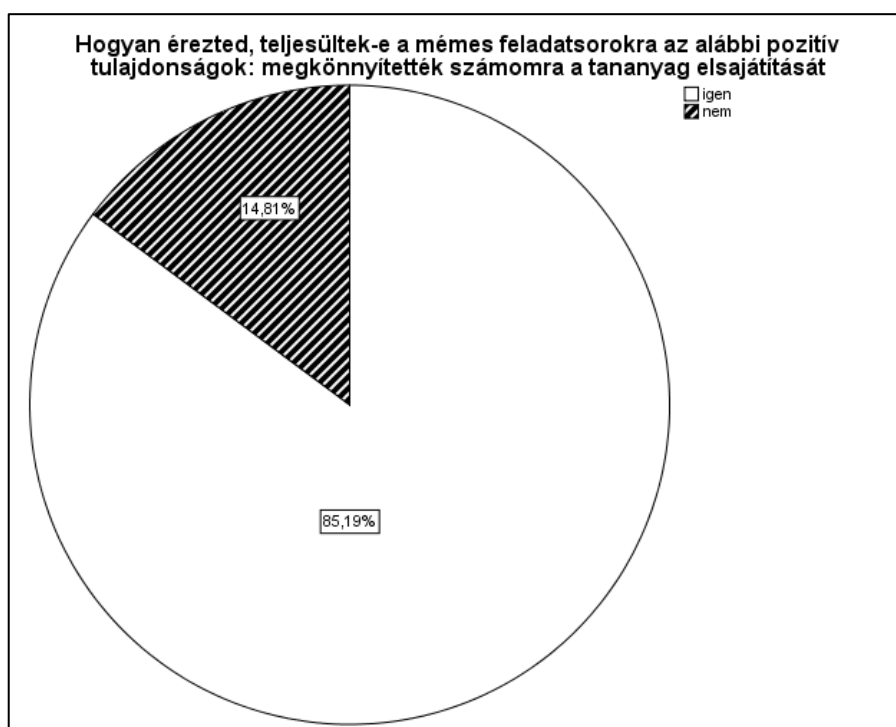
H12: Feltételeztük, hogy aki az egyes feladatsorokban magasabb pontszámot ért el a témakifejtés komponensen, az jobban érezte a mémes feladatsorok segítségét e téren. A válaszadók 10 fokú Likert-skálán az alábbi kérdésre válaszoltak: „Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor ennek a témának a kifejtését (A2 szinten, legalább 10 mondat)!”

A hipotézistesztelő korrelációs számítás enyhe, pozitív irányú szignifikáns összefüggést mutatott a jelen idő egyes szám első személy fókuszú mémes feladatsor esetében ($r_s(55) = 0,35$, $p < 0,05$). A többi témakör esetében nem találunk szignifikáns együjtjárást a

változópaárok között (jelen E/3: $r_s(50) = 0,26, p > 0,05$; múlt idő: $r_s(46) = 0,22, p > 0,05$; jövő idő: $r_s(41) = 0,16, p > 0,05$; felszólító mód: $r_s(35) = 0,24, p > 0,05$). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy mémes feladatsor témakifejtést elősegítő hatásának percepciója kizárólag a jelen idő egyes szám első személyű blokk esetében jósolható be a pontozórendszer eredményei által.

Q9: Vizsgáldtunk az irányban, hogy vajon van-e különbség az egyes diákok által elért pontokban aszerint, hogy valaki úgy érezte, az adott feladatsor megkönnyítette számára a nyelvtan és a szókincs elsajátítását, valamint a témakifejtést.

A feladatsorok explicit célja volt facilitálni a tananyag, a nyelvtani elemek megértését és szóbeli alkalmazását. Arra a kérdésre, hogy megkönnyítette-e a diákok számára a mémes feladatsor a tananyag elsajátítását összesen 54 válasz érkezett. Ebből 46 fő válaszolt igennel és 8 nemmel. A 60. ábra ennek százalékos eloszlását szemlélteti.



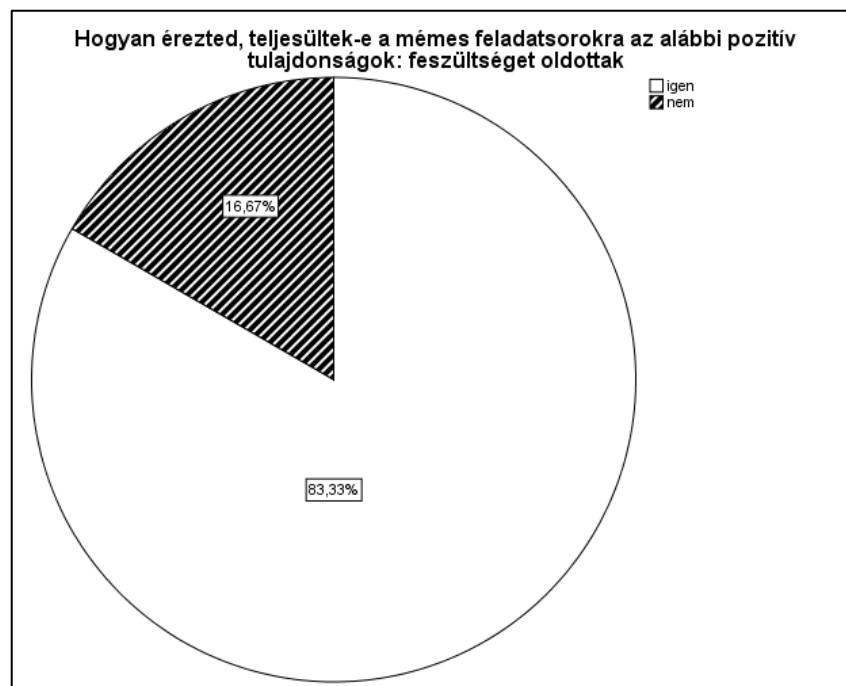
60. ábra: A feladatsorok tananyag elsajátítását megkönnyítő tulajdonsága a diákok percepciója alapján

A fenti változók közti különbséget tehát azon diákok körében néztük meg, akik válaszoltak az eldöntendő kérdésre (Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: megkönnyítették számomra a tananyag elsajátítását?). Nem

találtunk szignifikáns különbséget a feladatsorokon elért teljesítmény szintjében azok között, akik számára megkönnyítette a mémes feladatsor a tananyag elsajátítását és azok között, akik számára nem.

H13: Feltételeztük, hogy azon résztvevők, akik érzik a mémes feladatsor feszültségoldó hatását, inkább úgy fognak nyilatkozni, hogy megkönnyítette számukra a nyelvtan megtanulását, tehát magasabb pontszámot fognak elérni az additív pontozólapok ige oszlopában.

A kitöltők közül (N = 54) 45 fő érezte a feszültségoldó hatását a mémekkel tarkított feladatsornak, 9 fő nem. Ez a 61. ábráról százalékos megoszlásban olvasható le. (Az egyes feladatsorokon elért pontszámokat az 59. ábrán ábrázoltuk.)



61. ábra: A feladatsorok feszültségoldó tulajdonsága a diákok percepciója alapján

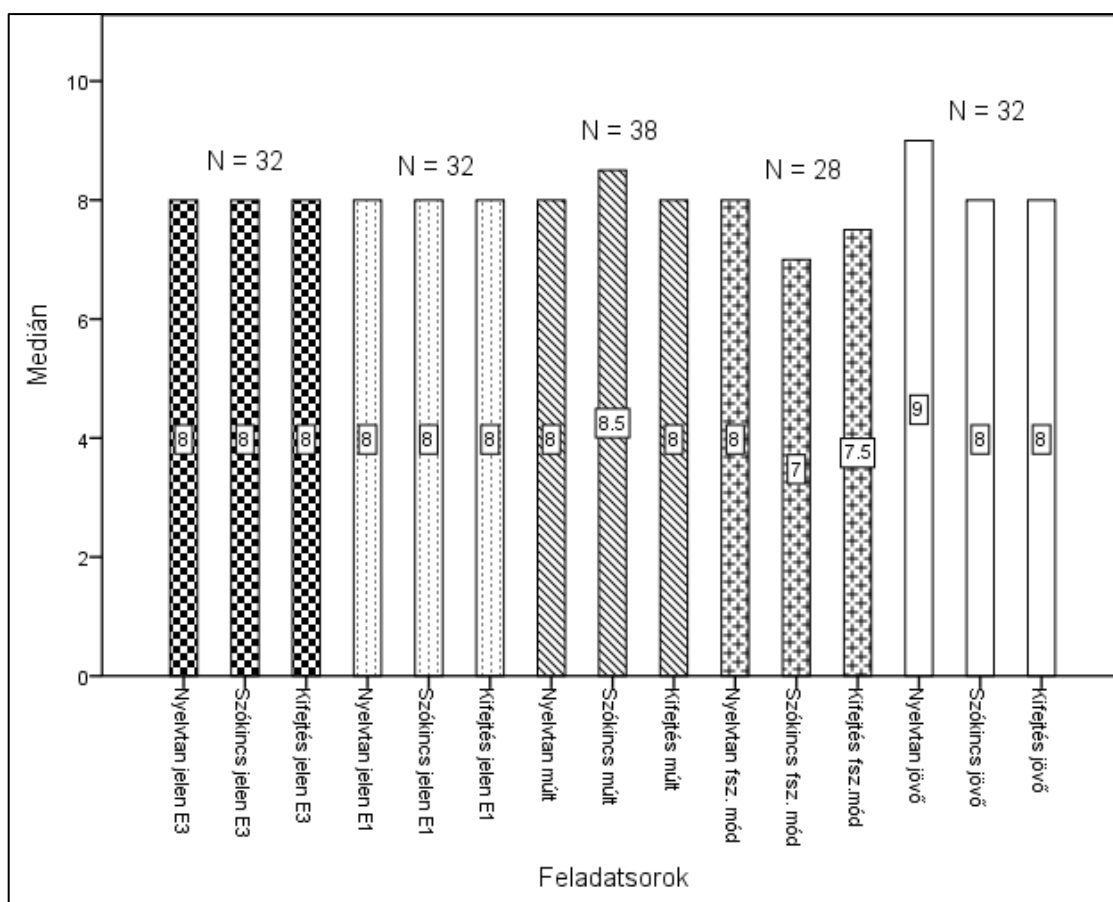
A vizsgált változók között nem találtunk szignifikáns különbséget, tehát a pontozótáblán elért eredményt nem befolyásolja az, hogy mennyire érezték a diákok azt, hogy feladatsor feszültséget old.

Q10-11-12: Megvizsgáltuk azonban a feladatsorok feszültségoldó hatását annak függvényében is, hogy az egyes témakörök esetében mennyire érvényesültek az alábbi hatások:

Mennyire könnyítette meg a diákok számára a mémes feladatsor ...

1. ... az adott nyelvtani alakok alkalmazását?
2. ... az adott témához kapcsolódó szókincs gyakorlását?
3. ... az adott témának a kifejtését?

H14: Az erre vonatkozó hipotézisünk az volt, hogy azon diákok, akik számára érvényesült a feszültségoldó hatás ($N = 45$), főként a nyelvtani alakok alkalmazásában érezték a pozitív hatást. A fenti 3 kérdésre a diákok önbevalláson alapuló 10 fokú Likert-skálán válaszoltak, amelyek medián értékeit a 62. ábra táblázata foglalja össze.



62. ábra: A diákok önbevalláson alapuló Likert-skála külön pontszámai az egyes feladatsorok könnyítő hatásáról a nyelvtan, a szókincs és a témakifejtés szempontjából

A hipotézisünk teszteléséhez Friedman-próbát használtunk feladatsoronként. Nem találtunk szignifikáns különbséget az alskálák között a jelen idő egyes szám harmadik személy esetében ($\chi^2(2) = 0,28, p > 0,05$), a jelen idő egyes szám első személy esetében ($\chi^2(2) = 1,57, p > 0,05$), a felszólító mód esetében ($\chi^2(2) = 1,29, p > 0,05$) és a jövő idő esetében ($\chi^2(2) = 0,46, p > 0,05$) sem. A múlt idő feladatsorai között azonban szignifikáns

eltérést tapasztaltunk ($\chi^2(2) = 11,2, p < 0,01$). Azt, hogy pontosan a három alskála közül melyek okozták a szignifikanciát, Wilcoxon-próbákkal teszteltük, és ehhez Bonferroni-korrekciónak használtunk ($\alpha = 0,017$). A kifejtés-nyelvtan, valamint a kifejtés-szókincs alskálák összehasonlítása nem mutatott eltérést ($p > 0,017$). A nyelvten és szókincs közötti különbség azonban szignifikánsnak bizonyult ($Z = -2,82, p < 0,01, r = 0,46$). A rangok alapján pedig az is pontosítható, hogy 3 olyan személy volt, akik a szókincs alskálán adtak magasabb pontokat, viszont 20-an a nyelvten alskálát értékelték magasabbra, 15 volt azok száma, akik egyenlő arányban értékelték, azaz nem járultak hozzá a próba szignifikanciájához (63. ábra). Eszerint részben – a múlt időt gyakoroltató mémes feladatsorral - alátámasztottuk hipotézisünket, miszerint a három közül a nyelvten feladatrészen jobban teljesítenek azok a diákok, akik érzékelték a feladatsor feszültségoldó hatását.

Rangtáblázat		
	N	Átlagos rang
Szókincs múlt - Nyelvtan múlt	3 ^a	16,67
	20 ^b	11,30
	15 ^c	
	38	
a. Szokincs_mult < Nyelvtan_mult b. Szokincs_mult > Nyelvtan_mult c. Szokincs_mult = Nyelvtan_mult		

63. ábra: Rangtáblázat a múlt időt gyakoroltató feladatsor feszültségoldó hatásáról

7.3. Kvalitatív eredmények

A záró kérdőív szöveges részében a résztvevők szövegesen, önállóan megfogalmazott válaszaikkal is értékelték a feladatsorok pozitív és negatív jellemzőit. Válaszaikat a kutatás fő kérdései alapján az alábbi kategóriákba sorolva gyakoriságukkal együtt mutatjuk be (64. ábra és 65. ábra).

<i>vélemény</i>	<i>gyakoriság</i>
a nyelvtan könnyebb megértése, részletes magyarázat	16
vicces, érdekes, szórakoztató (-bb mint a tankönyvi feladatok)	14
páros munka, társhoz való kapcsolódás, kommunikáció	11
egyszerű, átlátható	5
vizuális impulzus	4
könnyebb volt megszólalni	4
kreatív lehettem	3
hasznos feladat	3
újszerű módszer a tanításra	2
játékosság	2
közös háttérismeretek	2
gyakorlatias	2
gyors, hatékony módszer a nyelv tanulására	2
új ismeretek szerzése	2
sikerélményt élhettem át	1
jókedv	1
nem fárasztó	1
megoldókulcs, önállóság	1
a mémek magyar nyelvű fordítása	1
ismerős szókincs	1
kreatív feladatsorok	1
filmek által inspirált mémek használata	1

64. ábra: A feladatsorok pozitív jellemzői a válaszadók szöveges értékelései alapján

<i>vélemény</i>	<i>gyakoriság</i>
több humor	3
több idő	3
több mém	2

videómémek, hangimpulzus	2
aktuálisabb mémek	2
több szöveget	1
több magyarázat magyarul	1
gazdagabb lexika, több ige	1
összeszedettség	1
szókincs kevésbé intenzív adagolása	1

65. ábra: A feladatsorok negatív jellemzői a tanulók szöveges értékelései alapján

A pozitív jellemzők között kimagasló gyakorisággal szerepelnek azok a kategóriák, amelyek kutatásunk fő hipotéziseit is alkották: nyelvi szorongás csökkentése, nyelvtan könnyebb rögzítése (16 fő); humor (14 fő); és a kommunikáció, a társakhoz való kapcsolódás lehetősége (11 fő). A mémes feladatok explicit céljai között szerepelt az, hogy megkönnyítsék a diákok számára a beszédképességük fejlődését, valamint a nyelvtani elemek megértését. Várakozásunknak megfelelően a nyelvtan, mint közvetítendő nyelvi tartalom magas pontszámot kapott az 64. ábra táblázatában, a feladatsorok megszólalást megkönnyítő (*breaking the ice*) tulajdonságát 4 résztvevő emelte ki.

36-an semmilyen negatív véleményt, hiányosságot nem fogalmaztak meg, sőt még le is írták néhányan újra, hogy „korrekt” feladatsorok, voltak, nem érezték semminek a hiányát. A negatív véleményt megfogalmazók közül 3-3 tanuló érzékelte a humor, illetve az idő bizonyos fokú hiányát; 2-2 résztvevő buzdít több, aktuálisabb mémek használatára, illetve a mémek kihangsúlyozására. A több mém használatát serkentő javaslatok háttérben mindazonáltal, véleményünk szerint, a szubjektív mém-értelmezések, mém-definíciók széles spektrumon mozgó tárháza is állhat.

12 résztvevő fogalmazott meg szöveges javaslatot arra, hogy az általuk hiányossággént érzékelt területeket milyen módon lehetne orvosolni. A tanulók az alábbi javaslatokat írták le: több, humorosabb, illetve a témához és a szókincshez jobban illeszkedő mémek használata (4 fő); több időt szánni a feladatokra (2 fő); kétnyelvű szöveget készítése (1 fő); más filmekből is felhasználni képeket (1 fő); a szókincs mennyiségének redukálása vagy a szavak tanulásához szükséges idő meghosszabbítása (1 fő); a lexikai és a nyelvtani ismeretek külön órákon való feldolgozása (1 fő); a feladatsorok még vázlatosabbá tétele (1 fő). Egy résztvevő nem értelmezhető javaslatot fogalmazott meg.

A tanár kollégák kiemelték azt, hogy a feladatsorok változatosságot hoztak a tankönyvhöz képest, a tanulók életkorához közel állt a képek tartalma, és mivel a diákok ismerik a történeteket és a szereplőket, nagyobb érdeklődéssel figyeltek a feladatokra is. Játékosan segítik a tanulókat a nyelvtani szabályok rögzülésében, valamint a témakör és nyelvtani jelenség összekapcsolásának jó példáját láthatták. Minden kolléga kiemelte azt, hogy a tanulók bátran és magabiztosan kezdtek el beszélni, amiben valószínűleg segítségükre voltak a kivetített képek, szövegek. Több olyan esetről is beszámoltak a felmérést vezető kollégák, amikor az addig zárkózott, oroszul megszólalni alig vállalkozó középiskolások a második, harmadik, negyedik feladatsorban már egész mondatokkal felépített, egyre gördülékenyebb monológokban nyilatkoztak meg. Öröme ad okot az a tény, hogy a kollégák megfigyelései teljesen megegyeznek a szerző által a pilot folyamat során tapasztaltakkal. Mindössze egy kolléga említette azt a negatívumot, hogy mivel órák óta mémes feladatokkal foglalkoztak, a végére az unalom jeleit mutatta néhány diák.

Összességében elmondhatjuk, hogy a beszédkésztség fejlesztését és a nyelvtani elemek könnyebb rögzítését, valamint a tanulási folyamat stresszmentesebbé és élvezetesebbé, humorosabbá tételét megvalósították a feladatsorok a vizsgálati minta szöveges visszajelzései alapján.

8. Összefoglalás

„Meg kell engedni a tudománynak, hogy tévedhessen.” (Csányi és mtsai, 2024)

Írásunkban azt vizsgáltuk, alkalmazhatók-e és milyen hatékonysággal alkalmazhatók magyar középiskolai közoktatásban, alap óraszámú csoportokban az orosz mint második idegen nyelv tanítására internetes image macro-k. Fókuszunkban a nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalom és a beszédképesség mint szimplex készség fejlesztése állt.

A dolgozat újdonsága egyrészt abban rejlik, hogy bár immáron jelentős szakirodalom szól a képmakrók didaktikai alkalmazásának lehetőségeiről, a disszertációban szereplő tematikusan strukturált, speciálisan szelektált mémeknek az orosz nyelvtan tanítására és beszédképesség fejlesztésére való használatáról, illetve eme tanulási folyamat hatékonyságának méréséről nincs tudomásunk. Ehhez hasonló módon egyre nagyobb számú publikáció jelenik meg a mémek affektív és humoros tulajdonságainak tanítási célból való felhasználásra, de írásunkban speciálisan a nyelvi szorongás csökkentésének céljából és a pozitív tanulási környezet kialakításának szándékával használtuk szisztematikusan követett kvantitatív és kvalitatív mérésekkel, amelyek során az alábbi eredményekre jutottunk a vizsgált mintán.

Sikerült bizonyítást nyernünk az alábbi hipotéziseinkre:

- a) a mémes feladatsorok a diákok önreflexiói alapján nagy arányban hozzájárulnak a tananyag elsajátításának megkönnyítéséhez és a nyelvi szorongásuk csökkentéséhez (leíró statisztika és a résztvevők szöveges értékelései alapján);
- b) a mémes feladatsorok az 'érdekes – unalmas' és a 'hasznos volt számomra – nem volt hasznos számomra' kettős dichotómiáján az értékek az 'érdekes' és a 'hasznos feladat' érzetét igazolják;
- c) együttjárást tudtunk kimutatni a diákok orosz tantárgyi év végi jegye és az önbevalláson alapuló sikeresség érzete között;
- d) a tanulók által a legnagyobb számban kitöltött feladatsorok (egyes szám harmadik személy, foglalkozások témakör és egyes szám első személy, napirend témakör) nyelvtani és a kifejtés pontszámai együttjárást mutatnak az önreflexió Likert-skáláján adott értékekkel, tehát a diákok úgy érzékelik, hogy a nyelvtan és a témakifejtés elsajátításában segít a mémes feladatsor;

- e) a résztvevők orosz nyelvvel kapcsolatos céljai között dobogós helyen szerepel az online aktivitásban használat;
- f) a résztvevők mém-aktivitása inkább felhasználói, mintsem alkotói jellegű;
- g) a fáradtság érzete a diákok körében kiemelt jelentőségű a vizsgált mintán;
- h) enyhe pozitív együttjárás van a magasabb témakifejtési pontszám és a feladatsorok témakifejtést elősegítő tulajdonsága között;
- i) a mémek ismerete, értéke nem független a nemtől; a fiúk szélesebb körben ismerik és értik a mémeket;
- j) a résztvevő tanulók és tanáraik szöveges válaszai ezeken túlmenően megerősítették a feladatsorok nyelvtanulást elősegítő, beszédkésztséget fejlesztő és érdekes, humoros voltát.

Részben igazolódtak alábbi feltevéseink:

- a) a mémhasználati felületek tekintetében;
- b) a magasabb nyelvtani pontszám és a sikeresség érzet együttjárásában.

Nem sikerült szignifikáns összefüggést kimutatni:

- a) a mémek aktív ágensként történő használata és a mémek megértése között;
- b) a feladatsorok motiváló volta és a diákok sikerességérzete között.

Vizsgálódásunk nem kontrollcsoportos vizsgálat, amit két tényező indokolt. Egyrészt a lehetséges résztvevők előre megjósolható alacsony száma miatt sem törekedtünk kontrollcsoport(ok) létrehozására attól tartva, hogy nem lesz elegendő adatunk ahhoz, hogy a számítások elvégzésével értékelhető eredményhez juthassunk. Másrészt nem is tartottuk indokoltnak azon okból, mert mi a résztvevők által percipált érzetekre voltunk kíváncsiak. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a tanulók által átélt, megtapasztalt pozitív érzések egy tanórai feladat során előmozdíthatják a folyamat hatékonyságát. A 21. században a tanulói önhatékonyság szempontjából lényegesnek tartjuk a reflexió és az önreflexió mint puha készségek tudatos fejlesztését a tanulóknál, és ezzel összefüggésben az autonóm tanulói személyiség kialakítására tett lépéseket.

A kutatás limitációi között kell megemlítenünk azt a tényt, hogy a társadalomtudományi kutatásokban „rendkívül sok hatás összegződik egyszerre, így nehéz egy-egy jelenség önmagában való hatását felmérni” (Tóth és Csányi, 2017. 190. o.). Az ún. ’puha’ tudományokban, és a neveléstudomány is ide tartozik, nemcsak a kísérletekben,

megfigyelésekben szereplő számos tényező egyéni és közösségben megnyilvánuló dinamikáját kellene figyelembe venni, hanem a nagyszámú változók redukálása vagy változatosságuk csökkentése volna ildomos – ami ritkán valósítható meg egy nem laboratóriumi kísérletben. Maga a tudat, hogy a megkérdezettek ismerik a modell hiedelmeit (márpedig ez elengedhetetlen, hiszen tudatos tanulókként tudniuk kell, hogy milyen célból vesznek részt a kísérletben, illetve gondviselőik beleegyezését is ki kellett kérnünk), befolyásolhatja őket válaszádaikban.

A mémes feladatsorok esetében további változókat és számokkal nehezen kifejezhető értékeket jelenthet a résztvevők szociokulturális háttére, a tanár személyisége, az intézmény általános ethosza. Némiképpen fenntartással szükséges kezelnünk a motiváció mérése során kapott adatokat is, hiszen egy újszerű tevékenység rendszerint emeli a motiváltság érzését; ezt a tényezőt érdemes figyelembe venni az eredmények általánosításakor.

A kutatás további korlátai között érdemes gondolnunk arra, hogy a kísérlet intervenciós hatásának mérője az intervenciós dózis nagysága: a résztvevők mennyi ideig aktívak, illetve inaktívak a vizsgálat alatt. Úgy gondoltuk, hogy kísérletünkben az inaktív szakasz elenyésző mértéke értéként funkcionál, ugyanakkor néhány résztvevő az időtényező rövidségét, a feladatlapok intenzitását a kísérlet egyik negatívumának értékelte.

A kutatásban felhasznált mémes feladatsorok önmagukban is egyedi narratívák egy didaktikai történetben; metatörténetek, amelyekben sok egyéni és kollektív történet keresztezi egymást az orosz tanításának egy bizonyos kerettörténetében. A sok változó miatt nehéz dolga volt annak, aki predikció(k)ba szeretett volna bocsájtkozni a nagy egész történet kimeneteleit illetően; ám a jelen pont sem a végleges befejezés, hanem egyben kiindulópont újabb potenciális vizsgálatokhoz.

A kutatás jövőbeni lehetséges irányait is kijelölték részben a kvantitatív és kvalitatív vizsgálódásaink. A résztvevők visszajelzései alapján megjelent az, a kutatóban már meglévő, de jelen írás keretein túlmutató igény, hogy a mémek kihangosíthatók legyenek; ez az aspiráció a különféle újmédia technikákkal megítélésünk szerint megvalósítható. Az orosz lokális mémek bevezetése strukturált feladatsorok formájában szintén egy ideje kikristályosodott kutatói célként fogalmazódik meg, hiszen kiváló és hatékony módja lehet a lakúnaknak (lexikai *lacuna*, *lacunar elements*) és az ekvivalencia nélküli kifejezéseknek (Sahverdova, 2024; Alefienko és Korina, 2011) mint kultúraspecifikus nyelvi elemeknek a nyelvórákon történő bevezetésében, implementálásában. Mindez motiváló jövőbeni tervként illeszkedik napi pedagógiai gyakorlatunkba.

További jövőbeni lehetőségként említhetjük meg egy – meghatározott időintervallumokban megvalósuló – követéses longitudinális vizsgálat létjogosultságát már nemcsak szóbeli, hanem írásbeli teszteléssel, akár a 6.2 fejezetben már érintett tanári értékeléssel. Egy ilyen jellegű kohorszvizsgálat korlátai között, azonban, számolnunk kell lemorzsolódással és adatvesztéssel, a magas idő- és költségigényekkel, a résztvevők középiskolai tanulmányainak a befejeződésével, valamint azzal a lehetőséggel, hogy a tanulók 2. idegen nyelv iránti motivációja – és az azzal kapcsolatos egyéni céljaik – erős változékonyságot mutathatnak tanulmányaik előrehaladtával.

Dolgozatunkban a tanítás befogadótól, a tanulóktól elindulva diakrón aspektusokat is érintve haladtunk a nyelvpedagógia négy belső szintjét követve, a nyelvi tartalom közvetítésén, az idegen nyelvi készségfejlesztésen át a tananyag egy újszerű megtervezéséig, alkalmazásáig, majd egy idegen nyelvi készség értékeléséig (Bárdos, 2004. 76-77. o.). Szűcs szerint az internet az „újkeletű vizualitás egyik legfontosabb megnyilvánulási felülete” (2003); Solohov (2019) pedig felveti azt a gondolatot, hogy a mémek a jövő egy új művészeti formájaként, önálló művészeti ágként jelenhetnek majd meg. Az internetes mémek kanonizált művészeti diskurzusba való beemelésevel egy még inkább multimodális pedagógiai keretrendszer megteremtése válhat majd lehetővé, amelyben a nyelvpedagógia – várakozásunk szerint – szintén megtalálja az őt megillető helyet.

Felhasznált irodalom

Aczél P (2024): Future Talks Krizsó Szilviával, Trade Magazin üzleti podcast IV./12. adás.
<https://www.youtube.com/watch?v=y8gBJW1MQ1A> (2025.01.26.)

Aczél P (2023): *Generációs ütközőzónák: rohan a világ, és vele rohanunk mi is*. Lounge Group.
<https://www.youtube.com/watch?v=0NVlr93A67U> (2025.08.19.)

Afanaszova, N. V. (2016):

Афанасова, Н. В. (2016): Наскальный текст Интернета и его значение в формировании орфографической грамотности школьников. In: *Казанский педагогический журнал*, 2, Удк 81'23 – 137-140.

Agafonova, K. E. (2022):

Агафонова, К. Е. (2022): *Мемы на занятиях по РКИ: узнаём и понимаем скрытые смыслы*.

<https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/527699/> (2025.01.05.)

Alefienko, N. F. és Korina, N. B. (2011):

Алефиренко, Н. Ф., Корина, Н. Б. (2011): *ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ*. Нитра.

Batstone, R. (1994): *Grammar*. Oxford University Press, Oxford.

Bárdos J. (2025): *A nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

<https://mersz.hu/bardos-a-nyelvi-meres-es-ertekeles-elmelete-es-gyakorlata/> (2025.08.18.)

Bárdos J. (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs.

<https://mek.oszk.hu/02400/02443/> (2025.01.21.)

Bárdos J. (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Bárdos J. (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8/1, 5–18.

https://www.epa.hu/03100/03139/00059/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2002_01_005-018.pdf (2025.01.20.)

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

<http://mek.niif.hu/18000/18010/> (2025.01.26.)

Beljajev, B. V. (1967):

Беляев, Б. В. (1967): О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку In: *Психология в обучении иностранному языку. Издательство Просвещение*. Москва. 3-16.

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.booksite.ru/fulltext/psiholog1/text.pdf (2025.01.12.)

Bíró E. (2007): Az interkulturális kompetencia fejlesztésének csapdái. *Iskolakultúra* 2007/8–10. 70-77.

Blackmore, S. (2001): *A mém-gépezet. Kulturális gének – a mémek*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Blackmore, S. (1999): *The Meme Machine*. Oxford University Press. Oxford.

Börzsei L. (2013): *Makes a meme instead: A concise history of internet memes*.

https://www.academia.edu/3649116/Makes_a_Meme_Instead_A_Concise_History_of_Internet_Memes (2025.01.05.)

Bredács A. (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggyondozásra. *Iskolakultúra*, 19 (5-6). pp. 55-72.

<https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20850/20640> (2025.01.25.)

Brown, G. és Yule, G. (1991): *Teaching the Spoken Language. An approach on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press, Cambridge.

Calvino, I. (2022): *Lezioni americane*. Mondadori, Milano.

Cernigliaro, M.A. (2022): *Più scrivo più parlo 1. Materiale per la produzione scritta e orale (A1-A2)*. Ornimi Editions. Atene.

Ciliberti, A. (2021): *Glottodidattica*. Carocci, Roma.

Csányi V. (2024): *Teremtő képzelet. A kreativitás evolúciója*. Open Books, Budapest.

Csányi V., Mérő L., Gelencsér A. és Domokos G. (2024): *Sztártudósok a jövőről*. Brain Bar. https://www.youtube.com/watch?v=CG2FJQm25i4&ab_channel=BrainBar (2024.01.05.)

Chomsky, N. és Moro, A. (2022): *I segreti delle parole*. La nave di Teseo, Milano.

Cserné Adermann G. (2006): A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. In: Koltai D. és Lada L. (szerk): *Az Andragogia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet*. 85-104. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Csizér K. (2011): A csoportdinamikai folyamatok jelentősége a nyelvtanulásban: elméleti áttekintés. In: Csizér K., Holló D. és Károly K. (szerk.): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Tinta Kiadó. Budapest.

Csoma Gy. (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In: Koltai D. és Lada L. (szerk.): *Az Andragogia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet.* 9-16. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Davison, P. (2012): The Language of Internet Memes. In: Mandberg, M. (szerk.): *The Social Media Reader.* pp. 120-134. New York University Press, New York.

Dawkins, R. (2005): *Az önző gén.* Kossuth Kiadó, Budapest.

Dennett, D. C. (1998): *Darwin veszélyes ideája.* Typotex, Budapest.

Di Donato, D. (2023): *Scuola 4.0: fare didattica con i meme per educare alla creatività e alla complessità.*

Donaghy, K., Karastathi, S. és Peachey, N. (2023): *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation.* Oxford University Press.

Dondi, M., Klier, J., Panier, F. és Schubert, J. (2021): *Defining the skills citizens will need in the future world of work.* McKinsey & Company.

Fehér Á. és Fodor Sz. (2020): Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában. In: Németh A., Orsovics Y., Csehiová A. és Tóth-Bakos A. (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings.* 265-281.
DOI:10.36007/3730.2020.265 (2025.01.25.)

Feketéné Szakos É. (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fodor Sz. (2024a): Jólét vagy jóllét? A pszichés jóllét szerepe és mérése a fenntarthatóság és egy jól működő társadalom kialakításában I. rész. *Magyar Tudomány* 185/4.

Fodor Sz. (2024b): *Tehetség újragondolva: a tehetséggondozás kihívásai és lehetőségei a 21. században.* Budapest.

Fodor Sz., Kovács E. és Somkövi B. (2018): Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvórákon. In: Polonyi T. és Abari K. (szerk.): *Pszichológia – Pedagógia – Technológia.* Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 9-21.

Fredricks, J. A., Filsecker, M., Lawson, M. A. (2016): Student Engagement, Context, and Adjustment: Addressing Definitional, Measurement, and Methodological Issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4.

Gawne, L. és Vaughan, J. (2011): I can haz language play: The construction of language and identity in LOLspeak. *Proceedings of the 42nd ALS Conference.* 97-122.
<https://laurengawne.com/wp-content/uploads/2019/09/gawne-vaughan-2012.pdf>
(2025.01.05.)

Gee, J. P. (2004): *Situated language and learning. A critique of traditional schooling.* Routledge, London.

- Giordano, A. L. (2024): *A Family Digital Media Plan*.
<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/understanding-addiction/202410/a-family-digital-media-plan> (2025.01.07.)
- Glazkova, E. A. (2019):
 Глазкова, Е. А. (2019): *Нестабильные культурные доминанты в практике преподавания русского языка как иностранного*. Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. № 33. Будапешт. С. 64 – 72. УДК 81'242
<http://www.ruscenter.hu/uploads/content/hash80/415.pdf> (2025.01.05)
- Gleick, J. (2013): *The Underlying Logic of Codes and Memes*.
<https://bigthink.com/articles/information-theory-on-memes-and-codes/> (2025.01.26.)
- Goleman, D. (1995): *Érzelmi Intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Golovanova, E. I. és Csaszovszkij, N. V. (2015):
 Голованова, Е. И., Часовский, Н. В. (2015): Интернет-мем как элемент визуализации в СМИ // *Вестник ЧелГУ*. 2015. №5 (360). С.135-141.
- Görög I. (2024): *A mindennapok viselkedéskultúrája*.
https://www.youtube.com/watch?v=G_3F28z5Q5A&ab_channel=Beretty%C3%B3Telev%C3%ADzi%C3%B3 (2025.01.07.)
- Gyarmathy É. (2012): Egy átmeneti korszak nyűgei és áldásai. In: *Digitális degeneráció 2.0. OFOE, Underground Kiadó*. 45-61.
<https://real.mtak.hu/8806/> (2025.01.20.)
- Gyarmathy É. (2011): *A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség*.
https://www.researchgate.net/publication/274637397_A_digitális_kor_es_a_sajatos_nevelési_igényű_tehetség (2025.01.05.)
- Han, Y. és Smith, B. E. (2023): An ecological perspective on the use of memes for language learning. *Language Learning & Technology* 27 (2), 155–175.
- Hall, N. és Shephard, J. (1995): *The Anti-Grammar Grammar Book*. Longman, Burnt Mill, Harlow, Essex.
- Harari, Y. N. (2024): *Nexus*. Animus Kiadó, Budapest.
- Harshavardhan, V., Wilson, D. és Kumar, M. V. (2019): Humour Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms. *Asia Pacific Media Educator*, 29 (I) 41 – 53.
- Hasper, A. (2024): *Creating a culture of care: well-being for teachers and students*. Oxford University Press, Oxford.
- Hedge, T. (2005): *Writing*. Oxford University Press.
- Holland, M., Sliwinski, K. és Thomas, N. (2020): Is Affective Effective? Measuring Affective Learning in Simulations. *International Studies Perspectives*.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. A. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.

Huszthy A. és Éry A. (2015): Az olasztanári kommunikáció verbális és nonverbális sajátosságai. In: Antalné Szabó Á. és Major É. (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. ELTE, Budapest, 86-102.

https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5816/10-TAMOP_BTK_BMK_10-Tan%C3%B3ratervez%C3%A9s_%C3%A9s_tan%C3%B3rakutat%C3%A1s.pdf
(2025.08.18.)

Iszhakova, Z. Z. (2010):

Исхакова, З. З. (2010): Homo Sentiens и репрезентативная функция языка. *Вестник Башкирского университета*, 15 (3), 644-649.

Izgarseva, A. V. (2020):

Изгаршева, А. В. (2020): ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК МЕДИАТЕКСТ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. In: *Вопросы современной лингвистики*, (5), 86-101.

<https://cyberleninka.ru/article/n/internet-mem-kak-mediatekst-lingvisticheskiy-aspekt>
(2025.01.20.)

Jermolajeva, Zs. E. (2025):

Ермолаева, Ж. Е. (2025): *Как создать лингвистический интернет-мем для занятий по русскому языку и культуре речи*.

<https://www.eduneo.ru/kak-sozdat-lingvisticheskij-internet-mem-dlya-zanyatij-po-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi/> (2025.01.20.)

Jevgenyevna, A. (2022):

Евгеньевна, А. (2022): *Лингвистический интернет-мем на уроке русского языка*.

https://урок.рф/library/lingvisticheskij_internetmem_na_uroke_russkogo_yazi_132835.html (2025.01.20.)

Kanasina, Sz. V. (2017a):

Канашина, С. В. (2017a): ЭФФЕКТ ОБМАНУТОГО ОЖИДАНИЯ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ КАК ОСОБАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ // *Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*. 2017. Вып. 10 (187). С. 9-14. DOI:10.23951/1609-624X-2017-10-9-14

Kanasina, Sz. V. (2017b):

Канашина, С. В. (2017b): *Интернет-мем в контексте межкультурной коммуникации / Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов, В 2 т., Т. 1/ [отв. ред. Д.Н.Новиков]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос.Федерации. — М: МГИМО—Университет, 2017. — С. 606-612.*

Kanasina, Sz. V. (2017c):

Канашина, С. В. (2017c): Что такое интернет-мем? *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 36 (28 (277)), 84-90.

Kanasina, Sz. V. (2016):

Канашина, С. В. (2016): *Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка)*: дис. канд. филол. наук: М., 265 с.

Kivovics J. (2011): A csoportdinamika szerepe az angol nyelvtanuló csoportok működésében. In: Csizér K., Holló D. és Károly K. (szerk.): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Tinta Kiadó. Budapest.

Kocsis A. (2025): Internet memes as 21st century multimodal precedential texts aiding written production in EFL. *Az oktatás időszzerű narratívumai*, HERA Évkönyvek XII. 242-255.

Kocsis A. (2024a): Meme-Assisted Debate – 21st Century Visuals Serving EFL Spoken Production on a Sample of Level B2 Hungarian Secondary School Students. In: Huber M., Cristian R. és Dragon Z. (szerk.): *Americana E-journal of American Studies in Hungary. Vol. 20 No. 2. 95-113*.

DOI: <https://doi.org/10.14232/americana.2024.2.95-113>

<https://www.iskolakultura.hu/index.php/americanajournal/article/view/46148>
(2024.12.25.)

Kocsis A. (2024b). Oral drilling BE LIKE Pendergast: Internet memes as a possible tool of language pedagogy based on secondary school students' perception of learning Russian grammar in Szeged, Hungary. In: *Pedagogy of the past and the future: Collection of English language studies about XV. National "Taní-tani" Conference, Faculty of Arts at the University of Miskolc, 02. 02. 2024. Ed: Emese K. Nagy*. Miskolc University Press, Miskolc. https://www.researchgate.net/publication/386548753_Pedagogy_of_the_past_and_the_future (2024.12.25.)

Kocsis A. (2024c): Meme-assisted Writing Skills Development of Hungarian Secondary School Students in English on the Sample of an A2-B1 Level Product Writing Task. *Az oktatás időszzerű narratívumai*. HuCer 2024 Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 2024.05.23-24. (absztraktkötet:https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2023/12/Absztraktkotet_HUCER2024-1.pdf p. 244.)

Kocsis A. (2024d): *Strukturált képsorok egy szerethetőbb közösségért. XVII. Tudatosság a kommunikációban – Varga Gyula emlékkonferencia*. Kommunikációs Nevelésért Egyesület. Eger, 2024.05.17-18. (nem publikált konferenciaelőadás)

Kocsis A. (2023): Using Memes for Skills Development in the Foreign Language Classroom. In: Mongyi N. (szerk.): *Insights into Contemporary Practices of teaching English as a Foreign language*. Pázmány Péter Catholic University. Budapest.

- Kocsis A. (2021): *Rómában tégy úgy, mint a rómaiak – és Szentpéterváron?* SZLÁV METODIKA III. DIGITÁLIS OKTATÁS, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szláv és Balti Filológiai Intézet. 2021. március 26.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://szlav.elte.hu/media/1d/14/a034b9ef4908decc594c7ef2ce413698cf5d8767c7cf00d994d7a1a24101/Szla%CC%81v%20Metodik a%20III.%20program.pdf (2024.12.25.)
- Kwik, J. (2023): *ALL learning is STATE dependent.*
https://www.youtube.com/shorts/0JCZBDSr_B4 (2025.01.19.)
- Lahiri, J. (2023): *In altre parole.* Ugo Guanda Editore, Milano.
- Lakatos-Báldy Zs. (2015): Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció. *Apertúra 2015. tél, X. évfolyam, 2. szám.*
<https://www.apertura.hu/2015/tel/lakatos-baldy-az-audiovizualis-forditas-sajatossagai-es-a-filmforditas-mint-interkulturalis-kommunikacio/> (2025.08.18.)
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2019): Memes, Macros, Meaning and Menace: Some Trends in Internet Memes. *The Journal of Communication and Media Studies.* 4 (4) pp 43-57.
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2018): *Online Memes, Affinities and Cultural Production.*
- Lannert J. (2023): Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle 2023/1-2.* 13-30.
<https://upszonline.hu/index.php?article=730102007> (2025.01.05.)
- Lannert J. (2018): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: *Társadalmi Riport 2018. Társadalmi Kutatási Intézet Zrt., TÁRKI, Budapest.* 267-285.
<https://real.mtak.hu/180453/> (2025.01.20.)
- Laszkareva, E. R. (2016):
Ласкарева, Е. Р. (2016): *Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс.* Москва - Юрайт.
- Lebovits Á. és Szmejkál Sz. (2013): *Érzelmi Intelligencia és leadership.* Közigazgatási Vezetői Akadémia.
<https://nkerepo.uni-nke.hu/jspui/bitstream/123456789/100172/2/481.pdf> (2025.01.25.)
- Lehman, C., Rowland, N. J. és Knapp, J. A. (2016): *Memes in Digital Culture*, edited by Limor Shifman, Cambridge, MA: MIT Press.
- Loehr, J. és Schwartz, T. (2006): The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, Is The Key to High Performance and Personal Renewal. In: Boersch, C. és von Diest, F. (szerk.): *Das Summa Summarum des Erfolgs*, 199-216. Gabler.
DOI: 10.1007/978-3-8349-9251-2_17 (2025.01.15.)

Márcz R. (2015): Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása. Egy kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 25. (2), 48-58.

https://misc.bibl.u-szeged.hu/45444/1/iskolakultura_2015_002.pdf (2025.01.26.)

Maturana (1994) In: Suhajda É. V. (2012): *A tanulás rendszerelméleti megközelítése. (doktori disszertáció)*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola. Pécs.

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15469/suhajda-eva-virag-phd-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2025.01.28.)

Medgyes P. (2002): *Laughing matters*. Cambridge University Press, Cambridge.

Mercer, S. és Dörnyei Z. (2021): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.

DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024563.005>

Mérő L. (2024): *Sztártudósok a jövőről*. Brain Bar.

https://www.youtube.com/watch?v=CG2FJQm25i4&ab_channel=BrainBar (2024.01.05.)

Milner, R. M. (2012): *The World Made Meme: Discourse and Identity in Participatory Media*.

<https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/10256> (2025.01.05.)

Miltner, K. M. (2018): Internet Memes. In: *Sage Handbook of Social Media*. SAGE Publications Ltd. 412-428.

Molnár A. és Péter-Szarka S. (2017): A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1-12), 19-33.

<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19> (2025.01.25.)

Molnár Gy., Szűts Z. és Törteli M. (2017): A mémek mint az internetes folklór részei. *Hungarológiai Közlemények. Újvidék. XVIII. (1)*: 54-66.

Nagy A. (2021): *A # (hashtag) jelentése, története – és hogyan használd!*

<https://wpkurzus.hu/hashtag/> (2025.01.26.)

Nahalka I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra*, 1997/2.

Németh B. (2006): A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között. In: Koltai D. és Lada L. (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet*. 25-38. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Nyíri K. (2003): Pictorial meaning and mobile communication. In: Nyíri K. (szerk.): *Mobile communication: Essays on cognition and community*. 157-184. Passagen Verlag, Bécs.

http://www.hunfi.hu/nyiri/nyiri_pictmean_mob.pdf (2025.01.05)

Otrell-Cass, K. (2024): Rewilding Education. HuCer konferencia plenáris előadás. Eger, 2024.05.24.

Oszipova, I. (2018): Konferenciabeszélgetés. XXIII Международной научно–практической конференции "Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания" г. Будапешт, Российский культурный центр, 25-26 мая 2018 г.

Panchak, O. V. (2024):

Паньчак, О. В. (2024): Психологические особенности обучения устной речи на иностранном языке // *Нижегородский филологический вестник*. 2024. No2. С. 132-138. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/24-2/12>

(PDF) Psychological Features of Teaching Oral Speech in a Foreign Language. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/386539919_Psychological_Features_of_Teaching_Oral_Speech_in_a_Foreign_Language (2025.01.20.)

Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, L. (2022): *Academic Emotions and Student Engagement*.

Pelihov (2019): *Топ-10 речевых ошибок, которые мы допускаем, по версии филолога ЮУрГУ*.

<https://www.susu.ru/ru/news/2019/05/25/top-10-rechevyh-oshibok-kotorye-my-dopускаem-po-versii-filologa> (2025.01.20.)

Pentón Herrera, L. J. és Martínez-Alba, G. (2021): *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL International Association.

Petrucchio, C. (2022): Memes in teaching and learning processes: a semiotics of cognitive activation. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 23-33.

Pléh Cs. (2024): *A mesterséges intelligenciának nincsenek saját indítékai*. Szabad Európa Podcast.

https://www.youtube.com/watch?v=v42slgzFtec&ab_channel=SzabadEur%C3%B3pa (2025.01.04.)

Pléh Cs. (2003): A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia. In: Agria Media (2002): *Az elektronikus tanulás a III. évezred pedagógiai kihívása*. Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. pp. 13-21.

https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6462/1/13_21_PL%C3%A9h.pdf (2025.01.20.)

Purnama, A. D., Desiarti, E. M., Aflahah, N. A. és Ekaningrum, V. C. (2017): Utilizing memes to promote students' motivation in language classroom. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal* 7 (2), 134-153.

Radcsenko, D. A. (2013):

Радченко, Д. А. (2013): *Кросскультурная адаптация персонажей сетевого фольклора: от Гипножабы до Зойча*. Антропологический Форум 18.

<https://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/018online/radchenko.pdf> (2025.01.21.)

- Rajnai R. (2025): *A média használata és befogadáselméletei*.
<https://www.kepagepben.hu/mediaismeret/a-media-hasznalata-es-befogadaselméleti/>
 (2025.01.30.)
- Richter Á (2016): The Marvel Cinematic Universe As a Transmedia Narrative. *AMERICANA E-Journal of American Studies in Hungary* 12 (1).
<https://www.analecta.hu/index.php/americanaejournal/article/view/45110/43761>
 (2025.01.20.)
- Rybszleger, P. (2024): Wissenschaftspopularisierung im Internet. Linguistische Analyse von Vermittlungsstrategien in der Wissensverbreitung in Social-Media-Beiträgen von ausgewählten Universitäten in Deutschland und in Polen. *Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 25, 2024 (I)*.
https://linguistische-treffen.pl/articles/25/13_rybszleger.pdf (2025.01.05.)
- Sahovszkij, V. I. (2017):
 Шаховский, В. И. (2017): *Триада экологий - человек, язык, эмоции - в современной коммуникативной практике*. Волгоград, Издательство ВГСПУ.
- Sahovszkij, V. I. (2013):
 Шаховский, В. И. (2013): *Экология языка и коммуникативная практика*. № 1. С. 233–245 Экология эмотивного языка: теоретические и практические аспекты. В.И. Шаховский. УДК 81'371
- Sahovszkij, V. I. (2009):
 Шаховский, В. И. (2009): *Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии*. Волгоград, Издательство ВГСПУ.
- Sahverdova N. V. (2024): A kultúrfogalom fordítása. „Saját” és „idegen” Borisz Akunyin regényeiben és magyar fordításaiban. *Studia Litteraria* 2024/I-2., 123-141.
<https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/14474/12410> (2025.08.18.)
- Samambet, M. (2016): The Implementation of „Defeated Expectancy” in the Context. In: *PHILOLOGIA, vol. XXVI n°1*, 79-103.
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2016-1/PHILOLOGIA_XXIV_1_Sammambet.pdf (2025.01.20.)
- Schwartz, T. és Loehr, J. (2005): *The power of full engagement*. Free Press.
- Segev, E., Nissenbaum, A., Stoleró, N. és Shifman, L. (2015): Families and Network of Internet Memes. The Relationship Between Cohesiveness, Uniqueness and Quiddity Concreteness. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*.
- Scserba, L. V. (1974):
 Щерба, Л. В. (1974): *Языковая система и речевая деятельность*. Москва
- Scsukin, A. N. (2020):
 Щукин, А. Н. (2020): *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Флинта. Москва

Seligman, M. E. P. és Adler, A. (2018): Positive Education. In: Helliwell, J. F., Layard, R. és Sachs, J. (szerk.): *Global Happiness Policy Report: 2018*. (52-73). Global Happiness Council.)

Serianni, L. (2024): *Prima lezione di grammatica*. Gius. Laterza & Figli Spa, Bari-Roma.

Serianni, L. (2019): *Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola*. <https://www.liceocrespi.edu.it/wp-content/uploads/2019/05/Scrivere-nella-scuola-oggi-Cesati-2019.pdf> (2025.01.20.)

Shifman, L. (2016): Az internetes mémek definiálása. Ford. Pölcz Róbert. *Apertúra*, 2016. ősz. <https://www.apertura.hu/2016/osz/shifman-az-internetes-memek-definialasa/> (2025.01.27.)

Shifman, L. (2014): Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication* 18. 362–377.

Shifman, L. (2013): *Memes in Digital Culture*. MA: MIT Press, Cambridge.

Simone, R. (2022): *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia*. Editori Laterza, Bari-Roma.

Singajev, Sz. M. (2018):

Шингаев, С. М. (2018): *Психологические особенности организации урока*. <https://www.youtube.com/watch?v=CK1F3v7s-3w> (2025.01.20.)

Solohov, M. A. (2019):

Шолохов, М. А. (2019): (Челябинск, ЮУрГУ) *Лингвокультурная специфика вербальных интернет-мемов*. УДК 81'38:39 <https://journals.uspu.ru/attachments/article/2465/22.pdf> (2025.01.05.)

Steigervald K. (2023): *Generációk harca a figyelemért. Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?* Partvonal Könyvkiadó, Budapest.

Szesztay M. (2011): Az interaktív szemináriumok dinamikája: Az érem két oldala. In: Csizér K., Holló D. és Károly K. (szerk.): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Tinta Kiadó, Budapest.

Szolovjeva, N. V. és Szorokina, E. A. (2020):

Соловьева, Н. В., Сорокина Э. А. (2020): МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВАРИАНТОЛОГИИ, КОММУНИКАТИВИСТИКИ И КОГНИТИВИСТИКИ» (24 ОКТЯБРЯ 2020 Г., Г. МЫТИЩИ, МГОУ). Вопросы современной лингвистики, (5), 134-138.

Szőke-Milinte E. (2021): Principles of Digital Learning. In: Kaposi J. és Szőke-Milinte E. (szerk.): *Teaching and Learning in the Digital Age*. Szaktudás Kiadó. Budapest. 7-38.

Sztyepicsov, P. (2023):

Степичев, П. (2023): *Педагогика удивления*. Лекция на конференции TEACHmeMORE 26.03.23

https://www.youtube.com/watch?v=nD_qp5dmL-A (2025.01.28.)

Szücs O. és Pásztor E. K. (2003): *Internet és művészet: új médium, régi kérdések*.

<https://www.epiteszforum.hu/dr-szucs-olga-pasztor-erika-katalina-internet-es-muveszet-uj-medium-regi-kerdesek> (2025.01.30.)

Szűts Z. (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szűts Z. (2018): *Online*. Wolters Kluwer, Budapest.

Takács D. (2024): *Beszélem a nyelvet, csak épp megszólalni nem merek – Az idegen nyelvi szorongásról*.

<https://wmn.hu/wmn-life/63405-beszelem-a-nyelvet-csak-epp-megszolalni-nem-merek--az-idegen-nyelvi-szorongasrol> (2025.01.20.)

Tari A. (2023): *Miért tapadnak az okoseszközökre a fiatalok?*

https://www.youtube.com/watch?v=8f6MChx-QSs&ab_channel=InfoR%C3%A1di%C3%B3-Infostart (2025.01.04.)

Tari A. (2019): *Szorongok tehát vagyok*. Pedagógiai Esték.

https://www.youtube.com/watch?v=-qoJBXiDvaI&ab_channel=vtvszeged (2025.01.04.)

Taş, T., Khan, Ö. (2020): *On the Models of Communicative Competence*.

Thao, L. T., Thuy, P. T., Thi, N. A., Phuong, H. Y., Thu, H. T. A. és Tra, N. H. (2023): Impacts of Emotional Intelligence on Second Language Acquisition: English-Major Students' Perspectives. *SAGE Open, October-December 2023*, 1-15.

Тилец, В. Г. (2001):

Тылец, В. Г. (2001): ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Б.В. БЕЛЯЕВА 132-142. Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Изд-во «ЭКСМО-Пресс».

Tóth B. és Csányi V. (2017): *Hiedelmeink. Az emberi gondolatok építőkövei*. Libri Kiadó, Budapest.

Tuboly Á. (2023): A reáliák fordítási lehetőségei Csehov A 6-os számú kórterem című műveben. *Eruditio-Educatio, 2023/2 (18.)* 106-116.

Underhill, N. (1987): *Testing Spoken Language*. Cambridge University Press, Cambridge.

Veszelszki Á. (2015a): Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr 2015/1*, 74-85.

https://www.academia.edu/15305789/Veszelszki_%C3%81gnes_2015_%C3%89rzelmkifejez%C3%A9si_m%C3%B3dok_a_digit%C3%A1lis_kommunik%C3%A1ci%C3%B3ban_emotikonok_%C3%A9s_reakci%C3%B3gifek_Magyar_Nyelv%C5%91r_2015_1_74_85 (2025.01.22.)

Veszelszki Á. (2015b): Megfontolások a digitális kommunikáció pragmatikai leírásához. In: Bárdosi V. (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

[https://www.researchgate.net/profile/Agnes-](https://www.researchgate.net/profile/Agnes-Veszelszki/publication/303258930_Megfontolasok_a_digitalis_kommunikacio_pragmatikai_leirasahoz/links/573a30e408aea45ee83f856d/Megfontolasok-a-digitalis-kommunikacio-pragmatikai-leirasahoz.pdf?__cf_chl_tk=SnwYclisaGH_AxagqV.PRKpfWy.zOQ4ceBBGozF6gVE-1737564581-1.0.1.1-JB8_7YFcrz13mD5FÖzp2Q2xv49k_R2MOt.lQME700Us)

[Veszelszki/publication/303258930_Megfontolasok_a_digitalis_kommunikacio_pragmatikai_leirasahoz/links/573a30e408aea45ee83f856d/Megfontolasok-a-digitalis-kommunikacio-pragmatikai-leirasahoz.pdf?__cf_chl_tk=SnwYclisaGH_AxagqV.PRKpfWy.zOQ4ceBBGozF6gVE-1737564581-1.0.1.1-JB8_7YFcrz13mD5FÖzp2Q2xv49k_R2MOt.lQME700Us](https://www.researchgate.net/profile/Agnes-Veszelszki/publication/303258930_Megfontolasok_a_digitalis_kommunikacio_pragmatikai_leirasahoz/links/573a30e408aea45ee83f856d/Megfontolasok-a-digitalis-kommunikacio-pragmatikai-leirasahoz.pdf?__cf_chl_tk=SnwYclisaGH_AxagqV.PRKpfWy.zOQ4ceBBGozF6gVE-1737564581-1.0.1.1-JB8_7YFcrz13mD5FÖzp2Q2xv49k_R2MOt.lQME700Us)
(2025.01.22.)

Veszelszki Á. (2013): Promiscuity of Images. Memes from an English-Hungarian Contrastive Perspective. In: Benedek A. és Nyíri K. (szerk.): *How To Do Things With Pictures: Skill, Practice, Performance (series Visual Learning, vol. 3)*. Frankfurt: Peter Lang. 115-127.

Zenner, E. és Geeraerst, D. (2018): *One does not simply process memes: Image macros as multimodal constructions*. De Gruyter, Berlin.

<https://doi.org/10.1515/9783110586374-008> (2025.01.05.)

Zinovjeva, N. A. (2015):

Зиновьева, Н. А. (2015): Воздействие мемов на Интернет-пользователей: типология Интернет-мемов УДК 316 Вестник экономики, права и социологии. № 1 С. 195-201.

Zinovjeva, N. A. (2013):

Зиновьева, Н. А. (2013): Анализ процесса конструирования смысла Интернет-мема //Дискуссия. 2013. №. 9. С. 133-137

Ábrajegyzék

1. ábra: A disszertáció empirikus részének összefoglaló táblázata
2. ábra: A disszertáció témájának mémes illusztrációja
3. ábra: A 14-19 éves korosztály néhány pszichés-kognitív jellemzője
4. ábra: Gyengülő képességek és ezek kapcsolódása az aktuális kutatáshoz
5. ábra: A 'hallgatóság'-ra szabott tartalom és folyamat problematikája
6. ábra: A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése
7. ábra: Schwartz és Loehr személyes energiahatékonyság modellje
8. ábra: A tanulás állapotfüggő
9. ábra: Tudásátadás vagy tudáskonstruálás?
10. ábra: Az orosz idegen nyelv tudási szintek a KER-rel való összevetésben
11. ábra: A dolgozatban bemutatott mémes feladatsorok szempontjából releváns deskriptorok A2 szinten
12. ábra: Shakespeare „mémül”
13. ábra: Internetesmém-definíciók
14. ábra: Az image macro-k elnevezései angolul, magyarul és oroszul
15. ábra: A kommunikáció módoszatai: vizuális, hallgatáson alapuló, gesztusokon alapuló, térbeli és nyelvi
16. ábra: Mémfeliratok, amelyek angolul használatosak
17. ábra: „Álom” című tematikus mémek
18. ábra: Kulturális tematikára épülő mémcsalád orosz nyelvtanulóknak kezdő szinten
19. ábra: Saját készítésű pedagógiai mémek
20. ábra: Canale és Swain (1980) négykomponensű és Bárdos (2004) ötkomponensű idegen nyelvi kompetencia modellje
21. ábra: „Я крокодил, крокожу и буду крокодить” című mém globalizált és lokalizált megjelenési formái
22. ábra: Globális expectation-reality mémalap helyi kulturális sajátosságokkal
23. ábra: Magyar kultúraspecifikumú Star Wars template-ek az angolórán
24. ábra: „Lapátok” globális és lokális mémalapokon (10-12. linkek)
25. ábra: A nyelvtanítás folyamatának (viszonylag) állandó és változó dimenziói
26. ábra: Az orosz közép fokú oktatásban tanulók aránya Magyarországon az utóbbi öt tanévben

27. ábra: Az összes idegen nyelvet és az orosz nyelvet tanulók aránya az alapfokú oktatásban Magyarországon az utóbbi öt tanévben
28. ábra: Az orosz mint idegen nyelvet tanulók aránya az alapfokú oktatásban Magyarországon az utóbbi öt tanévben
29. ábra: A feladatsorok tartalma
30. ábra: Az elméleti és empirikus részek találkozási pontjai
31. ábra: A válaszadók nemek és évfolyamonkénti megoszlása
32. ábra: A válaszadók céljai az orosz nyelvvel
33. ábra: A résztvevők mémekkel való találkozásának színterei
34. ábra: A mémekkel való találkozás formái a válaszadók válaszai alapján
35. ábra: A mémek résztvevők által érzékelt motiváló tulajdonsága
36. ábra: A mémek diákok által érzékelt humoros tulajdonsága
37. ábra: A feladatsorok tananyag elsajátítását megkönnyítő tulajdonsága a diákok percepciója alapján
38. ábra: A feladatsorok feszültségoldó tulajdonsága a diákok percepciója alapján
39. ábra: A mémek diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy a kapcsolódás érzetét adták nekik
40. ábra: A mémek diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy kreatívak lehettek általuk
41. ábra: A mémek diákok által érzékelt azon tulajdonsága, hogy társaiktól is tanulhattak általuk
42. ábra: A feladatsorok diákok által érzékelt pozitív tulajdonságai összesítve
43. ábra: A mémes feladatsorok által a résztvevőkben keltett negatív érzetek összesített táblája
44. ábra: A fáradtság érzete a válaszadók körében
45. ábra: A mémek meg nem értésének érzete a válaszadók körében
46. ábra: A túl könnyű feladat érzete a válaszadók körében
47. ábra: A mémek túl nehéz feladat érzete a válaszadók körében
48. ábra: A mémek unalmas voltának érzete a válaszadók körében
49. ábra: A mémek nem hasznos voltának érzete a válaszadók körében
50. ábra: A nemek közti megoszlás a mémek megértésében, ismeretében
51. ábra: Aktív és passzív mémhasználat nemek szerinti eloszlása
52. ábra: Az év végi jegyek gyakorisága
53. ábra: Az önbevalláson alapuló sikeresség érzése 10 fokú Likert-skálán
54. ábra: Korrelációs mátrix

55. a) ábra: Kis tematikus kérdőívek medián értékei
55. b) ábra: Kis tematikus kérdőívek medián értékei
56. ábra: Idegen nyelvi hatékonyság diákok által percipált érzése az egyes feladatsorokban
57. ábra: Kis kérdőív eredmények – Egyes szám, 1. személy, napirend
58. ábra: Önreflexión alapuló gyakoriságok a foglalkozások témakörben
59. ábra: Az egyes feladatsorokon elért pontszámok leíró statisztikái
60. ábra: A feladatsorok tananyag elsajátítását megkönnyítő tulajdonsága a diákok percepciója alapján
61. ábra: A feladatsorok feszültségoldó tulajdonsága a diákok percepciója alapján
62. ábra: A diákok önbevalláson alapuló Likert-skála külön pontszámai az egyes feladatsorok könnyítő hatásáról a nyelvtan, a szókincs és a témakifejtés szempontjából
63. ábra: Rangsor táblázat a múlt időt gyakoroltató feladatsor feszültségoldó hatásáról
64. ábra: A feladatsorok pozitív jellemzői a válaszadók szöveges értékelései alapján
65. ábra: A feladatsorok negatív jellemzői a tanulók szöveges értékelései alapján

Linkjegyzék

1. link: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (2025.01.30.)
2. link: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school#:~:text=Wellbeing%20at%20school%20means,and%20a%20sense%20of%20autonomy> (2025.01.18.)
3. link: <https://akjournals.com/view/journals/0016/78/1/article-p43.xml> (2025.01.30.)
4. link: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school#:~:text=Wellbeing%20at%20school%20means,and%20a%20sense%20of%20autonomy> (2025.01.18.)
5. link: https://ojcrb.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/lexicheskiy_minimum_d0b7d0bbd0b0d182d0bed183d181d182.pdf (2025.01.30.)
6. link: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/KER_2002/3%20fejezet_2.pdf (2025.01.16.)
7. link: <https://wmn.hu/wmn-life/63405-beszelem-a-nyelvet-csak-epp-megszolalni-nem-merek--az-idegen-nyelvi-szorongasrol> (2025.01.18.)
8. link: <https://memepedia.ru/ya-krokodil-krokozhu-i-budu-krokodit/> (2025.01.18.)
9. link: <https://www.youtube.com/watch?v=oXFtMG43Lpo> (2025.01.18.)
10. link: https://pervoe.online/news/student-v-teme/5394-lopata_ege/ (2025.01.30.)
11. link: <https://memepedia.ru/memy-pro-lopatu/> (2025.01.18.)
12. link: <https://mel.fm/novosti/9537268-vypuskniki-poluchivshiye-na-yege-po-russkom-tekst-pro-lopaty-sdelali-iz-nego-mem> (2025.01.18.)
13. link: <https://www.weforum.org/stories/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/> (2025.01.29.)
14. link: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work> (2025.01.29.)
15. link: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html (2025.01.14.)
16. link: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2025.01.14.)
17. link: <https://lspu-lipetsk.ru/uploads/FPK/GosStandart.doc> (2025.01.28.)
18. link: <https://forms.gle/vnjDKsJ8E7UtXv5f6> (2025.01.30.)
19. link: <https://forms.gle/Hhui6JxjL9gtCoeN6> (2025.01.30.)
20. link: <https://forms.gle/hds35WivRCVis6mcA> (2025.01.30.)
21. link: <https://forms.gle/Dzspix4SjhEBeeNe8> (2025.01.30.)

- 22. link: <https://forms.gle/Us9ZRZFDK9E31wPBA> (2025.01.30.)
- 23. link: <https://forms.gle/K3PpUNCQdabdi22d9> (2025.01.30.)
- 24. link: <https://forms.gle/PiH1piXCYqPKpoGZ8> (2025.01.30.)

Függelék

1. függelék

Saját felmérésem:

Q1 és H1: Mennyire érzed nehéznek a NYELVTAN tanulását angolból/oroszból?

Q2 és H2: Szerinted mennyire (lenne) fontos a nyelvtan alapos tudása ahhoz, hogy szabadabban, kevesebb félelemmel tudj megszólalni angolul/oroszul?

Eredmények:

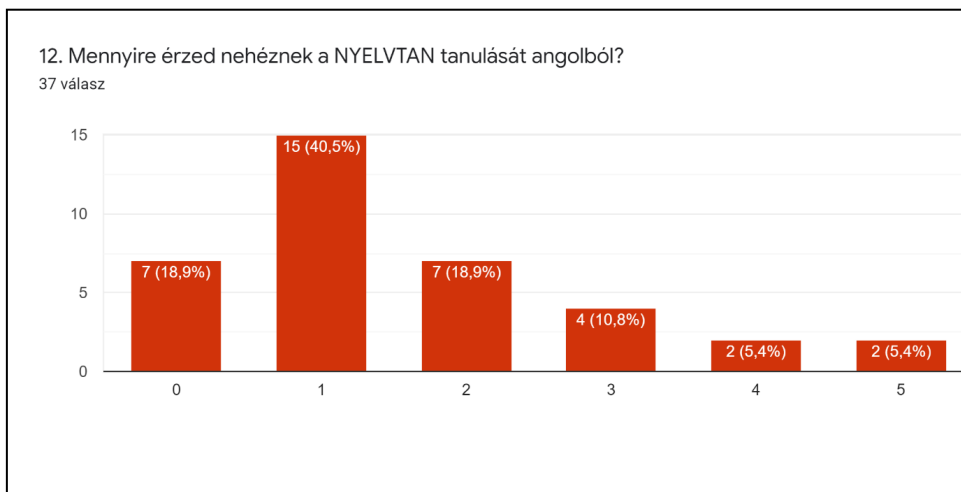
- a) a diákok számára nagyobb kihívást jelent az orosz nyelvtan tanulása, mint az angolé;
- b) a diákok valóban nem tartják olyan fontosnak az angol nyelvből elsajátított nyelvtant a beszédképességhez, mint orosz nyelvből
- c) rövidebb – írásbeli és szóbeli – nyelvi produkció létrehozásának nyelvi stressze.

A kutatásban érintett diákok A1 szintről indulva kezdik el tanulni ezt az erősen flektáló nyelvet azt követően, hogy általános iskolában egy kevésbé flektáló, analitikus nyelvet, az angolt tanulnak L2-ként. Az oroszban a nyelvtani, morfológiai különbségeknek szemantikai súlyuk is van; a morfológiai hibák az idegen nyelven megfogalmazott üzenet félre- vagy meg nem értéséhez, illetve a kommunikáció zavarához, végső soron meg nem valósulásához vezethetnek.

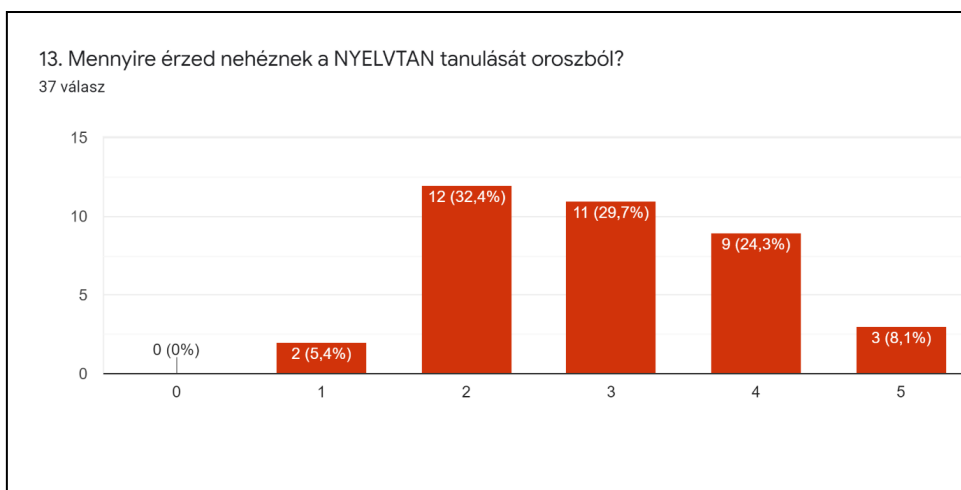
2. Mérési dia: Mennyire érzed nehéznek a NYELVTAN tanulását angolból/oroszból?

H1: Különbség van a diákok azon érzetében, hogy mennyire tartják nehéznek az angol, illetve az orosz nyelvtan tanulását az orosz nyelv javára.

„Mennyire érzed nehéznek a NYELVTAN tanulását angolból?”



„Mennyire érzed nehéznek a NYELVTAN tanulását oroszból?”



(N=37)

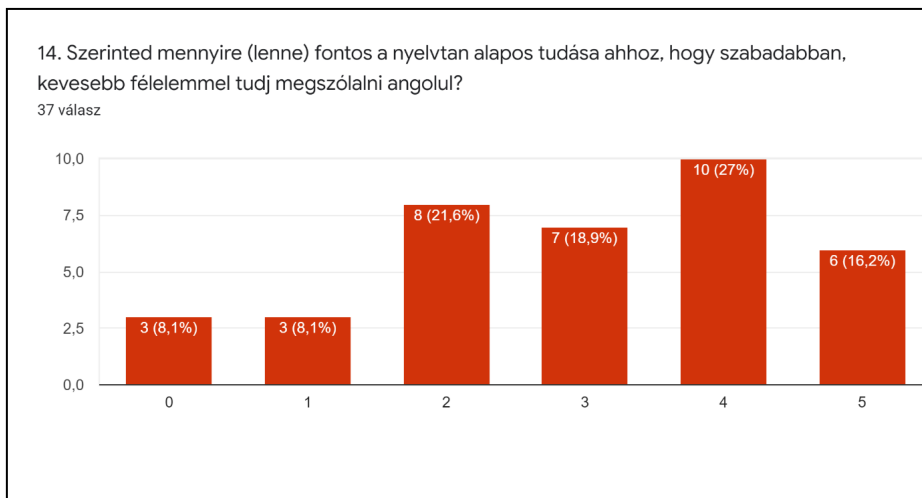
A hipotézisvizsgáló próba eredménye azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a két változó között ($T = 85,5$, $Z = -3,8$, $p < 0,001$).

Ebből arra következtetünk, hogy a megkérdezett diákok számára nagyobb kihívást jelent az orosz nyelvtan tanulása, mint az angolé.

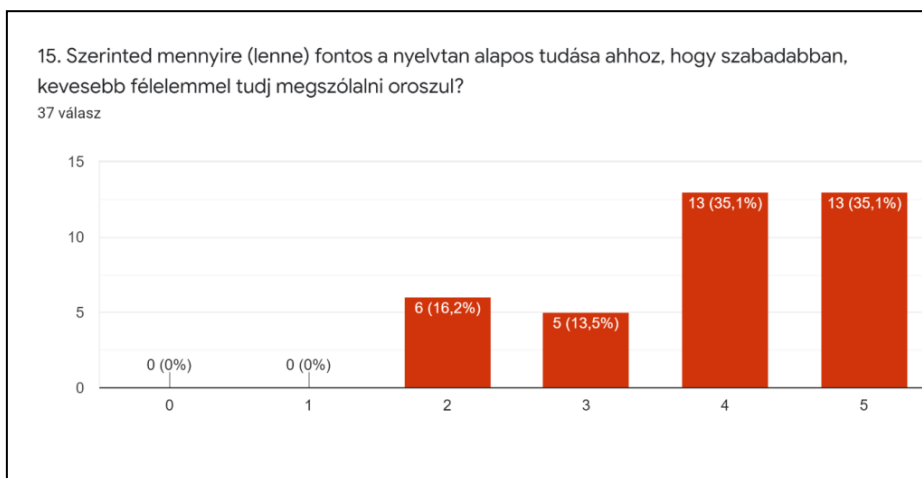
3. Mérési dia: Szerinted mennyire (lenne) fontos a nyelvtan alapos tudása ahhoz, hogy szabadabban, kevesebb félelemmel tudj megszólalni angolul/oroszul?

H2: A diákok többsége angolból nem tartja olyan fontosnak a nyelvtan tudását ahhoz, hogy beszélni tudjon, mint oroszból.

„Szerinted mennyire (lenne) fontos a nyelvtan alapos tudása ahhoz, hogy szabadabban, kevesebb félelemmel tudj megszólalni angolul?”



„Szerinted mennyire (lenne) fontos a nyelvtan alapos tudása ahhoz, hogy szabadabban, kevesebb félelemmel tudj megszólalni oroszul?”



(N=37)

A hipotézisvizsgáló próba eredménye azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a két változó között ($T = 48$, $Z = -3,12$, $p = 0,002$).

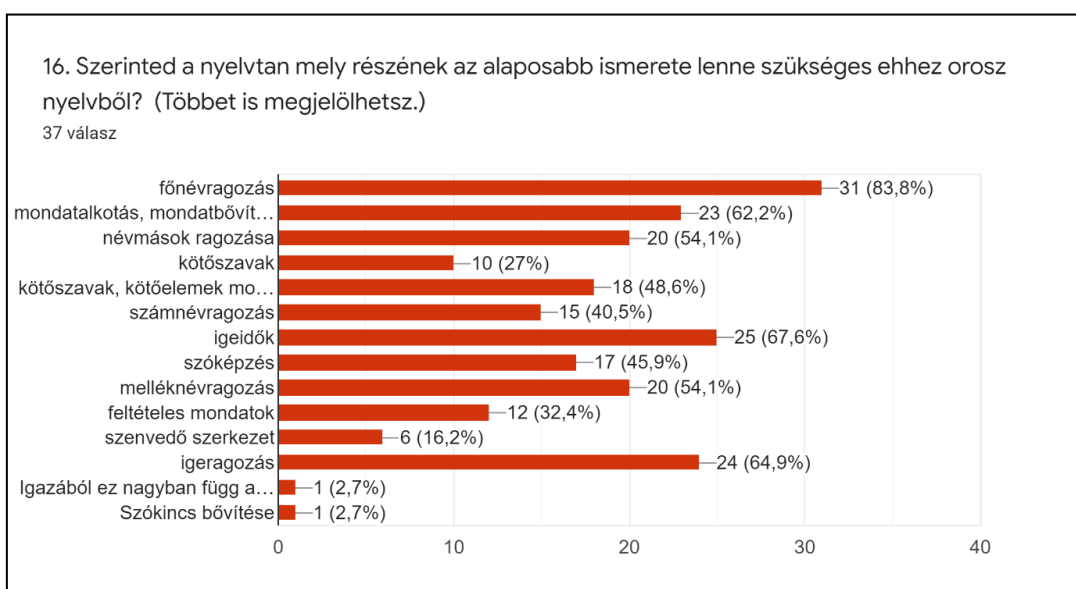
Ebből arra következtetünk, hogy a diákok valóban nem tartják olyan fontosnak az angol nyelvből elsajátított nyelvtant a beszédképességhez, mint orosz nyelvből.

Függelék mérési dia: 2. Nyelvtan részterületei: Mennyire gondolja nehéznek, és mennyire akadályozza őt abban, hogy beszéljen?

Feltételezzük, hogy a 3 legnehezebb területnek az alábbiakat fogják megjelölni:

- főnévragozás
- melléknévragozás
- Igeragozás

Igazolódott a feltételezésünk azzal a megkötéssel, hogy a mondatalkotás, mondatbővítés területét jelen kutatás keretében figyelmen kívül kívánjuk hagyni, mert célunk a morfológia nehézségeinek vizsgálata, nem pedig a szintakszisé.



2. függelék

Megjegyzések a feladatsorokhoz

Felszólító mód – tanácsadás idegen nyelvek tanulásához

Ez a feladatsor volt a legidőigényesebb, és didaktikailag ez jelentette a legnagyobb kihívást, hiszen az oroszban a legbonyolultabb nyelvtanok egyikét kellett úgy bemutatni, hogy rögtön feldolgozható és reprodukálható módon tudják a diákok felhasználni. Az orosz nyelvben a felszólító mód – az angoltól eltérően – tegező és magázó formával rendelkezik, és egyrészt több szabály ismeretét feltételezi, valamint a folyamatos és a befejezett szemléletű igék felszólító módjának használatában különbségek mutatkoznak. Mint a többi feladatlapban, itt is az egyszerűség kedvéért folyamatos szemléletű igéket használtunk: az érettségi szóbeli témakörök listájához illeszkedve nyelvtanulással kapcsolatos tanácsadás a szóbeli produkció feladata, lehetőség szerint gyakoriságot kifejező időhatározókkal. A nyitókérdés többes szám harmadik személyű válaszai felvezetik a felszólító mód képzését. Teljes fordítási, lexikai és nyelvtani egyezést láthatunk a 15-16-17. dián a felszólító mód kifejezésének, megjelenítésének tekintetében, viszont a 10-11., valamint a 13. dián is, fordítási különbségek vannak az orosz és a magyar változat között.

Összetett jövő idő egyes szám első személy – öngondoskodás témakör

Nyelvtani szempontból az egyik legegyszerűbb feladatsor, hiszen egyrészt hasonlóságot mutat a jövő idő magyar nyelvben történő egyik kifejezési módjával, másrészt a nyelvtanulás kezdeti szakaszában jól megérthető a 'szeretek valamit csinálni – fogok valamit csinálni' struktúráinak hasonlóságában. Szövegrészeket találni azonban nagyon nehéz volt. Ennek okát abban látjuk, hogy a választott mémuniverzumokból származó jövő idejű szállóigék eredeti angol nyelvű változatainak túlnyomó részében a *will* segédige szerepel, és ezek az orosz nyelvben egyszerű jövő idejű igealakokkal vannak lefordítva. Ragaszkodtunk ahhoz, hogy a mémsorokban folyamatos szemléletű igéket használjunk, ezért az illusztrációként használt mémek alacsony száma ezen okra vezethető vissza. A feladatsornak mind a szóbeli témaköréhez, mind pedig a nyelvtani tartalmához szervesen illeszkedik a folyamatos igék használata, illetve a velük együtt alkalmazott, gyakoriságot kifejező időhatározóknak a használata. A szókincs kiválasztásánál olyan témakört kerestünk, amely a jövőben gyakran folyamatos igével kifejezett igével gyakorolható, és így döntöttünk a szabadidős tevékenységek, illetve a rendkívül népszerű és időszerű 21. századi téma, az

öngondoskodás mellett. A lexikai gyakorló diákban olyan népszerű elemek bukkannak fel, mint jógázni, természetet fényképezni, masszázsra menni, kikapcsolni a telefont, illetve az angolból átvett kifejezés: *опать майм-айм*. Bekerült kifejezésként a „sokat aludni” szintagma is, mint szabadidős, illetve öngondoskodási tevékenység, hiszen előzetes kutatásaink (Kocsis, 2023, 2024c, 2025) arról tanúskodnak, hogy a diákok még az érdekesnek tűnő tananyagok órai feldolgozásánál is extrém módon és extrém számban nyilatkozzák azt, hogy fáradtságot éreznek, és ez megakadályozza őket az órai aktivitásban. Nyelvtani érdekességgént a 8-9. dián szereplő feliratok jól illusztrálják az orosz és a magyar nyelv közötti potenciális fordítási különbségeket. A szóbeli produkciót gyakoroltató mémek közül külön figyelmet érdemel a 13. dián található mém. Hide The Pain Harold a leghíresebb magyar, aki mémmé változott, ezért mindenképpen szeretnénk volna, hogy egy magyar által készített mémsorban ő is szerepeljen.

Jelen idő egyes szám első személy – napirend témakör

Ennek a nyelvtani anyagnak a tanulása és gyakorlása angolul nem jelent kiemelkedő problémát a tanulóknak, hiszen egy személyes névmással az ige első szótári alakját kell használni. Az oroszban viszont meg kell tanulni a jelen idő egyes szám első személyű személyragokat. Néhány rendhagyó alaktól eltekintve csak szabályos képzésű, folyamatos szemléletű igék szerepelnek a feladatsorban. A lexikai elemeket gyakoroltató diákon külön csoportosítva vannak feltüntetve az egyes és a kettes ragozású igék, hiszen úgy véltük, a tanár már ezen a ponton utalhat a két ragozás közti különbségekre, illetve a két ragozás meglétére, valamint a tanulási folyamat egy későbbi időpontjában gyakorlásként vissza is léphet erre a mémsorra. A választott szóbeli témakör ebben az esetben a diákok napirendje, ami logikusan illeszkedik a nyelvtani anyagrészhez. Ebben a feladatsorban is hangsúlyos a gyakoriságot kifejező időhatározók aktiválása.

Jelen idő egyes szám harmadik személy – foglalkozások témakör

Ezt a feladatsort a Keddie által ismertetett (Keddie 2009: 118-122) *Criminals and Couch Potatoes* elnevezésű feladat inspirálta: nem személyes narratíva, hanem foglalkozások leírása személyes preferenciák megadásával. Rendhagyó módon nem mémes prezentációval, hanem szóbeli ismétlő résszel, foglalkozások neveivel kezdődik. A 21. század lexikai trendjeinek, kihívásainak szellemében olyan foglalkozások és cselekvések is

szerepelnek, mint a pszichológus, az influenszer, a fordító, vagy az énekes, és az ezekhez a foglalkozásokhoz tartozó 'lájkokat gyűjteni az interneten, megérteni a pszichológiai problémákat, rockbandában énekelni, angol nyelvről oroszra fordítani' kifejezések. A rendhagyó igéket, illetve az egyes és kettes ragozásokat külön jelöltük.

Múlt idő – nyári élmények

Ez a feladatsor klasszikus személyes narratíva múlt időben, amelynek a teljesítése már A2 szinten is elvárt a nyelvtanulótól. Csakúgy, mint a felszólító módú igealakokra, múlt idejű formákra is nagy számban találunk példát a *superhero* univerzumok filmes változataiban. A 8. dia egy egyéni összeállítású mémkollázst tartalmaz a jól ismert, immár szállóigévé vált feliratokkal. A szabályt jelölő és az arra rávezető diákon színkódolás található, kék a hímnem, piros a nőnem, sárga a semleges nem jelölésére, illetve zöld szín a többes száméra. Mivel az oroszban a folyamatos és a befejezett szemléletű igék múlt idejében jelentéskülönbséget is tapasztalhatunk, ebben a feladatban is csak folyamatos szemléletű igék találhatók: a válaszaikban a tanulók azt fogalmazzák meg – gyakoriságot kifejező időhatározókkal –, hogy mivel foglalkoztak rendszeresen a nyári szünidőben. Bekerültek a lexikai gyakorlásba a diákokat vélhetően személyesen is érintő kifejezések (McDonald's-ban dolgozni, sokat aludni, későn felkelni, fesztiválokra járni, görkorizni), illetve a 29. dián a fiatalok körében is jól ismert két énekesnő képét remixeltük a feliratok változatlanul hagyása mellett.

A feladatsorokban együtt szerepelnek a visszaható és nem visszaható igék, két okból. Egyrészt azért, hogy a visszaható igék ne elrettentő nyelvtani anyagot jelentsenek a diákok számára; másrészt pedig az elvárt szóbeli teljesítmény során csak a már megismert alapok reprodukálása a feladat.

3. függelék

Повелительное наклонение= Императив (ты и вы/ Вы) Felszólító mód

egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önök)

Тема: Учить иностранные языки

Téma: Nyelvtanulás

Что делают ученики на уроках русского языка?

Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки!

Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, **ты** и **вы/Вы!**
 Megtaláljátok a **felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait** (te és ti/Ön/Önöke) mémek szövegeiben?



Посмотрите букву перед окончанием!
 Гласное или согласное?

Nézzétek meg a végződés előtti betűt!
 Magánhangzó vagy mássalhangzó?

сажать – они сажают
 – сажай! СажайТЕ!

позволять – они
 позволяют –
 позволяй! ПозволяйТЕ!



Как будет правило?
 Корень: гласный звук

Mi lesz a szabály?
 tő: magánhangzó

Инфинитив они...
 бросать они бросают

Повелительное наклонение - ты и вы/ Вы

бросай! бросайте!

решаться они решаются

Решайся! решайтесь!

Сажать они сажают
 позволять они позволяют

сажа-й! Сажа-йте!

позволяй-те! Позволяй-те!

Что делают ученики на уроках русского языка? - Подберите пары и
 ответьте на вопрос.

На уроках русского языка ученики читают тексты, ...

читать тексты

отвечать на вопросы

повторять предложения

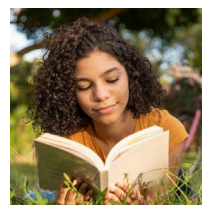
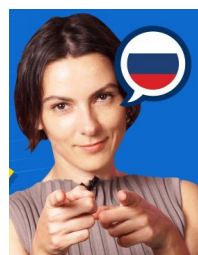
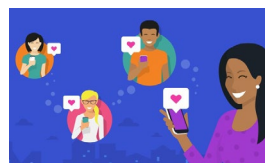
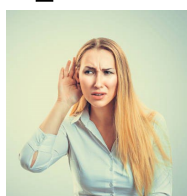
разговаривать друг с другом

улыбаться

раскладывать учебный материал
 в контакте

стараться говорить по-русски

понимать объяснения учителя



Что делают ученики на уроках русского языка? - Подберите пары и ответьте на вопрос.

На уроках русского языка ученики читают тексты, ...

читают тексты

отвечают на вопросы

повторяют предложения

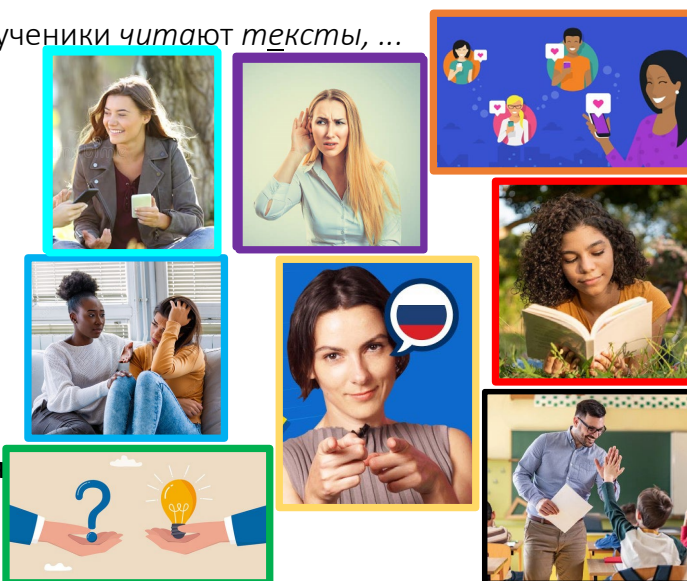
разговаривают друг с другом

улыбаются

раскладывают учебный материал в контакте

стараятся говорить по-русски

понимают объяснения учителя

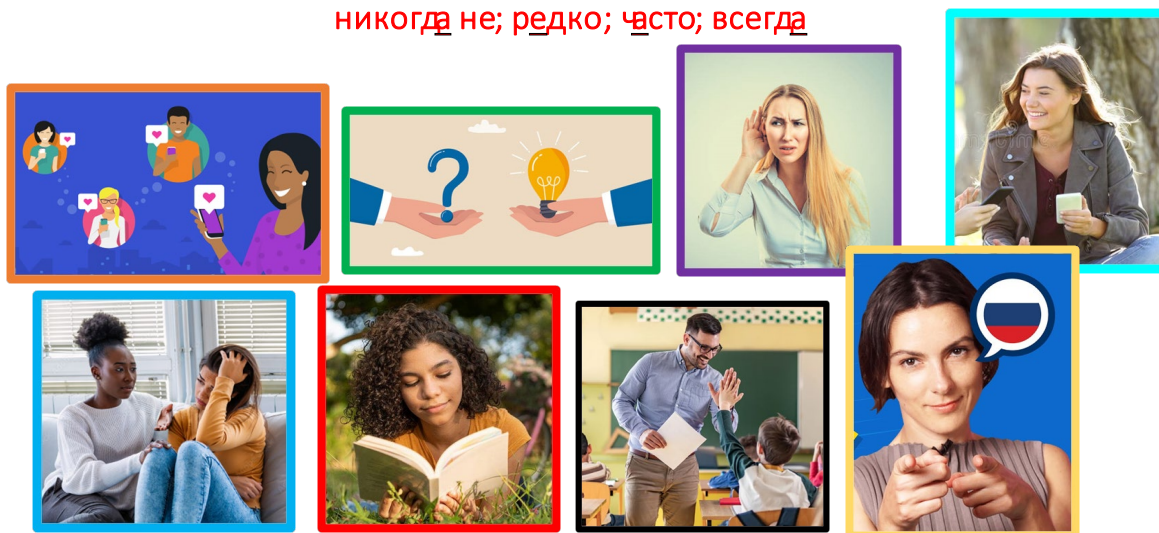


Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки?

Читай текст, разговаривай с другом, ...

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;

никогда не; редко; часто; всегда



-Й!, -ЙТЕ!

чита-й, -йте **тексты**

Отвеча-й, -йте **на вопросы**

повторя-й, -йте **предложения**

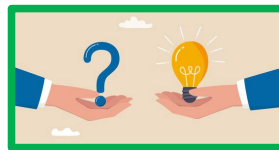
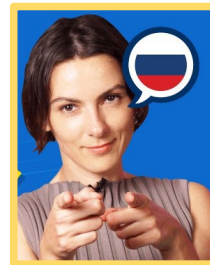
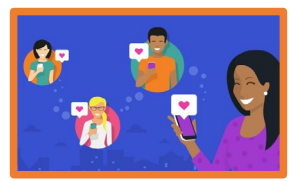
разговарива-й, -йте **друг с другом**

улыба-йся, -йтесь

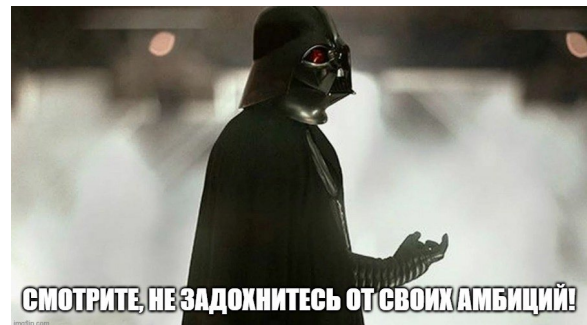
Расскладыва-й, -йте **учебный материал в контакте**

Стара-йся, -йтесь **говорить по-русски**

Понима-й, -йте **объяснения учителя**



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
 Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önöke) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
 Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önöke) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
 Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önö)k) mémek szövegeiben?



Как будет правило?

Корень: 2-3 согласных звука

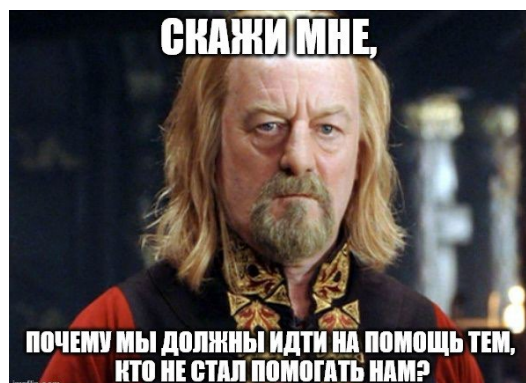
Прост <u>и</u> ть	они прост- <u>я</u> т
Поконч <u>и</u> ть	они поконч- <u>а</u> т
Смотр <u>е</u> ть	они смотр- <u>я</u> т
Жд <u>а</u> ть	они жд- <u>у</u> т
Держ <u>а</u> ть <u>ся</u>	они держ- <u>а</u> т <u>ся</u>
Задохн <u>у</u> ть <u>ся</u>	они задохн- <u>у</u> т <u>ся</u>

Mi lesz a szabály?

tő: 2-3 mássalhangzó

Прост <u>и</u> !	Прост <u>ите</u> !
Поконч <u>и</u> !	Поконч <u>ите</u> !
не смотр <u>и</u> !	не смотр <u>ите</u> !
не жд <u>и</u> !	не жд <u>ите</u> !
Держ <u>и</u> сь!	Держ <u>ите</u> сь!
не задохн <u>и</u> сь!	не задохн <u>ите</u> сь!

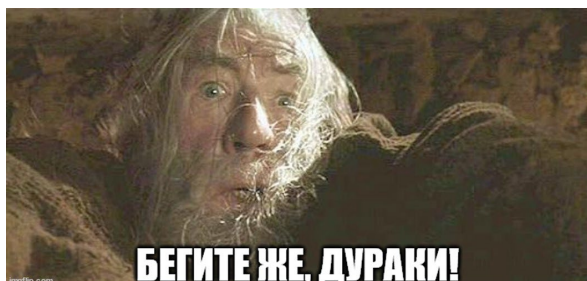
Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a **felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait** (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a **felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait** (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
 Megtaláljátok a **felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait** (te és ti/Ön/Önö~~k~~) mémek szövegeiben?



Как будет правило?

Корень: 1 согласный звук

Mi lesz a szabály?

tő: 1 mássalhangzó

Инфинитив

они

Я (ударение!)

Hangsúly a szó végén

императив

скакать

они скач-ут

я скачу

скачи! скачите!

сказать

они скаж-ут

я скажу

скажи! скажите!

показать

они покаж-ут

я покажу

покажи! покажите!

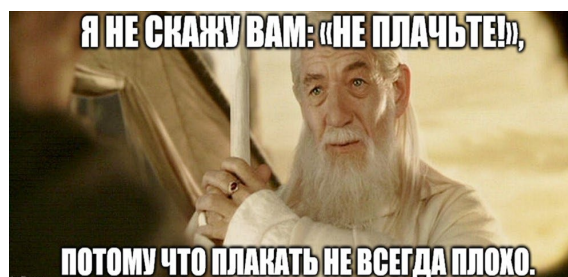
бежать

они бег-ут

я бегу

беги! бегите!

Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Поищите формы: Повелительное наклонение, ты и вы/ Вы!
Megtaláljátok a felszólító mód egyes és többes szám 2. személyű alakjait (te és ti/Ön/Önök) mémek szövegeiben?



Как будет правило?
 Корень: 1 согласоный звук

Mi lesz a szabály?
 tő: 1 mássalhangzó

Инфинитив	они	Я (ударение!) Hangsúly: NEM a szó végén	императив
Пла <u>к</u> ать	они пла <u>ч</u> -ут	я пла <u>ч</u> у не пла <u>ч</u> ь! не пла <u>ч</u> ь <u>те</u> !	
Повер <u>ь</u> ить	они повер <u>ь</u> -ят	я повер <u>ь</u> ю повер <u>ь</u> ь! Повер <u>ь</u> ь <u>те</u> !	

Как изучают русский язык ученики после уроков? - Подберите пары и ответьте на вопрос.

После уроков ученики говорят друг с другом по-русски, ...

говорить друг с другом по-русски

смотреть русские фильмы с
субтитрами

писать эссе

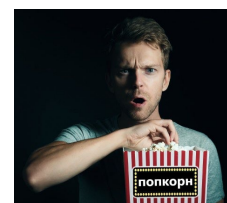
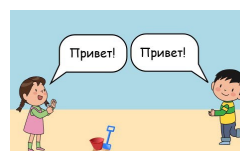
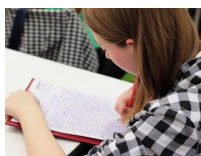
готовиться к экзаменам

учить стихи

искать слова в интернете

ходить в разговорные клубы

готовить типичные русские блюда



Как изучают русский язык ученики после уроков? - Подберите пары и ответьте на вопрос.

После уроков ученики говорят друг с другом по-русски, ...

говорат друг с другом по-русски

смотрят русские фильмы с субтитрами

пишут эссе

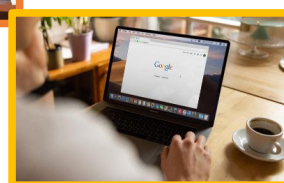
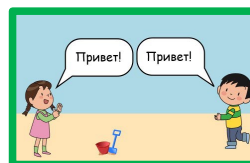
готовятся к экзаменам

учат стихи

ищут слова в интернете

ходят в разговорные клубы

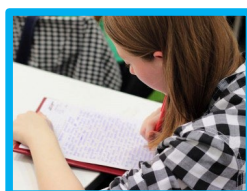
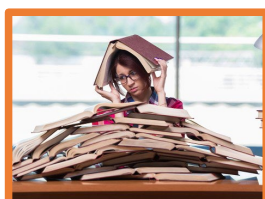
готовят типичные русские блюда



Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки?

Смотри русские фильмы, говорят е друг с другом, ...

**каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вчером;
никогда не; редко; часто; всегда**



-И!, -ИТЕ!
-Ь, -ЬТЕ!

Говор-и, -ите друг с другом по-русски

смотри-и, -ите русские фильмы с субтитрами

пиш-и, -ите эссе

Готов-ься, -вьтесь к экзаменам

уч-и, -ите стихи

ищ-и, -ите слова в интернете

ход-и, -ите в разговорные клубы

Готовь, -ьте типичные русские блюда

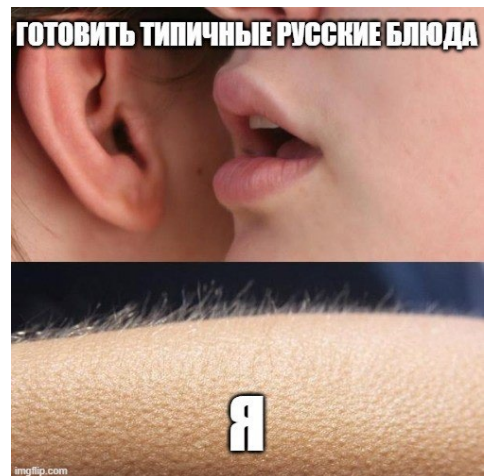
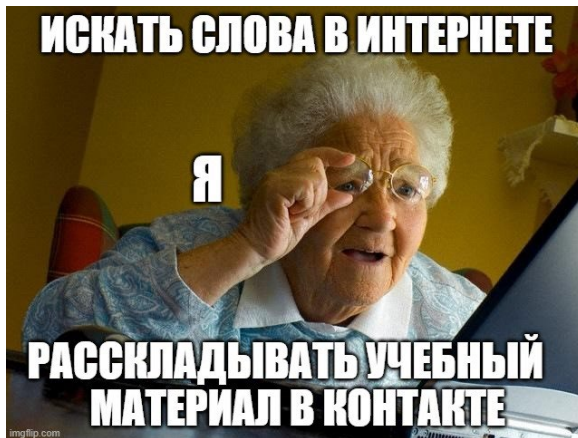


А теперь с помощью следующих мемов расскажите своему товарищу по парте:
Most pedig párokban interjúvoljátok meg egymást a következő diákon lévő mémek segítségével!

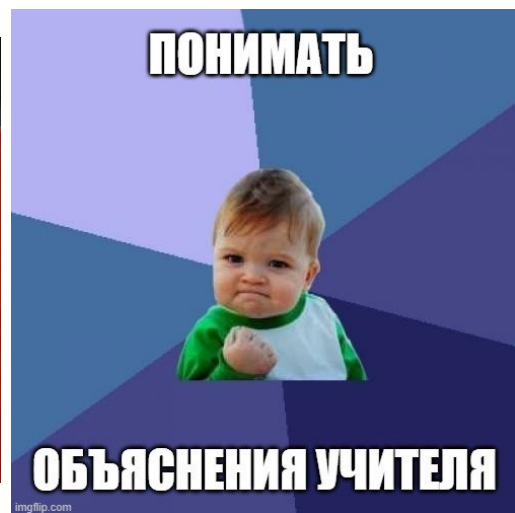
Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки?
каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не;
редко; часто; всегда

1. Вы должны сказать как минимум 10 предложений! Legalább 10 mondatos, egybefüggő választ kell adnotok (monológ).
2. Дайте своему товарищу баллы с помощью таблицы! Посчитайте баллы! Pontozzátok le társatok választ a mellékelt pontozólapon! Számoljátok össze a pontokat!

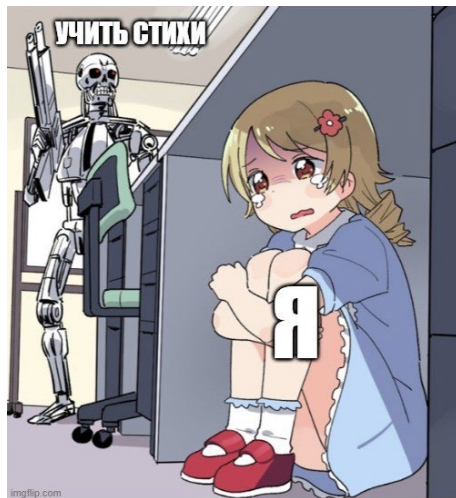
Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки?
 каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
 никогда не; редко; часто; всегда



Дай совет своему товарищу: как лучше учить иностранные языки?
 каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
 никогда не; редко; часто; всегда



Дай совет своему товарищу: как лучше учиться иностранные языки?
 каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
 никогда не; редко; часто; всегда



ходить в разговорные клубы	
говорить друг с другом по-русски	
писать эссе	

Дай совет своему товарищу: как лучше учиться иностранные языки?
 каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
 никогда не; редко; часто; всегда



Заполните анкету Google!
Töltsétek ki a feladatle záró rövid kérdőívet!

<https://forms.gle/vnjDKsJ8E7UtXv5f6>

Спасибо за внимание!



4. függelék

Összetett jövő idő, egyes szám első személy **Сложное будущее время, первое лицо единственного числа**

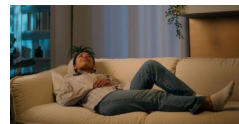
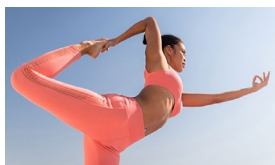
Тема: **Свободное время и забота о себе**

Сzóbeli téma: Szabadidő és öngondoskodás

Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

Ответьте на вопрос. Подберите пары. Válaszoljatok a kérdésre, pároztatva a kifejezéseket a képekkel!

Что ты любишь делать в свободное время? - В свободное время я люблю разговаривать с друзьями ...



отдыхать в конце каждого дня

танцевать

спать много

разговаривать с друзьями

печь пирожные

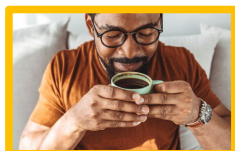
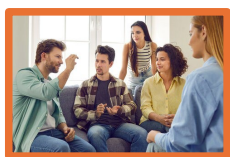
фотографировать природу

пить кофе

заниматься йогой

Ответьте на вопрос. Подберите пары. Válaszoljatok a kérdésre, pároztatva a kifejezéseket a képekkel!

Что ты любишь делать в свободное время? - В свободное время я люблю разговаривать с друзьями ...



отдыхать в конце каждого дня

танцевать

спать много

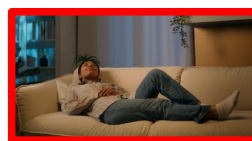
разговаривать с друзьями

печь пиро^жные

фотографировать природу

пить кофе

заниматься йо^гой



Ответьте на вопрос. Подберите пары. Válaszoljatok a kérdésre, pároztatva a kifejezéseket a képekkel!

Что ты любишь делать в свободное время? - В свободное время я люблю разговаривать с друзьями ...



лежать в тёплой ванне с солью

делать себе лёгкий массаж

брать тайм-аут

отключать телефон вечером

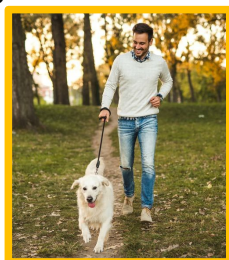
гулять с собакой в парке

ходить в кино в выходные



Ответьте на вопрос. Подберите пары. Válaszoljatok a kérdésre, párosztatva a kifejezéseket a képekkel!

Что ты любишь делать в свободное время? - В свободное время я люблю разговаривать с друзьями ...



лежать в тёплой ванне с солью

делать себе лёгкий массаж

брать тайм-аут

отключать телефон вечером

гулять с собакой в парке

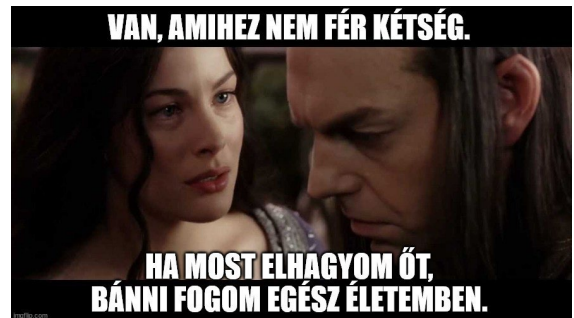
ходить в кино в выходные



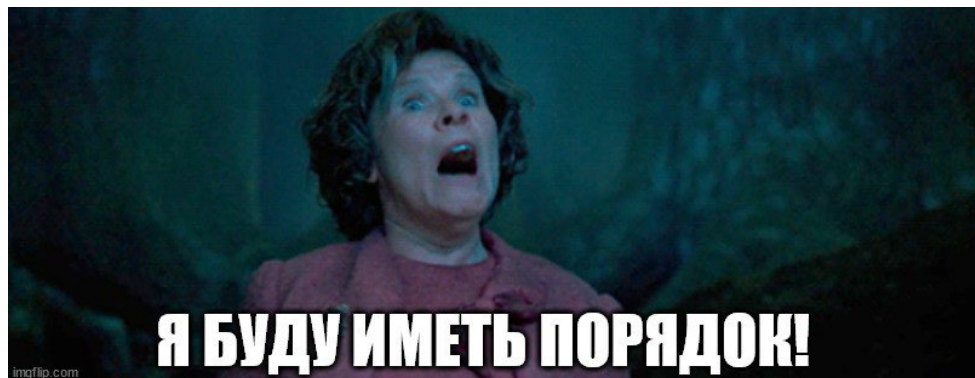
Найдите формы: будущее время, первое лицо единственного числа!
Megtaláljátok a jövő idő, egyes szám első személyű igealakokat a mémek szövegeiben?



Найдите формы: **будущее время, первое лицо единственного числа!**
Megtaláljátok a **jövő idő, egyes szám első személyű igealakokat** a mémek szövegeiben?



Найдите формы: **будущее время, первое лицо единственного числа!**
Megtaláljátok a **jövő idő, egyes szám első személyű igealakokat** a mémek szövegeiben?



Найдите формы: **будущее время, первое лицо единственного числа!**
Megtaláljátok a **jövő idő, egyes szám első személyű igealakokat** a mémek szövegeiben?



Mi lehet a szabály?

советовать
жалеть
иметь

отдыхать
гулять
спать
лежать

Правило:

я (НЕ) **БУДУ** советовать
 жалеть
 иметь

я (НЕ) **БУДУ** отдыхать
 гулять
 спать
 лежать

А теперь с помощью следующих мемов расскажите своему товарищу по парте:
Most pedig párokban interjúvoljátok meg egymást a következő diákon lévő mémek segítségével!

Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не; редко; часто; всегда

1. Вы должны сказать как минимум 10 предложений! Legalább 10 mondatos, egybefüggő választ kell adnotok (monológ).
2. Дайте своему товарищу баллы с помощью таблицы! Pontozzátok le társatok választát a mellékelt pontozólapon! Számoljátok össze a pontokat!

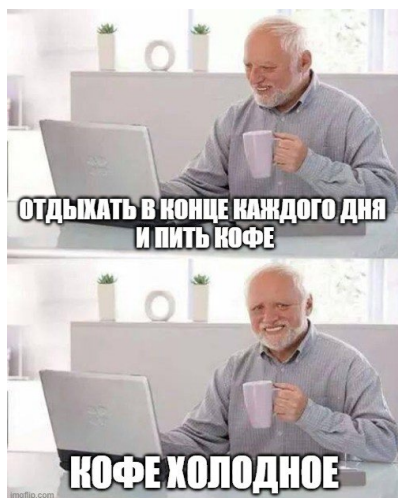
Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не; редко; часто; всегда



Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
никогда не; редко; часто; всегда



Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
никогда не; редко; часто; всегда



Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?

**каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером;
никогда не; редко; часто; всегда**



Что ты будешь делать почаще в свободное время ради заботы о себе?



Заполните анкету Google!
Töltsétek ki a feladatle záró rövid kérdőívet!

<https://forms.gle/Hhui6JxjL9gtCoeN6>

Спасибо за внимание!



5. függelék

Jelen idő, egyes szám első személy Настоящее время, первое лицо единственного числа

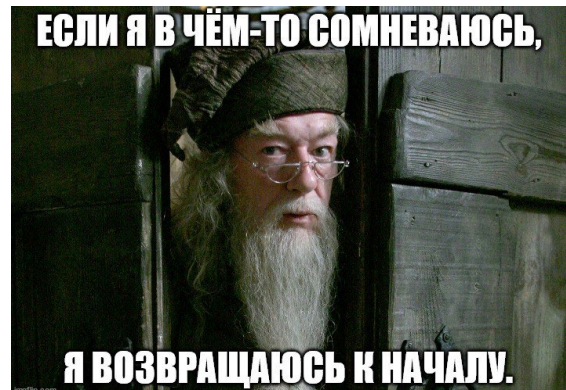
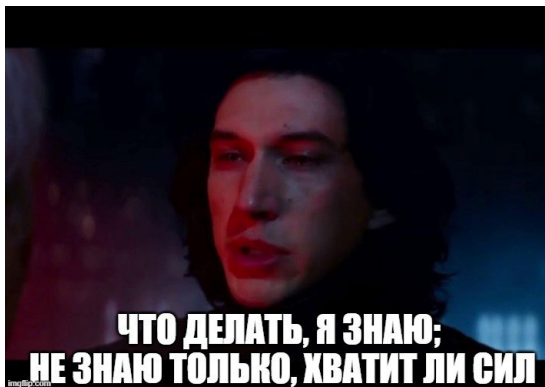
Тема: Режим дня

Napirend

Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?

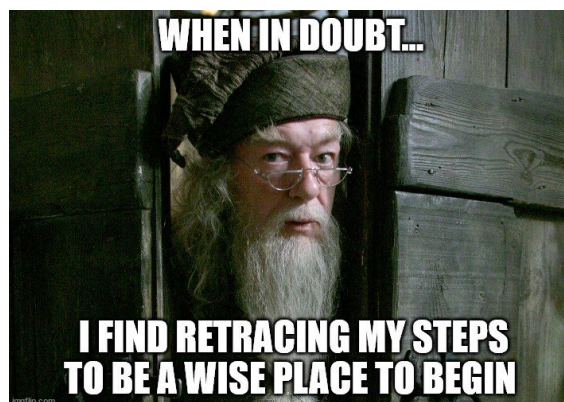
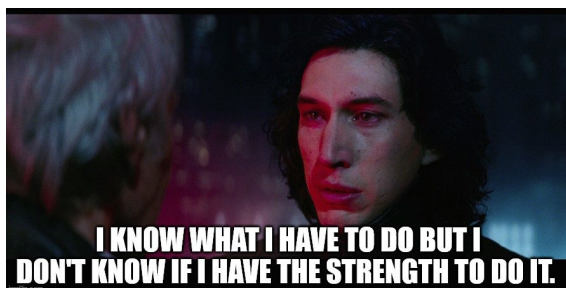
Найдите формы: настоящее время, первое лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám első személyű igealakokat a mémek szövegeiben?



Найдите формы: настоящее время, первое лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám első személyű igealakokat a mémek szövegeiben?



Найдите формы: настоящее время, первое лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám első személyű igealakokat a mémek szövegeiben?



Что **Я** делаю теперь?



Что **Я** делаю теперь?

-ть

сто__

зна__

-ться

сомнева__сь

возвраща__сь

Что **я** делаю теперь?

-ть

стою

знаю

-ться

сомневаюсь

возвращаюсь

Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!

Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня? - Я каждый день встаю рано, ...

Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket!

вставать рано

завтракать на кухне

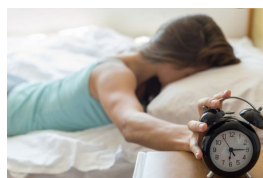
принимать холодный душ

идти в школу

писать контрольные работы

покупать чай и бутерброд в буфете

читать учебники



Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!
 Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня? - Я каждый день встаю рано, ...
 Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket!

встаю рано

завтракаю на кухне

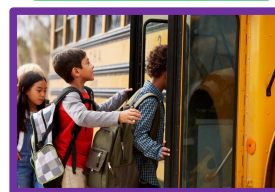
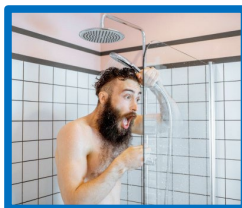
принимаю холодный душ

иду в школу

пишу контрольные работы

покупаю чай и бутерброд в буфете

читаю учебники



Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!
 Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня? - Я каждый день встаю рано, ...
 Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket!

обедать дома

играть на гитаре

гулять в парке с собакой

делать домашнее задание

общаться с друзьями в соцсетях

ужинать рано

читать фэнтези



Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!
 Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня? - Я каждый день встаю рано,
 Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket! ...

обедаю дома

играю на гитаре

гуляю в парке с собакой

делаю домашнее задание

общаюсь с друзьями в соцсетях

ужинаю рано

читаю фэнтези



Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!
 Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?—
 Я каждый день готовлю ...
 Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket! ужин, ...

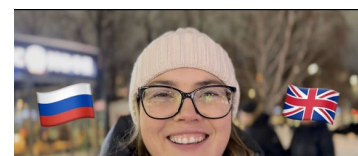
готовить ужин

смотреть сериалы Нетфликс

говорить по-русски и по-
английски

ходить на тренировки

спать много



Подберите картинки к выражениям и ответьте на вопрос!
 Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?—
 Я каждый день готовлю ужин, ...
 Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel és válaszoljatok a kérdésre, ragozva az igéket!

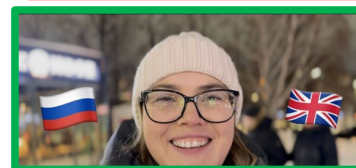
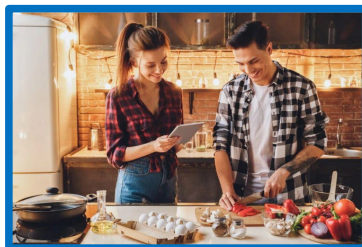
готовлю ужин

смотрю сериалы Нетфликс

говорю по-русски и по-английски

хожу на тренировки

сплю много



Осторожно! Figyelem!

Хожу

Пишу

Готовлю

А теперь с помощью следующих мемов расскажите своему товарищу по парте:
Most pedig párokban interjúvoljátok meg egymást a következő diákon lévő mémek segítségével!

Чт от ы обычно делаешь каждый день? Какй у т ебя режим дня?
каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не;
редко; часто; всегда

1. Вы должны сказать как минимум 10 предложений! Legalább 10 mondatos, egybefüggő választ kell adnotok (monológ).
2. Дайте своему товарищу баллы с помощью таблицы! Посчитайте баллы! Pontozzátok le társatok választ a mellékelt pontozólapon! Számoljátok össze a pontokat!

Ответьте на вопрос! Используйте мемы-стимулы!

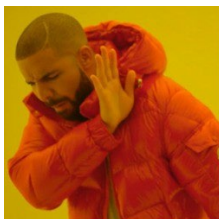
Чт о т ы обычно делаешь каждый день? Какй у т ебя режим дня?
каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не;
редко; часто; всегда



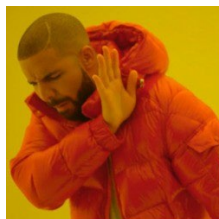
Ответьте на вопрос! Используйте мемы-стимулы!

Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?

каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не; редко; часто; всегда



делать домашнее задание



писать
контрольные работы



общаться
с друзьями в соцсетях

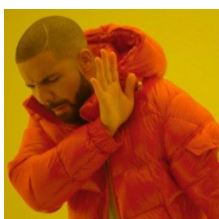


покупать
чай и бутерброд в буфете

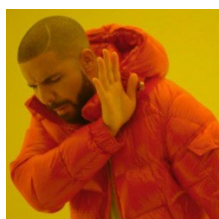
Ответьте на вопрос! Используйте мемы-стимулы!

Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?

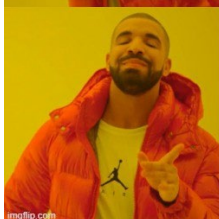
каждый день; в выходные; в рабочие дни; утром; днём; вечером; никогда не; редко; часто; всегда



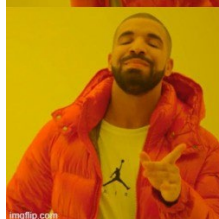
вставать рано



смотреть
сериалы Нетфликс



завтракать
на кухне



спать много

Ответьте на вопрос! Используйте мемь-стимулы!

Чт о т ы обычно делаешь в ждый день? Как у т еб режим дня?

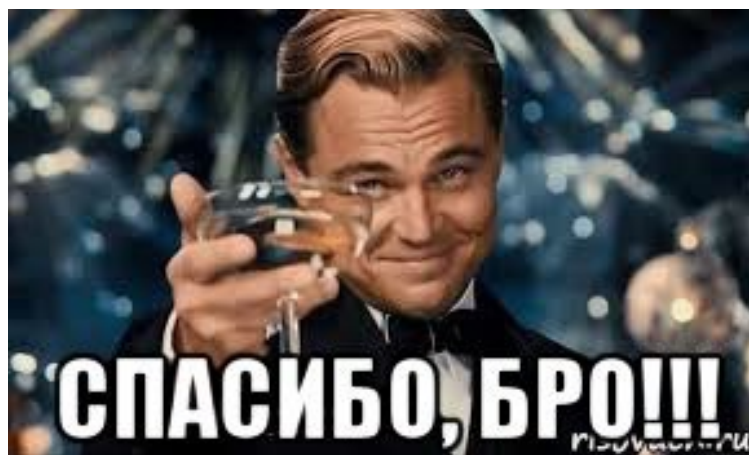
каждый день; в выходде; в рабочие дни утром; днём; в чером; никогда не; редко; чсто; всегда



Заполните анкету Google! Töltsétek ki a feladatle záró rövid kérdőívet!

<https://forms.gle/hds35WivRCVis6mcA>

Спасибо за внимание!



6. függelék

Jelen idő, egyes szám harmadik személy

Настоящее время, третье лицо
единственного числа

Тема: Профессии: кто что делает?

Téma: Foglalkozások

Какая работа тебе (не) нравится и почему?

Подберите пары.



уборщица
психолог
преподаватель/преподавательница
инфлюэнсер
продавец/продавщица
баскетболист
музыкант
певец/певица

Подберите пары.



уборщица

психолог

преподаватель/преподавательница

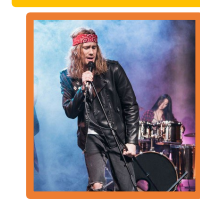
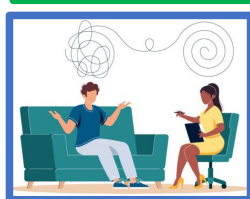
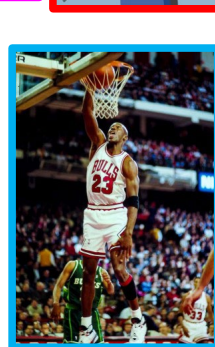
инфлюэнсер

продавец/продавщица

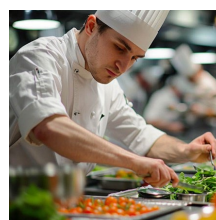
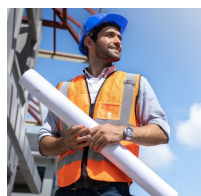
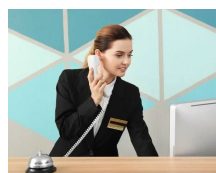
баскетболист

музыкант

певец/певица



Подберите пары.



врач

учитель/учительница

строитель, инженер

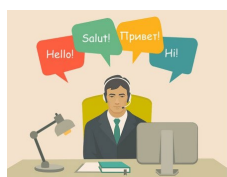
клоун

повар

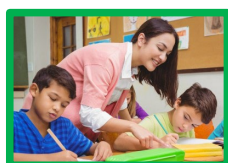
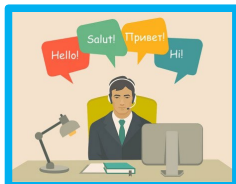
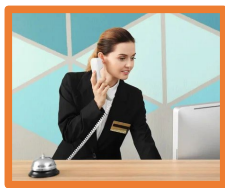
вахтёр

переводчик

шофёр

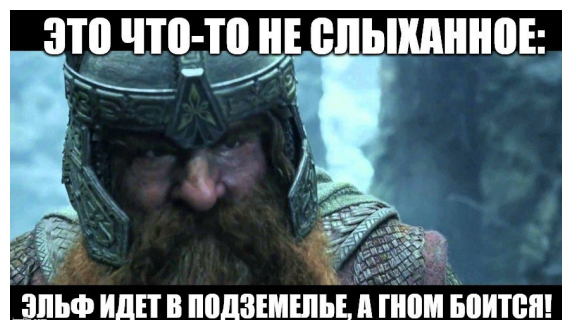
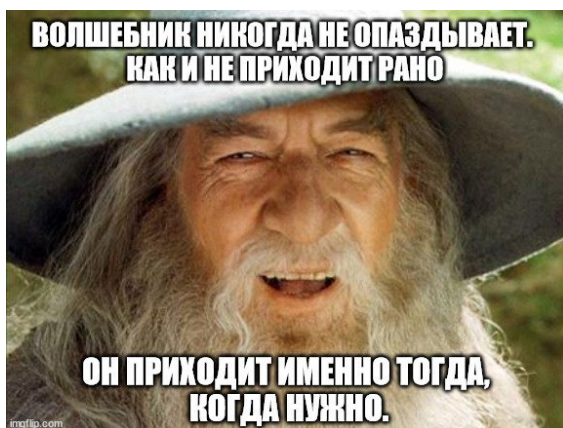


Подберите пары.



врач
учитель/учительница
строитель, инженер
клоун
повар
вахтёр
переводчик
шофёр

Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа
Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat a szövegekben?



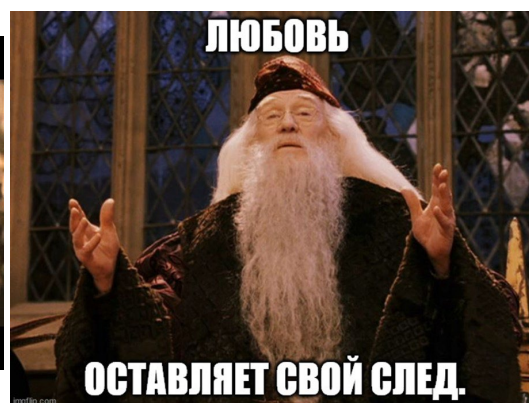
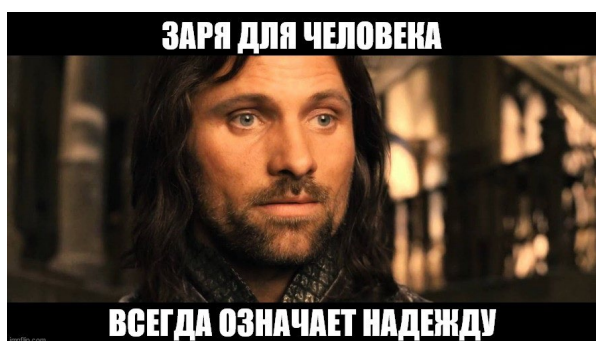
Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat német szövegeiben?



Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

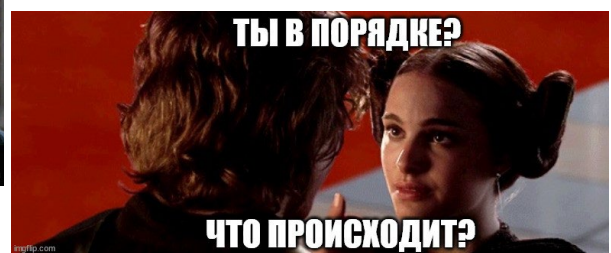
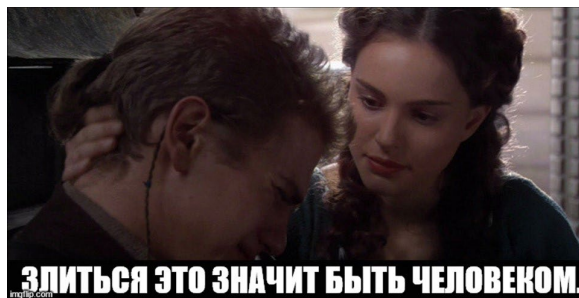
Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat német szövegeiben?



Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!
Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat német szövegeiben?



Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!
Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat német szövegeiben?



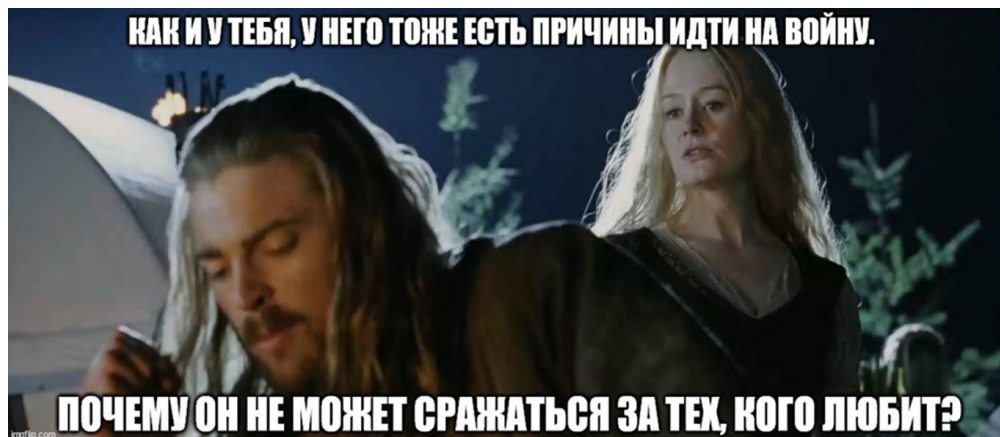
Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat németek szövegeiben?



Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat németek szövegeiben?



Найдите формы: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

Megtaláljátok a jelen idő, egyes szám 3. személyű igealakokat németek szövegeiben?



Попробуйте отгадать, какие окончания означают: Настоящее время, третье лицо единственного числа!

Próbáljátok kitalálni, milyen végződéseket használunk jelen idő egyes szám 3. személyben!

опаздывает

оставляет

может

означает

идёт

приходит

значит

любит

происходит

Как правило? Milyen szabályt tudnátok megfogalmazni?

Инфинитив= főnévi igenév

-ать, -ять

опаздыва^ать - опаздыва^ет

оставля^ять - оставля^ет

означ^ать - означа^ет

идти - идё^т

Инфинитив= főnévi igenév

-ить

приходи^ить - приходи^т

значи^ить - значи^т

люби^ить - люби^т

происходи^ить - происходи^т

Подберите пары. и проспрягайте глаголы: .

Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel! Most pedig használjátok az igék jelen idő, egyes szám 3. személyű alakját!

убира^ть о^фисы

собира^ть ла^йки в интерне^те

игра^ть в баскетбо^л

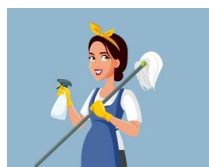
продава^ть продук^ты в магази^не

преподава^ть математ^ику в
университете

понима^ть психологи^ческие
пробле^мы

петь в рок-группе

игра^ть на фортепья^но



Подберите пары. Pároz^tassátok a képeket a cselekvése^kkel!

убирать офисы

собирать лайки в интернете

играть в баскетбол

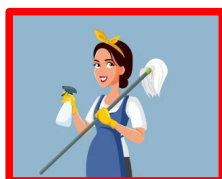
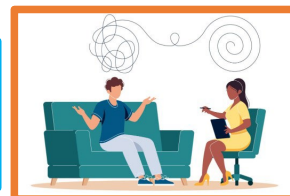
продавать продукты в магазине

преподавать математику в университете

понимать психологические проблемы

петь в рок-группе

играть на фортепьяно



Подберите пары. Pároz^tassátok a képeket a cselekvése^kkel!

строить дома

учить детей в школе

шутить в цирке

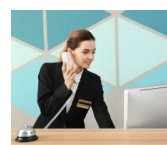
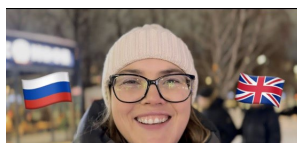
готовить блюда в ресторане

водить машину директора

сидеть на вахте

лечить больных в больнице

переводить с английского
языка на русский



Подберите пары. Pároztassátok a képeket a cselekvésekkel!

строить дома

учить детей в школе

шутить в цирке

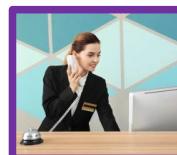
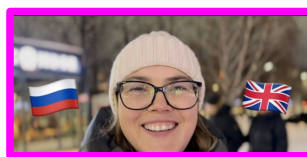
готовить блюда в рестороне

водить машину директора

сидеть на вахте

лечить больных в больнице

переводить с англиского
языка на русский



Проспрягайте глаголы.

Most pedig használjátok az igék jelen idő,
egyed szám 3. személyű alakját: mit csinál?

убирать офисы

собирать лайки в интернете

играть в гандбол

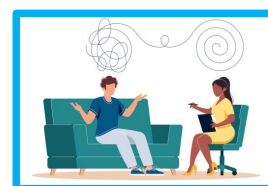
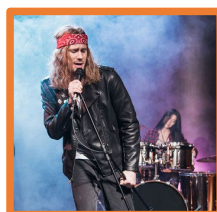
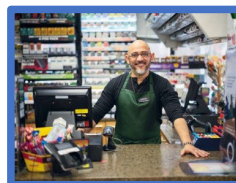
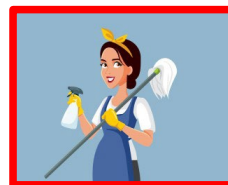
продавать продукты в магазине

преподавать математику в
университете

понимать психологические
проблемы

петь в рок-группе

играть на фортепяно



Проспрягайте глаголы.
Most pedig használjátok az igék jelen idő,
egyes szám 3. személyű alakját: mit csinál?

убирает офисы

собирает лайки в интернете

играет в гандбол

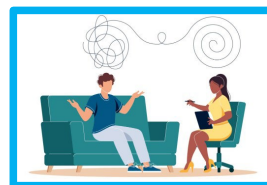
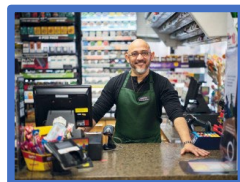
продает продукты в магазине

**преподаёт математику в
университете**

**понимает психологические
проблемы**

поёт в рок-группе

играет на фортепьано



Проспрягайте глаголы.
Most pedig használjátok az igék jelen idő,
egyes szám 3. személyű alakját: mit csinál?

строит дома

учит детей в школе

шутит в цирке

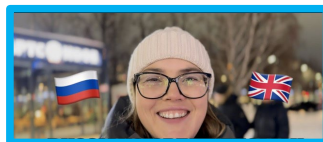
готовит блюда в ресторане

водит машину директора

сидит на вахте

лечит больных в больнице

**переводит с английского
языка на русский**



Проспрягайте глаголы.
Most pedig használjátok az igék jelen idő,
egyes szám 3. személyű alakját: mit csinál?

строит дома

учит детей в школе

шутит в цирке

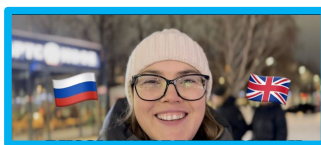
готовит блюда в ресторане

водит машину директора

сидит на вахте

лечит больных в больнице

**переводит с английского языка
на русский**



Осторожно!

Különleges alakok:

петь – поёт

преподавать - преподаёт

продавать - продаёт

сидеть - сидит

А теперь с помощью картинок расскажите своему товарищу по парте:
Most pedig párokban interjúvoljátok meg egymást a képek segítségével!

Говорение

Szóbeli produkció

Кто что делает? Какая работа тебе (не) нравится и почему?

Мне (не) нравится то, что делает ..., потому что он/ она.....

Мне (не) нравится то, что делает повар, потому что он готовит вкусные блюда.

1. Вы должны сказать как минимум 10 предложений! Legalább 10 mondatos, egybefüggő választ kell adnotok (monológ).
2. Дайте своему товарищу баллы с помощью таблицы! Посчитайте баллы!
Pontozzátok le társatok választ a mellékelt pontozólapon! Számoljátok össze a pontokat!

Кт о чт о д~~е~~лает ?Какая работ а т еб~~е~~ (не) нравит ся и почему?

Мне (не) нравится то, что делает ..., потому что он/ она.....

Мне (не) нравится то, что делает повар, потому что он готовит вкусные блюда.

убирать офисы

собирать лайки в интернете

играть в гандбол

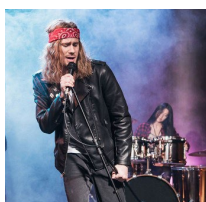
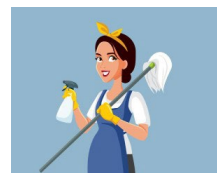
продавать продукты в магазине

преподавать математику в
университете

понимать психологические
проблемы

петь в рок-группе

играть на фортепьяно



Кт о чт о делает ?Какая работ а т ебе (не) нравит ся и почему

Мне (не) нравится то, что делает ..., потому что он/ она.....

Мне (не) нравится то, что делает инженер, потому что он строит дома.

строить дома

учить детей в школе

шутить в цирке

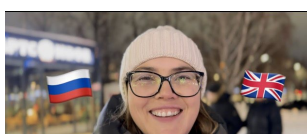
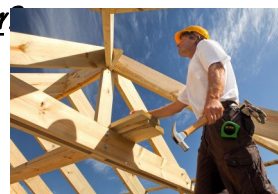
готовить блюда в ресторане

водить машину директора

сидеть на вахте

лечить больных в больнице

**переводить с английского
языка на русский**



Заполните анкету Google!

Töltsétek ki a feladatlezáró rövid kérdőívet!

<https://forms.gle/Dzspix4SjhEBeeNe8>

Спасибо за внимание!



7. függelék

Múlt idő Прошедшее время

Тема: Nyári szünet

Летние каникулы

Что ты делал/делала, чем ты занимался/занималась в летние каникулы?

Поищите формы! Keressetek igealakokat!

Поищите глаголы **в прошедшем времени** в следующих мемах!

Megtaláljátok a **múlt időben lévő igealakokata** mémek szövegeiben?



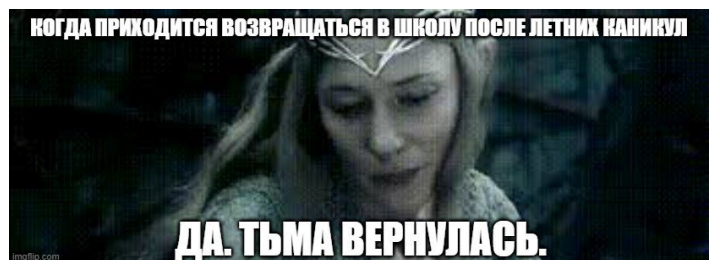














Подберите формы инфинитива к формам прошедшего времени из мемов!
 Vajon mely igékből képezték a mémes kifejezésekben található múlt idejű alakokat?
 Írjátok le a főnévi igeneveket (=szótári alakokat)!

был

выбрал

стал

забыл

учил

приняла

не знала

поклялся

волновалась

вернулась

началось

хотелось

возросли

Догадались, как будет правило? Rájöttetek a szabályra?

был - быть

выбрал - выбрать

стал - стать

забыл - забыть

учил - учить

принял - принять

не знал - не знать

поклался - покласться

волновался - волноваться

вернулся - вернуться

началося - начаться

хотелося - хотеться

возросли - возрасти

Прошедшее время - Múlt idő

-ть

Быть - Он был

не знать - Она не знала

Быть - Оно было

Быть - Они были

-ться

Вернуться - вернулся

Вернуться - вернулся

Начаться - началося

Вернуться - вернули

Отвѣтѣте на вопро́с, подбирая пары!
Válaszoljatok a kérdésre! Párosztassátok a képeket a kifejezésekkel!

**Что вы делали,
чем вы занимались в летние каникулы?**

вста́вать по́здно

спать мно́го

пить мно́го воды

есть вку́сные фрукт́ы

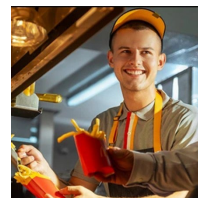
лежа́ть на пля́же

отдыха́ть в гора́х

рабо́тать в Макдо́нальдсе

ходи́ть на концерты́ и фести́вали

плава́ть в бассе́йне



Что вы делали,
чем вы занимались в летние каникулы?

встава́ -л,-ла,-ли по́здно

спа -л,-ла,-ли мно́го

пи -л,-ла,-ли мно́го воды

е -л,-ла,-ли вку́сные фрукт́ы

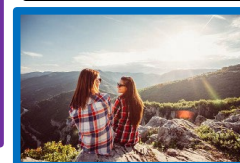
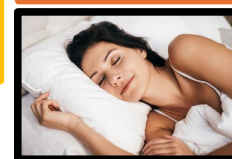
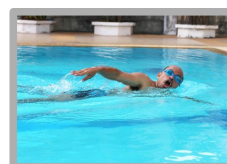
лежа́ -л,-ла,-ли на пля́же

отдыха́ -л,-ла,-ли в гора́х

рабо́та -л,-ла,-ли в
Макдо́нальдсе

ходи́ -л,-ла,-ли на концерты́ и
 фести́вали

плава́ -л,-ла,-ли в бассе́йне



Отвeтeть нa вoпpoc, пoдбирaя пaры!
Válaszoljatok a kérdésre! Párosztassátok a képeket
a kifejezésekkel

**Что вы делали,
чем вы занимались в летние каникулы?**

учиться на курсах английского

заниматься спортом

играть в футбол

помогать родителям дома

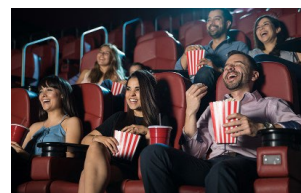
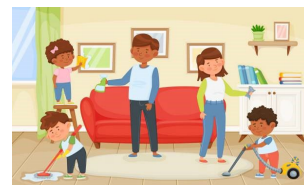
работать в саду

кататься на роликовых

коньках

ездить к друзьям

ходить в кино



Что вы делали,
чем вы занимались в летние каникулы?

**учи -лся,-лась,-лись на курсах
английского**

**занима -лся,-лась,-лись
спортом**

игра -л,-ла,-ли в футбол

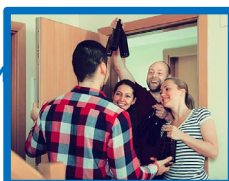
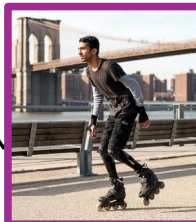
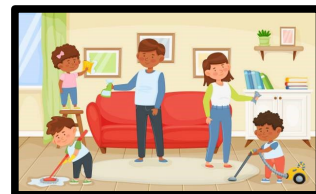
**помога -л,-ла,-ли родителям
дома**

работа -л,-ла,-ли в саду

**ката -лся,-лась,-лись на
роликовых коньках**

езди -л,-ла,-ли к друзьям

ходи -л,-ла,-ли в кино

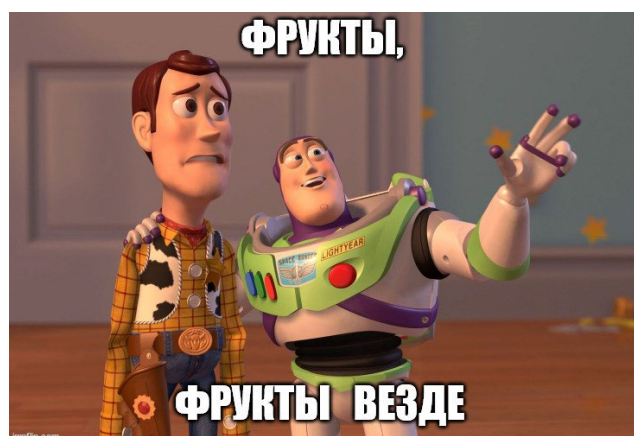


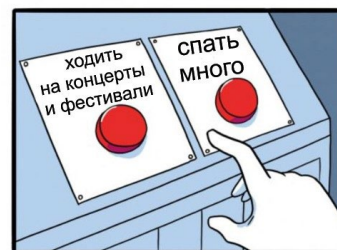
А теперь с помощью следующих мемов расскажите своему товарищу по парте:

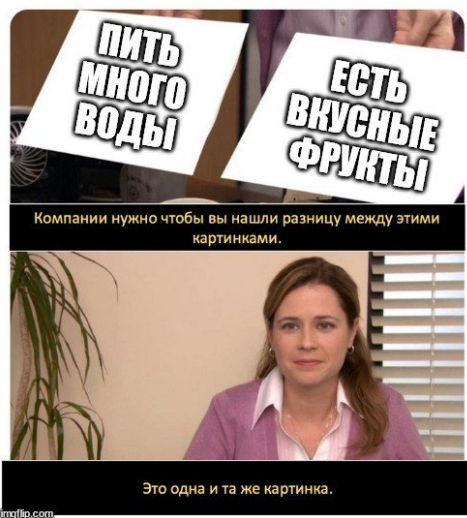
Most pedig párokban interjúvoljátok meg egymást a következő diákon lévő mémek segítségével!

Что ты дела~~л~~/дела~~ла~~, чем ты занима~~л~~ся/занима~~ла~~сь в летние каникулы?

1. Вы должны сказа~~т~~ь как минима~~л~~ум 10 предложений! Legalább 10 mondatos, egybefüggő választ kell adnotok (monológ).
2. Дайте своему товарищу ба~~л~~лы с по~~м~~ощью таблицы! Pontozzátok le társatok választát a mellékelt pontozólapon! Számoljátok össze a pontokat!







Выполните опрос онлайн! Töltsétek ki a rövid kérdőívet!

<https://forms.gle/Us9ZRZFDK9E31wPBA>

Спасибо за внимание!



8. függelék

Megjegyzések a tanulói és a tanári kérdőívekhez

A feladatsorok elvégzése közben, illetve után három különböző, saját készítésű online Google kérdőívvel dolgoztunk: kettővel a diákok, eggyel pedig a kutatásban részt vevő oroszstanár-kollégák. Tekintsük át röviden mindhárom jellegzetességeit!

A diákoknak szóló rövid kérdőívek

Az egyes feladatsorok mindegyike után a résztvevők ún. rövid kérdőívet töltöttek ki, amelyen négy, Likert-skálán 1-10-ig megjelölhető érték közül választhattak. (A skála ilyen terjedelme lehetővé teszi az adatok szélesebb spektrumú széthúzását, illetve mivel nem tartalmaz középértéket, a válaszadónak mindenféleképpen állást kell foglalnia.) Mind az öt rövid kérdőív ugyanazt a négy kérdést tartalmazza az adott feladatsorra vonatkoztatva: mennyire érezte magát sikeresnek a résztvevő; mennyire könnyítette meg számára az adott feladatsor a nyelvtan elsajátítását; mennyire könnyítette meg számára a szókincs elsajátítását; mennyire könnyítette meg számára a szóbeli beszédproduktív.

A diákoknak szóló záró kérdőív

A részt vevő tanulók a záró kérdőívet az összes feladatsor elvégzése után egyszer töltötték ki. Három panelből áll. Az első panel a feladatsorok során tapasztalt érzéseikről és az általuk megítélt jósági mutatóiról szól, illetve hiányosságairól; a második panel a résztvevők memismeretére és memhasználatára kérdez rá; az utolsó panel pedig a demográfiai adatokat tartalmazza (nem, évfolyam, anyanyelv, heti óraszám oroszból, érdemjegy, orosz nyelvvel kapcsolatos tervek). Az első panel igen-nem, illetve rövid szöveges válaszokat kér az alanyoktól; a második többszörös választást és rövid választ; a harmadik egyszeri, illetve többszörös feleletválasztást is.

Tanári kérdőív

A tanári kérdőívet – a tanulók kérdőíveivel ellentétben – többször is megnyithatták a kollégák; fontosnak tartottuk, hogy reflexióikat a mérés alatt és után bármikor megoszthassák velünk *blind study* formájában. Mindössze három kérdést tartalmazott, amelyekre szöveges választ vártunk: a) szakmai szempontból mit tartanak a feladatsor erényeinek; b) mit tartanak a feladatsor hiányosságainak, fejlesztendő területeinek; c) a tanulókkal kapcsolatos különleges tapasztalataik a mémes órákon.

9. függelék

Felszólító mód, tanácsadás - Nyelvtanulás

1.) E-mail cím: (Kérlek, minden kitöltésnél ugyanazt a címet add meg!) *

Saját válasz

2.) Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem éreztem magam jónak benne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=nagyon jónak éreztem magam benne

3.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a **felszólító mód (egyes és többes szám második személyű alakok)** alkalmazását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

4.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó **szókincs (nyelvtanulás)** gyakorlását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

5.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor **ennek a témának a kifejtését** (A2 szinten; nem kevesebb, mint 10 mondat)! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

Összetett jövő idő egyes szám első személy - Szabadidő, öngondoskodás

1.) E-mail cím: (Kérlek, minden kitöltésnél ugyanazt a címet add meg!) *

Saját válasz

2.) Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem éreztem magam jónak benne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=nagyon jónak éreztem magam benne

3.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a **összetett jövő idő egyes szám első személyű alakok** alkalmazását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

4.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó **szókincs (szabadidő, öngondoskodás)**gyakorlását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

5.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor **ennek a témának a kifejtését** (A2 szinten, legalább 10 mondat)! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

Jelen idő, egyes szám első személy - Napirend

1.) E-mail cím: (Kérlek, minden kitöltésnél ugyanazt a címet add meg!) *

Saját válasz

2.) Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem éreztem magam jónak benne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=nagyon jónak éreztem magam benne

3.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a **jelen idő egyes szám első személyű alakok** alkalmazását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

4.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó **szókincs (napirend)** gyakorlását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

5.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor **ennek a témának (napirend) a kifejtését** (A2 szinten, legalább 10 mondat)! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

Jelen idő, egyes szám 3. személy - Foglalkozások

1.) E-mail cím: (Kérlek, minden kitöltésnél ugyanazt a címet add meg!) *

Saját válasz

2.) Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1=egyáltalán nem
éreztem magam
jónak benne

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10=nagyon jónak
éreztem magam
benne

3.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a **jelen idő egyes szám harmadik személyű alakok** alkalmazását! *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1=egyáltalán nem ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 10=teljes mértékben

4.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó **szókincs (Foglalkozások; ki mit csinál?)** gyakorlását! *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1=egyáltalán nem ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 10=teljes mértékben

5.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor **ennek a témának a kifejtését** (A2 szinten, legalább 10 mondat)! *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1=egyáltalán nem ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 10=teljes mértékben

Múlt idő - Nyári élmények

1.) E-mail cím: (Kérlek, minden kitöltésnél ugyanazt a címet add meg!) *

Saját válasz

2.) Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted te saját magadat sikeresnek, jónak az elvégzett mémes feladatsorban. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem éreztem magam jónak benne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=nagyon jónak éreztem magam benne

3.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a **múlt idejű alakok** alkalmazását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

4.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor a hozzá kapcsolódó **szókincs (nyári élmények)** gyakorlását! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

5.) Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire könnyítette meg számodra ez a mémes feladatsor **ennek a témának a kifejtését** (A2 szinten, legalább 10 mondat)! *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1=egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10=teljes mértékben

Mémes feladatsorok - záró

* Kötelező kérdés

1. E-mail *

Összegzés

2. 1/1.) Hogyan érezted, teljesültek-e a mémes feladatsorokra az alábbi pozitív tulajdonságok: *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	igen	nem
motiválók voltak	☐	☐
humorosak voltak	☐	☐
megkönnyítették számomra a tananyag elsajátítását	☐	☐
feszültséget oldottak	☐	☐
másokkal való kapcsolódás érzetét adták	☐	☐
kreatív lehettem	☐	☐
a társaimtól is tanulhattam általuk	☐	☐

3. 1/2.) Érezted-e az alábbi negatív aspektusokat a mémés feladatsorok közben: *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	igen	nem
fáradtság	☐	☐
nem értettem meg a mémet	☐	☐
túl könnyű volt a feladat	☐	☐
túl nehéz volt a feladat	☐	☐
unalmas volt	☐	☐
nem volt hasznomra az orosz nyelvi fejlődésem szempontjából	☐	☐

4. 1/3.) Kérlek, írd le, hogy mit tartasz a feladatsorok pozitív tulajdonságainak. *

5. 1/4.) Kérlek, írd le, hogy van-e valami, amit hiányoltál a feladatsorokból! *

6. 1/5.) Milyen ötleted van arra, hogy hogyan lehetne ezt pótolni? (Ha nem volt ilyen, akkor ugorj át ezt a kérdést.)

Mémes rész

7. 2/1.) Hogyan fogalmaznád meg saját szavaiddal, hogy mi az internetes mém? *

8. 2/2.) Válaszd ki, milyen formában találkozol internetes mémekkel! (Többet is megjelölhetsz.) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ olvasom, látom a mémeket
- ☐ magam készítem, alkotom őket
- ☐ megosztok mémeket

9. 2/3.) Hol és milyen felületeken szoktál találkozni (látni, készíteni, megosztani) internetes mémekkel? (Többet is megjelölhetsz.) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Korábban sehol
- ☐ Facebook
- ☐ TikTok
- ☐ Instagram
- ☐ Facebook Messenger
- ☐ Viber
- ☐ Reddit
- ☐ VKontakte
- ☐ tanórákon, vagy az azokhoz kapcsolódó kiegészítő anyagokban
- ☐ nyomtatott formában
- ☐ Egyéb: _____

Demográfia

10. 3/1.) Nemed *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Nő
- ☐ Férfi
- ☐ Egyéb: _____

11. 3/2.) Évfolyamod *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 9. évfolyam
- ☐ 10. évfolyam
- ☐ 11. évfolyam
- ☐ 12. évfolyam
- ☐ 13. évfolyam

12. 3/3.) Mi az anyanyelved? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ magyar

☐ orosz

☐ Egyéb: _____

13. 3/4.) Hányadik tanéved ez oroszból? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

14. 3/5.) Heti hány órában tanulsz az oroszra jelenleg az iskolában? *

15. 3/6.) Kérlek, jelöld meg a legutóbbi év végi érdemjegyed oroszból *
- ha van ilyen.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 5D

☐ Nincs még ilyen jegyem, ez az első tanévem oroszból.

16. 3/7.) Milyen céljaid vannak az orosz nyelvvel a jövőben? (Többet is megjelölhetsz.)

★

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Egyelőre csak az évvégi jegyszerzés
- ☐ Közösségi médiában használni
- ☐ Online csapatalapú játékokban használni a nyelvet
- ☐ Többet tudni a nyelvről, a célnyelvi kultúráról
- ☐ Érettségi középszinten
- ☐ Érettségi emelt szinten
- ☐ Nyelvvizsgát szerezni A2 szinten
- ☐ Nyelvvizsgát szerezni B1 szinten
- ☐ Nyelvvizsgát szerezni B2 szinten
- ☐ Nyelvvizsgát szerezni C1 szinten
- ☐ Nyelvvizsgát szerezni C2 szinten
- ☐ Egyetemen tanulni a nyelvet
- ☐ Munkában használni a nyelvet
- ☐ Ösztöndíjat szerezni a nyelv által
- ☐ Egyéb: _____

Mémes feladatsorok - 2024-2025. - Tanári kérdőív

* Kötelező kérdés

1. E-mail *

2. 1) Mit tartasz tanárként (szaktanárként, gyakorló pedagógusként) a feladatsorok legkiemelkedőbb hasznossági faktorának?

3. 2) Mi az, ami nagyon nem vált be szerinted a feladatsorokkal kapcsolatban? *

4. 3) Tudnál-e említeni néhány kiemelkedően pozitív, vagy negatív reakciót, valamilyen fejlődést, amit a diákokon tapasztaltál?

10. függelék

Útmutató, magyarázat a feladatsorokhoz

1. Ezek ún. 'instant tasakos' feladatsorok, a mai középiskolás korosztályra jellemző pszichés-kognitív tendenciák követésével. Nem törekszenek teljes nyelvtani vagy szóbeli témakör tanítására, csupán egy bizonyos A2 szintű szóbeli produkció megvalósításához juttatnak el (remélhetőleg), az ahhoz szükséges egy fő nyelvtani ismereti elem és a hozzá kapcsolt témakör lexikai tartalmának gyakoroltatásával. A nyelvtani tartalom kiválasztásának mozgatórugója az orosz mondat lelke, az ige volt; a témakör és lexikai elemek kiválasztásánál pedig a Лексический минимум A2-es (Базовый уровень) szintjét vettem figyelembe. Az A2-es szintre a viszonylag nagy átjárhatósága és a NAT 2020 2. idegen nyelvekre alkalmazott kimeneti követelményei miatt esett a választásom.
2. Összesen 5 feladatsort készítettem el. A diákok párban vagy hármassával dolgozzanak. Minden feladatsor a következő részekből áll: címdia a nyelvtani anyag és a mini-téma, valamint a tételkérdés megnevezésével; mémes példák az adott nyelvtani anyaggal orosz és magyar nyelven is; a nyelvtani szabály bemutatása; az adott szóbeli produkcióhoz szükséges lexikai gyakorlás szintén képi impulzusok (pároztatós feladatok) segítségével és megoldással; szóbeli produkció a saját készítésű mémjeim vizualításának segítségével: legalább 10 mondatos választ várok önállóan a diákoktól a címdia is megtalálható tételkérdésre pármunkában, egymás értékelésével a mellékelt pontozólapon; a feladatsort lezáró 3 kérdéses on-line kérdőív kitöltése. (Azért 10 mondatot várok el összefüggően elmondani, mert ez az Orosz Állami Standard A2-es elvárása is.)
3. A feladatsorok tartalma a következő:

	nyelvtan	témakör, lexika	tételkérdés
I.	jelen idő, egyes szám első személy	napirend	Что ты обычно делаешь каждый день? Какой у тебя режим дня?
II.	múlt idő	nyári élmények	Что вы делали, чем вы занимались в летние каникулы?
III.	jelen idő, egyes szám harmadik személy	foglalkozások	Кто что делает? Какая работа тебе нравится и почему?
IV.	felszólító mód	tanácsok az orosz nyelv/idegen nyelvek tanulásához	Я хочу лучше говорить по-русски. Скажи мне, пожалуйста, что мне д лать!

V.	összetett jövő idő, egyes szám első személy	szabadidő és öngondoskodás a jövőben	Что ты будешь делать каждый день/каждые выходные/почаще ради заботы о себе?
----	---	--------------------------------------	---

4. A feladatsorok tetszőleges sorrendben végezhetőek el. Céлом az volt, hogy kezdőbb és kicsit haladóbb csoportok is haszonnal forgathassák, ezért a nyelvtani egység minimális, a lényeg az adott mini-téma szóbeli kivitelezése, lehetőleg az adott nyelvtani elem pontosságával. Előfordulhat, hogy bizonyos csoportoknak túl könnyű, másoknak kicsit nehezebb lesz egy-egy feladatsor, de ez nem baj, a feladatsor jellegéből adódik. Valamint abból, hogy másik célom, a mémek alkalmazásának élvezeti értéke, hangulatnövelő jellege, stresszoldó hatása és ennek vizsgálata.
5. Minden egyes elemet rátettem a ppt-re, elég csak a tanárnak kivetítenie. Ezért elegendő hozzá egy aktív tábla vagy projektor, (tekintettel az új mobilhasználati intézkedésekre) a diákoknál nem szükséges mobiltelefonnak vagy bármilyen más okoseszköznek lennie. (Ugyanezen okból a tanulók önálló mémalkotási feladatát is kivettem a feladatsorokból.) A kérésem az mindössze, hogy legalább az új lexikai anyagot tartalmazó saját készítésű mémjeimet fénymásoljátok le (tanulónként vagy tanulópáronként egy példányban), mert úgy könnyebben tudnak dolgozni.
6. A pontozólap additív értékelésen alapul (Nic Underhill: Testing Spoken Language, 101.o., Cambridge University Press, 1987). Nem egy maximális pontszámból vonunk le a hibákért, hanem díjazunk minden helyes vagy félig elfogadható elemet; illetve plusz pontot adunk az extrán teljesített elemekért. És: nem a tanár értékeli, hanem a diákok egymást figyelik, pontozzák (peer assessment). (Ha gondolják, és van telefonhasználati lehetőség, felvehetik a szóbeli teljesítményt, és akár vissza is hallgathatják magukat, egymást, de ez nem kötelező.) A pontozólapokon annak a diáknak a címét kell feltüntetni, aki azokat a pontokat elérte! Köszönöm!
7. Nagyon fontos része a kutatásnak, hogy mindegyik feladatsor végén kitöltsék a tanulók az ahhoz a feladatsorhoz tartozó nagyon rövid kérdőívet. Mindegyikhez ugyanazt az e-mail címet használják! A legutolsó kérdőív kicsit hosszabb, mert az demográfiai, idegen nyelv tanulási és mémaktivitási kérdéseket is tartalmaz, de az sem hosszabb 7-8 percnél.
8. Csoporttól függően, 1-2 tanóra alatt elvégezhető egy feladatsor.
9. Természetesen a kollégák szabadon felhasználhatják az összes feladatot, csak annyi a kérésem, hogy a doktori eljárás lezárulta előtt ne adjátok oda senkinek és nem kerülhetnek nyilvánosságra.

SZÍVBŐL KÖSZÖNÖM MINDEN TANÁR KOLLÉGA ÉS TANULÓ SEGÍTSÉGÉT! 😊

11. függelék

Сколько баллов получает ваш друг? Заполните анкету!

Hány pontot kap a társad? Kérlek, értékeld a teljesítményét a táblázat kitöltésével.

Az általad pontozott társad e-mail címe:.....

Nyelvtani egység és szóbeli témakör:

mondatok sorszama:	ige: nincs ige: 0 pont van ige, de helytelen: 1 pont van ige és helyes: 2 pont	plusz pontok pl. ha az igén és az alanyon kívül mond még más szavakat, mondatrészeket (ezeknél a nyelvhelyességet nem figyeljük) 0-1-2-3 pont (extra szavanként)	összesen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
összesen:			
további mondat			
további mondat			

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném kifejezni hálámat mindazoknak, akik támogatást nyújtottak a doktori disszertációm megírásában.

Köszönettel tartozom az Oktatási Hivatalnak, akik lehetővé tették, hogy szakértői munkám mellett a Doktori Iskola óráin részt vehessek. Hálás vagyok tanítványaimnak, illetve intézményen belüli és kívüli kollégáimnak, akik folyamatos emberi és szakmai inspirációk forrásai számomra. Külön köszönöm a kutatásban részt vevő négy magyarországi középiskola diákjainak és orosz tanító tanárainak, hogy segítőkészen vállalták a feladat véghezvitelét.

Hálával tartozom témavezetőmnek, Bárdos Jenő professzor úrnak, akinek iskolaalapító és tudományteremtő munkássága lehetővé tette e disszertáció gondolatának létrejöttét. Köszönetemet szeretném kifejezni jelenlegi és egykori tanárainak, akik igazi példák voltak számomra. Hálás vagyok statisztikus barátnőmnek, aki végtelen türelemmel kalauzol engem az adatok varázslatos világában.

Végül, de nem utolsósorban, szívből köszönöm családtagjaimnak és barátaimnak, hogy idejüket, energiájukat és ötleteiket szívesen rám áldozva támogatnak és motiválnak.

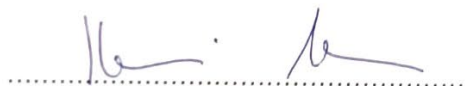
A nyelv maga az élet. A nyelvről való tanulás – akár a mémek által – az életről való tanulás is. Hálát érzek, hogy ennek részese lehetek.

5. melléklet⁵⁰

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források
megfelelő idézéséről

Alulírott Kocsis Andrea ezennel kijelentem, hogy A mém mint nyelvpedagógiai eszköz középiskolai diákok orosz nyelvi beszédfejlesztésében című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2025. augusztus 18.



A doktorandusz aláírása

⁵⁰ módosította a Szenátus a 14/2020 (II.26.) számú határozatával