



ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

KOCSIS ANDREA

**A MÉM MINT NYELVPEDAGÓGIAI ESZKÖZ
KÖZÉPISKOLAI DIÁKOK
OROSZ NYELVI BESZÉDFEJLESZTÉSÉBEN**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

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

Eger, 2025

1. A disszertáció témája és szerkezete

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; nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalom; beszédképesség 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 nyelvtan 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 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 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.

Az értekezés nyolc fejezetre oszlik. A bevezető után a feladatsorok címzettjeire, vizsgálódásunk alanyaira, a tanulóira, a gyermekekre koncentrálunk, 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 közoktatásközi 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 *Otre-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 beszédképesség 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. A kvalitatív és kvantitatív vizsgálódások előreláthatólag új információkkal és konkrét példákkal tudják alátámasztani a szakirodalomban már új szakterminussal is jelölt didaktikai mémek létjogosultságát, valamint további kutatások előrevetítését.

2. A kutatás elméleti háttere

A dolgozat szerkezete, a fejezetek sorrendisége a szerző tanulóközpontú (*Hedge*, 2005) pedagógusi alapállását tükrözi: a tanítási folyamat közönségétől és ihletőitől, azaz a tanulóktól elindulva, a kritériumorientált tananyagon és a pedagógiai cél leírásán keresztül jut el a pedagógiai kísérlet eszközéig, egy reform jellegű módszer kipróbálásáig, majd a kísérlet hipotéziseit alátámasztani hivatott mérésekig.

2.1. A feladatsorok ihletői – a nyelvtanulók

Pedagógiai és pszichológiai szakirodalom (*Aczél*, 2023; *Pléh*, 2003, 2024; *Tari*, 2023; *Lannert*, 2023; *Gyarmathy*, 2011) és kutatások (WHO 2024; Our Europe, Our Rights, Our Future 2021; ELTE 2002-2022) áttekintése nyomán a jelenlegi középiskolás korosztály affektív, kognitív és tanuláselméleti háttérjellezőit foglaljuk össze. Az 'affektív – effektív' gondolat alapvető vezérfonala a mérésben kipróbált feladatsoroknak, ezért az érzelmek és a társas-érzelmi jóllét tanulási folyamatban betöltött szerepét hangsúlyosan vizsgáljuk (*Sahovszkij*, 2009; *Pentón Herrera és Martinez-Alba*, 2021; *Mercer és Dörnyei*, 2021; *Pekrun és Linnenbrink-Garcia*, 2022). Az IQ és az EQ viszonyáról, a dolgozatunk szempontjából relevánsnak ítélt aspektusairól négy elméleti keretrendszer segítségével vizsgálódunk: 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 hívtuk segítségül. A kutatásban kiemelt jelentősége van a humornak és a váratlan hatások pedagógiájának (Miltner, 2018; Kanasina, 2017a, 2017c; Sztjepicsov, 2023; Medgyes, 2002; Harshavardhan, 2019), amelyek az oktatás és szórakoztatás előmozdító kombinációjára, egyfajta *edutainment*-re adnak lehetőséget a tanórákon.

A tanuláselméleti jellemzők között részletesen érdemes foglalkozni a szelektív észlelés és biográfiai szintetizálás, az autopoézis és strukturális csatolás, a rekurzibilitás és cirkularitás, a viáilitás, a reframing, a differenciaérzékelés és tolerancia, a perturbáció, valamint a nyelv és a másodrendű megfigyelés kapcsán a reflexív tanulás fogalmaival (Feketéné, 2002; Rajnai, 2025; Singajev, 2018; Németh, 2006; Csoma, 2006; Cserné, 2006), a konstruktív pedagógia (Nahalka, 1997) kontextusába ágyazva. Vizsgálódásunkban nemcsak a hatékonyság (Csoma, 2006) és a numerikus adatokban kifejezhető eredmény lényeges tényező, hanem az emocionális alapokra helyezett tanulás, illetve a nyelvi szorongás csökkentése szempontjából sokat számító tanulói jóllét (*student well-being*) diákok általi megítélése is.

2.2. A kutatás tartalmi és készségelemei, a célul kitűzött nyelvi szint

A tanítás-tanulás folyamatának címzettjei után a processzus kritériumorientált elemével, a tananyag legfontosabb tartalmi és készségelemeivel, azaz a nyelvtan mint közvetítendő nyelvi tartalommal, az idegen nyelvi beszédképesség fejlesztésével, valamint ezen folyamatok tartalmi szabályozóival foglalkozunk. 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).

„A nyelvtan mindent áthatoló jelenség” (Batstone, 1994. 9. o.) állítja Batstone, akinek gondolatát Serianni (2024) és Scsukin (2020) is megjelenítik, hozzátevé, 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 vélekedésünk szerint ha a nyelvtanulók segítő keretként, struktúraadó, biztos vezérfonalként tekintenének rá, akkor nem átokként, hanem

áldásként érzékelhetnék. A feladatsorok elkészítését *Scsukin* alkalmazásalapú nyelvtana vezérelte. Céljuk „gyakorlati jelentőséggel bíró, kommunikatív szituációkban használt nyelvi struktúrák gyors elsajátításának” biztosítása (*Scsukin*, 2020. 141. o.) olyan módon, hogy a tanulók a „nyelvtani szabályokat és jelentéseket saját maguk fedezzék fel” (*Hall és Shephard*, 1995. 8. o.).

„A tulajdonképpeni nyelvtudás a beszédképességgel, annak magas színvonalával azonosítódik, (*умение говорить*)” (*Scsukin*, 2020. 253. o.), írja *Scsukin*. „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, ugyanakkor, elképzelhetetlen nemcsak a nyelvtan, hanem a lexika fejlesztése nélkül, s illetéknéppen a nyelvtan és a lexika szorosan összefonódnak. A beszédprodukció, a szóbeli szövegalkotási képesség facilitálása céljából a kutatásban alkalmazott feladatsorok lexikai elemeket is tanítanak és gyakoroltatnak, s ennek keretrendszerét – csakúgy, mint a nyelvtani elemek és a szóbeli megnyilvánulások kritériumbázisát is - a NAT 2020 2. idegen nyelvekre vonatkozó szabályozása szellemében határoztuk meg. Ennek értelmében a kimeneti követelmény a KER A2-es szintje, amely az Orosz Állami Sztemderd (*Государственный Стандарт*) bázisszintjének (*базовый уровень*) felel meg; a mémes feladatsorokhoz tartozó szóbeli témakörök és lexikai egységek kiválasztásánál pedig az orosz állami szabályozás (KER A2 szintnek megfelelő) alapszintjére vonatkozó lexikai minimumát (*лексический минимум*) vettük alapul.

2.3. Mémek és nyelvpedagógia

Richard Dawkins 1976-ban a mémek és gének közti analógiát felhasználva vezette be a mémek fogalmát. Szerinte a kulturális átadás analóg a genetikai átadással, és az emberi kultúra levesében úszkáló mémek a kulturális átadás egységének, vagy az utánzás, az imitáció egységének gondolatát hordozzák. Szerinte a génekhez hasonló módon a mémek is testből testbe, agyból agyba költöznek, és ha sikerük van, akkor elszaporodnak (*Dawkins*, 2005). A memetika történetének szakirodalmi áttekintése (*Blackmore*, 2001; *Dennett*, 1998; *Shifman*, 2013; *Miltner*, 2018; *Veszelszki*, 2013; *Gleick*, 2013) valamint a mémek, az internetes mémek definiálásának kérdései az angol, a magyar és az orosz nyelvű szakirodalomban (*Lankshear és Knobel*, 2018; *Davison*, 2012; *Börzsei*, 2013; *Veszelszki*, 2013; *Glazkova*, 2019; *Agafonova*, 2022; *Molnár, Szűts és Törteli*, 2017; *Izgarseva*, 2020; *Kanasina*, 2017b; *Kanasina*, 2017c; *Shifman*, 2013) hozzásegíthetnek ahhoz, hogy az aktív befogadó nyelvtanulóokra rugalmasan

fordított saját nyelvpedagógiai mém-alkalmazásunk kidolgozására tegyünk kísérletet. Ez a funkcionális, az értelmes feladat (*meaningful task*) vezérelvét szem előtt tartó alkalmazás közvetítendő nyelvi tartalmi és készségelemek játékos tanulásától-tanításától egészen a célnyelvi kulturális elemek, a lakúnák vagy a reáliák (ekvivalens nélküli fordítások) (*Sahverdova*, 2024; *Alefienko és Korina*, 2011) tanórákba történő inkorporálásáig terjedhet. Az ún. affinitási tér (*affinity space*) (*Gee*, 2004.; *Zinovjeva*, 2013, 2015; *Kanasina*, 2016) a mémek alkalmazásával mind offline, mind online tanulásszervezési módok esetén is megvalósulhat.

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.

A nyelvtanulás – ahogyan a kommunikáció is – multiszenzorális jellegű (*Bárdos*, 2000); a mémek vizualitása meggyorsí(hat)tja és leegyszerűsít(het)i az információ érzékelését és feldolgozását, valamint kompenzál(hat)ja a nonverbális kommunikatív elemek hiányát, és képes megjeleníteni a kommunikációs helyzet, a szöveges felirat emotív elemeit (*Golovanova és Csaszovszkij*, 2015), így könnyebben megvalósulhat az érzelmi rákapcsolódás a tanult témára, nagyobb hatásfokát remélhetjük a tanulási hatékonyságnak. 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). 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, Nissenbaum, Stoleró és Shifman*, 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. 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.

Petrucco (2022) játékos oktatási didaktikai eszköznek, didaktikai mediátornak (*mediatore didattico*) tekinti a mémeket, *Jevgenyevna* pedig 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.).)

Dolgozatunkban a pedagógiai mém fogalmát javasoljuk bevezetni azon 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, örök emberi értékeket jelenítenek meg explicit módon, valamint interkulturális médiatartalmakként eszközei lehetnek a másodlagos akkulturációnak is (*Bárdos*, 2002).

3. A kutatás bemutatása

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 percipiált 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. Az a realitás, azonban, 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) és az angol nyelven bármikor elérhető médiatartalmak világában nőttek fel. A

diákok túlnyomó része azonban az angol nyelvű általános iskolai idegennyelv-tanulásuk után 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.

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, azaz a magyar nyelvet, észlelésükben az idegen nyelv és az anyanyelv tanulása élesen elválik. Ahogyan a szakirodalom is alátámasztja, a második idegen nyelv tanulását a nyelvtanuló nem az anyanyelv tulajdonságaival és tanulási mechanizmusaival veti össze, hanem az első idegen nyelvével (*Huszthy és Éry, 2015*).

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 (alap óraszámban orosz tanuló, nem orosz anyanyelvű, magyarországi középiskolás diákok).

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.

A disszertáció empirikus részének összefoglaló táblázatában 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 pedagógusok tevékenységét mutatja be. Ez a három oszlop a feladatsorok elvégzése által egy tér-idő egységet alkot.

<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 - a nyelvtani témakörök a didaktikailag hozzájuk kapcsolódó A2 szintű lexikai tudásanyagra vannak felfűzve - nyelvtani és lexikai elemek beszédképességgé alakítása	- saját fejlesztésű Google-alapú kérdőívek: az egyes feladatsorok után kis, tematikus kérdőívek és egy összefoglaló jellegű, záró kérdőív - fókuszuk: a tanulók saját nyelvi teljesítményükre való reflektálása: nyelvtani és lexikai előhívás, tartalmi mélység kidolgozottsága; a mémekre való reflektálás - fő kérdésköreik: A) a feladatsorok által diákokban kiváltott érzelmek; B) a nyelvtani elemek rögzülése; C) a beszédprodukció megvalósulása; D) memismeret és adaptivitásuk L3 tanulása esetén	- saját fejlesztésű Google-alapú strukturált írásbeli interjú - fókuszuk: A) a feladatsorok erényei; B) a feladatsorok korlátai, fejleszthető elemei; C) a tanulók nyelvi viselkedésében tapasztalt említésre méltó jelenségek

A disszertáció empirikus részének összefoglaló táblázata (saját forrás)

A kutatásban azonnal felhasználható, ún. 'instant tasakos' feladatsorokat (csoporttól függően, egy-két tanóra alatt elvégezhető egy feladatsor) készítettünk és használtunk, 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 segítenek eljutni, az ahhoz szükséges egy itemnyi elengedhetetlen nyelvtani ismereti elem és a hozzá kapcsolt témakör lexikai tartalmának

gyakoroltatásával. 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 címdian 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). Úgy gondoljuk, hogy ez a fajta szóbeli megnyilvánulás a szóbeli vizsgák tipológiájában átmenetet képez a tematikus monológ (egy adott témára vonatkoztatva, a téma szókinsét felhasználva várunk mondatokat a résztvevőktől) és a képi stimulusok által generált (használhatták a szerző saját készítésű mémeit, képi impulzusait) önálló témakifejtés között (Bárdos, 2025).

A szóbeli teljesítmények pontozását a tanulók egymást figyelve, értékelve végezték (*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 értékelik, 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 szó, kifejezés 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. Minden feladatsor elvégzése után saját gyártású Google kérdőíveinket töltötték ki a diákok (öt rövid és egy záró kérdőív), valamint a tanárok rövid, írásbeli visszajelzéseket adtak többször megnyitható Google kérdőívben.

4. Eredmények

A kutatásban összesen 110 fő vett részt. Közülük 54 fő teljesítette a záró kérdőívet, így a továbbiakban az ő adataik, valamint a kis tematikus kérdőíveket kitöltő és pontozólapos eredménnyel rendelkező résztvevők adatai olvashatók az eredmények között. Az N=54-es 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.

Az N=54 és N=110 fős minta minden tagjának anyanyelve a magyar. A magyar mellett egyetlen tanuló rendelkezett más (török) anyanyelvi tudással.

(A kutatás során hipotéziseket és vizsgálati kérdéseket is megfogalmaztunk; ezeket H és Q betűkkel, valamint számokkal jelöltük.)

4.1. Leíró statisztika

Q1-H1: A demográfiai részben kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulóknak milyen céljaik vannak az orosz nyelvvel. 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 nyelvvizsgázószámot mutató statisztikák tükrében az, hogy többen is terveznek érettségizni és nyelvvizsgát szerezni (A2, B1, B2, C2 szinteken) oroszból, illetve az is, hogy a válaszadók 13%-a egyetemen is szeretné orosz nyelvi tanulmányait folytatni.

Q2-H2: A záró kérdőív mémismereti paneljében 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. Magasan kiemelkedik az első három kategória: a Tiktok, az Instagram és a Facebook. A legritkábban használt platformok a Discord, Viber és Pinterest. A Tiktok, az Instagram és a Viber tekintetében tehát igazolódott a feltevésünk, viszont meglepő módon az online és a 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 galaxisához 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 a nyomtatott tananyagokon, a nyomtatott médiában valóban (még) elhanyagoltnak tűnhet a mémek reprezentáltságának mértéke.

Q3-H3: A mém panel következő kérdése 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.

Feltételezésünk helyesnek bizonyult, hiszen 64,81%-uk olvassa, látja a mémeket valamilyen platformon, míg 35,19%-uk cselekvő ágensként is részt vesz a mém-kultúrában, azaz megosztja, vagy akár készíti is őket (35, illetve 19 fő).

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 a feladatsorok kivitelezése során (Q5). Az érzések kategóriáit szakirodalmakra (*Fehér és Fodor, 2020; Petrucco, 2022; Molnár és Péter-Szarka, 2017; Fodor, Kovács és Somkövi, 2018*) valamint saját, megelőző felméréseink kérdőíveire alapoztuk, igen-nem bináris válaszadási lehetőséggel.

Q4: Az alábbi hét pozitív tulajdonságokban foglaltak állást a résztvevők: a mémes feladatsorok motiválók voltak, humorosak voltak, megkönnyítették számukra a tananyag elsajátítását, feszültséget oldottak, a másokkal való kapcsolódás érzetét adták, kreatívak lehettek általuk, a társaiktól is tanulhattak általuk. 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 motiválók voltak ($N = 43$). Kiemelendő, hogy a többi pozitív tulajdonságra adott pontérték is meglehetősen magas tartományban mozog: 37 - 41 igen válasz között. 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.

Q5: A mémes feladatsorok negatív tulajdonságaira vonatkozó kutatási kérdésünk az volt, vajon melyek azok a szempontok, amelyek alapján potenciálisan nem teljesülhet a feladatsorok tanulást és a beszédkészség javítását célzó törekvése. Az alábbi hat negatív tulajdonságot

ítélhették meg igen-nem bináris válaszokkal a résztvevők: fáradtság, a résztvevő nem értette meg a mémet, túl könnyű volt a feladat, túl nehéz volt a feladat, unalmas volt a feladatsor, nem volt hasznukra az orosz nyelvi fejlődésük szempontjából. A legmarkánsabban kiemelkedő kategória az igen válaszok tekintetében a “nem értettem meg a mémet” ($N = 22$), ezt követi 15-15 igen válasszal a “fáradtság” és a “túl könnyű volt a feladat” kategória. Az eredmények alátámasztják várakozásainkat, hiszen a mémek megértéséhez elengedhetetlen a globális és lokális háttértudás, ezért ez az eredmény a várakozásunknak megfelelően alakult. Ugyanígy módon a túl könnyű feladat érzete is bizonyos mértékben prognosztizálható volt, hiszen a résztvevő tanulók a nyelvtanulás meglehetősen eltérő fázisaiban és szintjein álltak a mérés pillanatában, ezért néhányuk számára ($N = 15$) valóban vagy a feladat, vagy az elvárt szóbeli produktív cél nem hívta elő az általuk elvárt nehézséget. Ezzel összefüggésben áll a túl nehéz feladat érzete, amelyet 9 válaszadó jelölt meg. 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 normáeloszlású harang alakzatot tükrözik.

Kutatásunk szempontjából kiemelt jelentőséggel bír az, hogy 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 öröndetes adatok, hiszen ez azt jelenti, hogy ennyien gondolják úgy, hogy ezekkel a feladatsorokkal jobb, kivitelezhetőbb a nyelvi fejlődésük, mint abban az esetben lenne, ha nem találkoztak volna ezekkel a feladatokkal.

H4: Kiemelten szeretnénk foglalkozni a tanulók fáradtság érzetével. 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.

4.2. Kvantitatív eredmények

Számos olyan hipotézist fogalmaztunk meg, amelyeket számításokkal kívántunk igazolni.

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, amely szerint 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. Érdekes színfoltja ez kutatásunknak, mert eddig nem sikerült egyetlen előző vizsgálatunk során sem igazolni ezt a tanári, nyelvtanári intuíciót.

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.

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 ($\chi^2(1) = 1,97$, $p > 0,05$).

H7: Feltételezzük, hogy akik látják, olvassák a mémeket, köztük gyakrabban előfordul, hogy nem értették a mémeket feladatsorban, szemben azokkal, aki aktívan vesz részt vesznek a mém-univerzumban, és nemcsak látják, hanem megosztják, sőt készítik is őket. Az erre irányuló hipotézistesztlő 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. Az önbevalláson alapuló sikeresség érzését minden elvégzett mémes feladatsor után felmértük 10 fokú Likert-skálán.

E két változónk ordinális mérési szintű, ezért Spearman féle korrelációs számítást végeztünk a hipotézis tesztelésére. 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 félév végi osztályzattal rendelkező diákok sikeresebbnek érezték a fenti két feladatsoron nyújtott teljesítményüket, 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.

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, sikeresebbnek 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.

Q7: Összesen öt oszlopdiagramon vizsgáltuk a résztvevők 1-10-ig terjedő Likert skálán adott válaszait az alábbi kérdésekre; tehát az egyes mémes feladatsorokhoz kapcsolódó értékelő kis, tematikus kérdőívekre érkezett válaszok mediánjait kerestük:

1. Kérlek, jelöld meg, mennyire érezted 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)

A medián értékek terjedelme minden feladatsor mind a négy szempontjánál 7 – 7,5 – 8, ezzel tehát a résztvevők meglehetősen magasra értékelik a feladatsorok orosz nyelvtanulást elősegítő pozitív hatását.

Q8: Egy nyelvtanár számára érdekes információval szolgálnak a pontszámokban kifejezett numerikus eredmények. 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 megerősítők 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.

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

A két legnagyobb számban kitöltött kis kérdőív ($N = 76$ és $N = 69$) eredményei alapján (8 a medián Likert-skála érték minden esetben) elmondható, hogy ezen hipotézisünket igazolni tudtuk.

H11: Feltételeztük, hogy aki az egyes feladatsorokban magasabb pontszámot ért el a nyelvtani komponensen, az sikeresebbnek érezte magát az elvégzett mémes feladatsorokban.

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 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 együttjárást a változópárok 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 a 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. Nem találtunk azonban 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 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.

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 hipotézisünk teszteléséhez Friedman-próbát használtunk feladatsoronként. Nem találtunk szignifikáns különbséget az alsókálák 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 alsókála közül melyek okozták a szignifikanciát, Wilcoxon-próbákkal teszteltük, és ehhez Bonferroni-korrekciót használtunk ($\alpha = 0,017$). A kifejtés-nyelvtan, valamint a kifejtés-szókinsz alsókálák összehasonlítása nem mutatott eltérést ($p > 0,017$). A nyelvtan és szókinsz közötti különbség azonban szignifikánsnak bizonyult ($Z = -2,82, p < 0,01, r = 0,46$). A rangok alapján az is pontosítható, hogy 3 olyan személy volt, akik a szókinsz alsókálán adtak magasabb pontokat, viszont 20-an a nyelvtan alsókálát értékelték magasabbra, 15 volt azok száma, akik egyenlő arányban értékelték, azaz nem járultak hozzá a próba szignifikanciájához. Eszerint részben – a múlt időt gyakoroltató mémes feladatsorral – alátámasztottuk hipotézisünket, miszerint a három közül a nyelvtan feladatrészen jobban teljesítenek azok a diákok, akik érezték a feladatsor feszültségoldó hatását.

4.3. Kvalitatív eredmények

A záró kérdőív szöveges részében a résztvevők szövegesen, önállóan megfogalmazott válaszaikkal is értékelték a feladatsorok pozitív és negatív jellemzőit.

A pozitív jellemzők között kimagasló gyakorisággal szerepelnek azok a kategóriák, amelyek kutatásunk fő hipotéziseit is alkották: a nyelvi szorongás csökkentése, a 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 beszédkészségük fejlődését, valamint a nyelvtani elemek megértését. Várakozásunknak megfelelően a nyelvtan, mint közvetítendő nyelvi tartalom magas pontszámot kapott, 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

kihangosítására. A több mém használatát serkentő javaslatok háttérében 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 hiányossággként 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 szószedet 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.

5. Összegzés, további kutatási irányok kijelölése

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 beszédkésztség 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 felhasználásáról, jelen írásunkban azonban speciálisan a nyelvi szorongás csökkentésének céljából és a pozitív tanulási környezet kialakításának szándékával alkalmaztuk eme digitális konstruktumokat. Szisztematikusan követett kvantitatív és kvalitatív mérésekkel 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 detektálható a magasabb témakifejtési pontszám és a feladatsorok témakifejtést elősegítő tulajdonsága között;
- i) a mémek ismerete, értése 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 sikerességérzet 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 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 tanulóban, és ezzel összefüggésben az autonóm tanulói személyiség kialakítására tett lépéseket.

A kutatás limitációi között kell megemlítenünk a neveléstudományi, pedagógiai kutatásokban összegződő sokféle hatást (egyéni és közösségben megnyilvánuló dinamika, Hawthorne-hatás, a résztvevők szociokulturális háttere, a tanár személyisége, az intézmény általános ethosza, az új tevékenység motivációt élkítő hatása, az intervenciós dózis nagysága), amelyek nem teszik lehetővé laboratóriumi pontosságú eredmények előhívását, tendenciákra ugyanakkor következtethetünk belőlük.

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 lakúnak (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 tanári értékeléssel is. 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 ággént jelenhetnek majd meg. Az internetes mémek kanonizált művészeti diskurzusba való beemeléseivel egy még inkább multimodális pedagógiai keretrendszer megteremtése válhat majd lehetővé, amelyben a nyelvpedagógia – várakozásunk szerint – szintén megtalálja az őt megillető helyet.

A tézisekben felhasznált irodalom

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. (2002): 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.)

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

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.)

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.

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.

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.

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

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.

Gyarmathy É. (2011): *A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség*.

https://www.researchgate.net/publication/274637397_A_digitalis_kor_es_a_sajatos_nevelesi_igenyu_tehetseg (2025.01.05.)

Hall, N. és Shephard, J. (1995): *The Anti-Grammar Grammar Book*. Longman, Burnt Mill, Harlow, Essex.

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.

Hedge, T. (2005): *Writing*. Oxford University Press.

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.)

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.)

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. (2017а): 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. (2017с): 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.*

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.)

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.)

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>

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.

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.

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.

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

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

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=v42s1gzFtec&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_PI%C3%A9h.pdf (2025.01.20.)

Rajnai R. (2025): *A média használata és befogadáselméletei*.

<https://www.kepagepben.hu/mediaismeret/a-media-hasznalata-es-befogadaselmletei/> (2025.01.30.)

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* 2024/1-2., 123-141.
<https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/14474/12410> (2025.08.18.)

Scsukin, A. N. (2020):
Щукин, А. Н. (2020): *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Флинта. Москва

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*.

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

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

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.)

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.)

Szűcs 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.)

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.)

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

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 S. 195-201.*

Zinovjeva, N. A. (2013):

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

Az értekezés témájában készült szerzői publikációk

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: *Americana E-journal of American Studies in Hungary. Vol. 20 No. 2. 95-113. Ed: Máté Huber (guest editor), Réka M. Cristian and Zoltán Dragon. DOI: <https://doi.org/10.14232/americana.2024.2.95-113> <https://www.iskolakultura.hu/index.php/americanaejournal/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 "Tani-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. (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://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://szlav.elte.hu/media/1d/14/a034b9ef4908decc594c7ef2ce413698cf5d8767c7cf00d994d7a1a24101/Szla%CC%81v%20Metodika%20II.%20program.pdf> (2024.12.25.)

АНДРЕА КОЧИШ (2020): Старые мастера – благодарные потомки. Серии Гуэна на удалёнке. *Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 445-452 (publikáció orosz nyelven)
<https://www.scribd.com/document/699737512/Kommunikacio-es-beszedfejleszt-es-a-gyakorlatban> (2024.12.25.)

Kocsis A. és Csikesz J. (2020): *Színes kérdések és válaszok olasz nyelvből B2 szinten*. Maxim Könyvkiadó, Szeged (olasz nyelven)
<https://maximkiado.hu/termek/mx1212-szines-kerdesek-es-valaszok-olasz-nyelvbol-b2-szint-cd-melleklettel> (2024.12.25.)

A szerző további publikációi

Kocsis A. (2013): Orosz (örökké)valóság. Borisz Akunyin: A cár könyvtára. *Tiszatáj irodalmi folyóirat* 67/8. Szeged, 144–148. (könyvrecenzió magyar nyelven)
<https://tizataj.bibl.u-szeged.hu/21841/> (2024.12.25.)

Kocsis A. (2018): Спряжение – это трудно! Но с песнями – легко! Некоторые идеи по использованию песен в преподавании спряжений русских глаголов. – Вестник. Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания 32. – Российский культурный центр, Будапешт. 98–110.
<http://ruscenter.hu/ruscenter/uploads/content/hash80/84.pdf> (2024.12.25.)

Kocsis A. (2018): Néhány ötlet az *Évszakok, időjárás* című témakör feldolgozásához. – folyóiratcikk: Opera Slavica Budapestiensia: Didactica Slavica. ELTE Szláv Filológiai Tanszék, Budapest, 2018. 73-91.