

IKT-ESZKÖZÖK SZEREPE AZ ANGOL NYELV OKTATÁSÁBAN

BARNUCZ NÓRA

Nemzeti Közszolgálati Egyetem

A technológia oktatásban betöltött szerepének célja az oktatás megkönnyítése és a hatékony tanulás megvalósítása. A kutatás során 6. és 7. évfolyamos tanulók körében vizsgáljuk, hogy melyik nyelvi képességterületek fejleszthetők hatékonyan IKT-eszközök segítségével. Azt feltételezzük, hogy a kísérleti csoport tanulói motiváltabbak a tanórákon, valamint, hogy az egyes nyelvi képességterületek fejlődést mutatnak az IKT-eszközök tanórai használatának köszönhetően. A kutatásban hat tanulócsoport ($N = 65$), három kísérleti ($n = 28$) és három kontrollcsoport ($n = 37$) vett részt. Az eredmények szerint az IKT-eszközök tanórai alkalmazása pozitív hatással van az egyes nyelvi képességterületek fejlesztésére.

Kulcsszavak: IKT-eszközök, idegennyelv-oktatás, általános iskolai tanulók, tudásszintmérés

The aim of using technology in education is to take education easier and make learning effective. In the research students of the 6th and 7th classes are involved to study which language skill is improved effectively with using ICT devices. According to our hypothesis due to the use of ICT devices during the lessons the students in the studied group are more motivated during the lessons and the language skills can be improved as well. In the research six groups ($N = 65$), three studied ($n = 28$) and three control ones were involved. The results show that the use of ICT in education has positive effect on the development of the language skills.

Keywords: ICT devices, language teaching, primary school students, students' language knowledge assessment

Bevezetés

A technológia oktatásban betöltött szerepének célja az oktatás könnyítése és a hatékony tanulás megvalósítása (Kis-Tóth–Borbás–Kárpáti 2014; Buda 2017). Az IKT-eszközök oktatásban betöltött hatékonyságának vizsgálata napjaink releváns témája, hiszen a számítógép-használat egyre nagyobb teret kap a köz- és felső-

Levelező szerző: Barnucz Nóra, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 1083 Budapest, Üllői út 83.
E-mail: barnucznora@gmail.com

oktatásban egyaránt (Felvégi 2005). Az oktatás minden szintjén fontos a digitális kompetencia fejlesztési lehetőségeinek kiaknázása (Drent–Meelissen 2008), mely komplex folyamatként számos előnnyel és hátránnyal bír (Coohalan 2007).

Számos hazai kutató (pl. Borszéki 2013; Czékmán–Fehér 2017; Buda 2017) foglalkozik az internet, a számítógép életünkben betöltött szerepével. Az IKT-eszközök iskolai jelenléte (pl. iskolai táblagépek) és térhódítása (Kis-Tóth–Borbás–Kárpáti 2014; Czékmán 2017) növelheti a tanulók tanulás iránti motivációját, a diákok koncentrációs képességét (Fegyverneki 2017). Az IKT-eszközökkel történő tanulás iránti motiválhatóság azzal is magyarázható, hogy a digitális bennszülöttek gondolkodása, szocializációja nagymértékben eltér azokétól, akik még nem az internet világában nőttek fel (Prensky 2001). Ollé (2013) szerint viszont nem az eszközhasználat, hanem az interneten való tájékozódás mértéke hozható összefüggésbe az életkorral. Schulmeister (2009) véleménye szerint az internetalapú kommunikációs eszközök elsősorban a kortársakkal való kapcsolattartás, játék lehetőségét szélesítik, nem pedig a tanulását. Ennek megfelelően Schulmeister (2009) az online játékokat nem sorolja a tanulás fogalmkörébe, míg számos kutató (Abraham 2008; Cobb–Horst 2011; Smith et al. 2013) a számítógépes játékok hatékonyságát hangsúlyozza az oktatás keretein belül.

A tanulási motiváció szempontjából a technikai háttér biztosítása önmagában még nem meghatározó tényező, de az audiovizuális szemléltetés lényegesen növeli a tanulók tanulóshoz való hozzáállását, motivációját (Labancz–Barnucz 2016; Barnucz–Labancz 2017), ezáltal nagyobb mértékben megvalósítható a differenciált oktatás, sőt az eszközök kiválóan alkalmazhatók a sajátos nevelési igényű tanulók körében is (Czeglédiné 2014; Aknai 2016).

IKT az idegennyelv-oktatásban

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos elméletek közül a behavioristák elképzelései szerint a nyelvtanulás utánzáson és megerősítésen alapszik. A nyelvtanuló hallja az idegen nyelvű szót, utánozza azt, és többszöri ismétléssel, gyakorlással szert tesz az új szókészletre (Polonyi–Abari–Nótin 2009; Borszéki 2014a). A 21. század nyelvtanulói az IKT-eszközöknek köszönhetően a behaviourizmus elméleti modelljét kreatívan alkalmazhatják a gyakorlatban is. Vannak más elméleti modellek, amelyek a tanulók tanulási képességeit, motivációját, kreativitását lényegesen befolyásoló szociális környezet feltérképezésének fontosságát is hangsúlyozzák (Tomasello 2003). Míg korábbi elméletek a motiváció szerepét az egyén személyes jellemzőjeként értelmezték, addig napjainkban a motívumok működése leginkább ott érhető tetten, ahol a tanulás zajlik (Réthy 2001; Józsa 2007; Fejes 2014; Rueda–Moll 1999). A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakciók és a kulturálisan megalapozott tudás hatással vannak a tanulási motívumok fejlődésére (Hickey 2003; Rueda–Moll 1999).

A nyelvtanulás egyik kiemelkedő területe a szókincsfejlesztés, ami nélkülözhetetlen a kommunikációs és a nyelvtani ismeretek elmélyítéséhez. Egyre inkább a tanulók anyanyelvi szókincsének hanyatlása tapasztalható, valamint idegen nyelvi szókincsbázisuk is bőven alul marad, amit a tanuló szociokulturális háttere is befolyásol (Ürmösné 2017). Azonban bármilyen háttérrel is érkezzen egy diák, akkor is a 21. század felgyorsult világának állampolgára lesz, azaz ma már vitathatatlan – szociokulturális háttértől függetlenül – az IKT-eszközökkel való érintkezés. A digitális eszközök óriási tárháza (Andrews

2000) kiválóan alkalmas lehet a szókinccstanításra-tanulásra, és hatékony lehet a különböző nyelvi területek fejlesztésében (Pálffy 2015; Borszéki 2014b). Az IKT-alapú módszerek mellett, hogy fejlesztik a szellemi képességgzavarral küzdő tanulók kommunikációs készségét, magabiztosságát, és az idegennyelv-tanulásukra is jótékony hatással vannak (Lankshear–Snyder–Green 2000), növelik a tanulók számítógépes ismereteit (*computer literacy*), erősítik a kulturális tudatosságukat és fejlesztik a szociális identitásukat is (Chapelle 2001; Navracsics 2011; Ürmösné 2014).

A kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy az IKT-eszközök hatására kimutatható-e pozitív irányú fejlődés a tanulók idegen nyelvi tudásában a különböző képességterületek (nyelvtani tudás, íráskészség, olvasott, illetve hallott szöveg értése) mentén. Azt feltételezzük, hogy az IKT-eszközökkel támogatott kísérleti csoport – az IKT-eszközök tanórai használatának köszönhetően – tanulási motivációja emelkedik, és az előmérés során mutatott képességenként mért teljesítménye szignifikáns mértékben különbözik az utómérés eredményeitől.

A pilot mérés 2016. március 1-től május 31-ig tartott. A kutatáshoz Hajdú-Bihar megyében található három felekezeti iskolát választottunk: 1) Nyíradonyban a Szent Mihály Görögkatolikus Általános Iskola; 2) Hajdúsámsonban a Hit Gyülekezete Egyházának fenntartásával működő II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola; és 3) Nyíraczádon a Szent Piroška Görögkatolikus Általános Iskola.

A módszertanilag megfelelő kísérleti és kontrollcsoport kiválasztását számos tényező negatívan befolyásolta. Ennek egyik oka, hogy a kiválasztott iskolák vizsgálatban részt vevő pedagógusaival egyeztetve csak kompromisszumok árán indíthattuk el a kutatásunkat (pl. a kontrollcsoport tanulói legalább CD-lejátszót használhassanak a tanórákon). A módszertani dilemmát tovább nehezítette, hogy a vizsgált iskolák osztályaiba járó diákok képesség szerinti csoportbontásban tanulják az angol nyelvet. A felmerülő problémák megoldását a több forrásból származó adatgyűjtéssel (osztálytermi megfigyeléshez a tanári tevékenység leírására szolgáló saját készítésű kérdőív, tanulói kérdőív a kutatás végén) igyekeztünk kompenzálni (Anderman–Anderman 2000). Továbbá a kutatás során a rendszeres konzultációk alkalmával a pedagógusok beszámolhattak tapasztalataikról.

Az említett módszertani dilemmáknak köszönhetően úgy döntöttünk, hogy az átlag alatti tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok kerülnek a kísérleti csoportba, azzal a reménnyel egybefűzve, hogy tanulási motivációjuk szintje emelkedik az IKT-eszközök tanórai alkalmazásának köszönhetően, és az utómérés során is fejlődés mutatható majd ki esetükben. Az átlag feletti tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok körében evidensnek vettük az IKT-eszközök nélküli tanulás iránti érdeklődés egyébként is magas szintjét. Így a kutatásban összesen hat angol nyelvet tanuló csoport, három kísérleti csoport [$n = 23$ (átlag alatti tanulmányi eredményekkel rendelkező, osztálytermi keretek között rendelkezésre álló IKT-eszközökkel támogatott csoport)] és három kontrollcsoport [$n = 37$ (átlag feletti tanulmányi eredményekkel rendelkező, hagyományos eszközökkel támogatott csoport)] vett részt. A vizsgálatban így összesen 60 tanuló vett részt.

A csoportok egy A1/A2 szintű tudásszintmérőt írtak a vizsgálat elején és végén, annak érdekében, hogy az eredmények összehasonlíthatók legyenek. Az A1/A2 szintet

az iskolák pedagógiai programja, a Nemzeti Alaptantervben (NAT), valamint a Közös Európai Referenciakeretben (KER) foglaltak alapján határoztuk meg. A feladatokat az alapképességeknek megfelelően választottuk ki. Az A1 szintű tudásszintmérésben maximum megszerezhető pontok száma képességterületenként az előmérés során nyelvtanból 15, szövegértésből 35, íráskészségből 5 (5 db szempont szerint) és hallás utáni szövegértésből 14 pont volt, míg az utómérés során a maximum megszerezhető pontok száma sorrendben 15, 35, 5 (5 db szempont szerint), illetve 16 pont volt. Az A2 szintű tudásszintmérésben maximum megszerezhető pontok száma képességterületenként az előmérés során nyelvtanból 28, szövegértésből 7, íráskészségből 5 (5 db szempont szerint) és hallás utáni szövegértésből 14 pont volt, míg az utómérés során a maximum megszerezhető pontok száma sorrendben 28, 7, 4 (4 db szempont szerint), illetve 18 pont volt.

SPSS program segítségével kétmintás t-próbát alkalmaztunk ahhoz, hogy megvizsgáljuk, tapasztalható-e szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport tudása között az előmérés és az utómérés során mért eredmények alapján. Továbbá páros t-próba segítségével néztük meg, hogy tapasztalható-e tudásbeli eltérés az elő- és utómérési eredmények között. Végül pedig egyváltozós varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgáltuk, hogy melyik nyelvi képességterület fejlődött a legjobban az IKT-val támogatott tanórák hatására. Vizsgálatunkban az elő- és az utómérés képességterületenként elért pontszámait 0 és 100 pont közé transzformáltuk, s így határoztuk meg, hogy milyen szinten teljesítettek a tanulók a tudásszintmérések során.

Eredmények

Nyíradonyi iskola

A vizsgálatban részt vevő nyíradonyi iskola csoportjainak körében az alábbi eredményeket tapasztaltuk. A nyelvtani tudás terén a nyíradonyi iskola vizsgált csoportjai között az előmérésnél szignifikáns eltérés volt tapasztalható, míg az utómérés eredményei között már nem. A kísérleti csoport ($n = 8$) nyelvtani képességpontátlagai között is szignifikáns különbség mutatkozott az elő- és utómérés során, amit tovább erősít a kísérleti csoport utómérésének nyelvtani képességpontátlaga, amely 24,25 ponttal magasabb az előmérés eredményeihez képest. A kontrollcsoporton ($n = 12$) belül sem az elő-, sem az utómérés nyelvtani képességpontátlagai között nem volt kimutatható szignifikáns különbség (1. táblázat).

1. táblázat: Képességpontátlagok alakulása angol nyelvtanból

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (p)
Kísérleti csoport	16,13	40,38	-8,797	0,000
Kontrollcsoport	34,25	44,08	-2,166	0,053
Kétmintás t-próba	4,809	0,467	-	-
Szignifikanciaérték (p)	0,000	0,646	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az íráskészség terén a csoportok között az elő- és az utómérés eredményei is szignifikáns különbséget mutattak, a csoportokon belül azonban az elő- és utómérés eredményei már nem (2. táblázat).

2. táblázat: Képességpontátlagok alakulása íráskészségből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	22,50	40,63	0,232	0,821
Kontrollcsoport	85,00	81,25	-1,136	0,293
Kétmintás t-próba	4,413	3,709	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,000	0,002	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az olvasott szövegértés terén a csoportok között az előmérésnél tapasztaltunk szignifikáns különbséget, míg az utómérésnél és a csoportokon belül már nem mutatkozott eltérés (3. táblázat).

3. táblázat: Képességpontátlagok alakulása olvasott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	22,75	51,50	0,970	0,353
Kontrollcsoport	56,83	47,42	-2,681	0,032
Kétmintás t-próba	2,687	-0,260	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,015	0,798	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

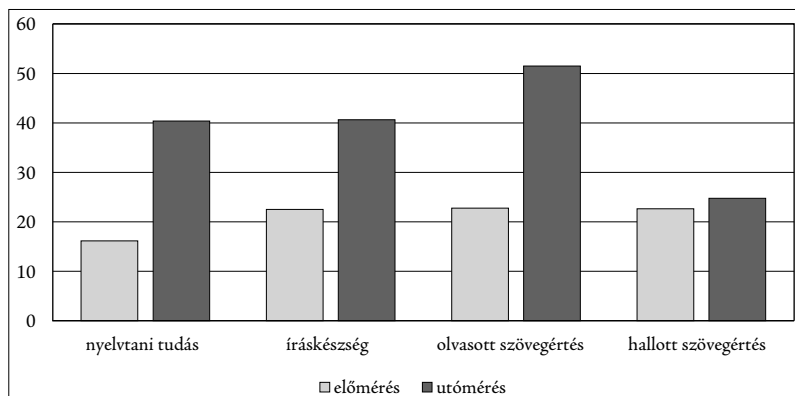
A hallott szövegértés terén sem csoportok közötti, sem csoportokon belüli eltérést nem tapasztaltunk az elő- és az utómérések eredményeit tekintve (4. táblázat).

4. táblázat: Képességpontátlagok alakulása hallott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	22,63	24,75	1,946	0,078
Kontrollcsoport	42,75	38,75	0,435	0,677
Kétmintás t-próba	2,081	0,742	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,052	0,467	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Ezt követően egyváltozós varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgáltuk, hogy a kísérleti csoport egyes nyelvi képességterületeinek átlagai között van-e szignifikáns eltérés. A vizsgálatot külön elvégeztük az elő-, illetve az utómérés teljesítményeire vonatkozóan is, azonban sem az elő- sem az utómérés során nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a vizsgált nyelvi képességek között (1. ábra).



1. ábra: Képességpontátlagok a kísérleti csoporton belül
 Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Összességében a nyíradonyi iskolában az IKT-val támogatott tanórák hatására a vizsgált képességterületeken a kísérleti csoport tanulóinak körében fejlődés volt kimutatható, ugyanakkor ez elsősorban az olvasott szövegértés terén jelentkezett, ezen a területen volt a legnagyobb, statisztikailag is szignifikáns eltérés az utómérés és az előmérés során mért eredmények között.

Hajdúsámsoni iskola

A hajdúsámsoni iskola vizsgált kísérleti ($n = 7$) és kontrollcsoportjának ($n = 11$) nyelvtani tudása terén azt tapasztaltuk, hogy a csoportok eredményei között az előmérésnél nem mutatkozott szignifikáns eltérés, míg az utómérés eredményei már szignifikáns különbséget mutattak. Továbbá a csoportokon belül az elő- és utómérés nyelvtani képességpontátlagai között is szignifikáns különbség volt tapasztalható. Az utómérés során a kísérleti csoport képességpontátlaga 24,43 ponttal magasabb volt az előmérés eredményeihez képest (5. táblázat).

5. táblázat: Képességpontátlagok alakulása angol nyelvtanból

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (p)
Kísérleti csoport	27,86	52,29	-5,928	0,000
Kontrollcsoport	35,91	59,55	-7,154	0,000
Kétmintás t-próba	1,474	2,452	-	-
Szignifikanciaérték (p)	0,160	0,026	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az íráskészség terén a csoportok eredményei között az előmérésnél szignifikáns különbség mutatkozott, míg az utómérésnél és a csoportokon belül már nem volt szignifikáns eltérés. Ugyanakkor torzíthatja az eredményt, hogy a kísérleti csoport tanulói az előméréskor valószínűleg meg sem próbálkoztak ezzel a feladattal, hiszen esetükben mindenki 0 pontot ért el (6. táblázat).

6. táblázat: Képességpontátlagok alakulása íráskészségből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	00,00	39,29	0,531	0,607
Kontrollcsoport	56,36	50,00	-2,750	0,033
Kétmintás t-próba	5,552	0,493	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,000	0,629	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az olvasott szövegértés terén az elő- és az utómérésnél sem a csoportok eredményei között, sem a csoportokon belüli eredmények között nem volt kimutatható szignifikáns különbség (7. táblázat). Ugyanakkor az eredmények kapcsán ki kell emelni, hogy az utómérés során a kísérleti csoport képességpontátlaga 26,85 ponttal alacsonyabb volt az előmérés eredményeihez képest.

7. táblázat: Képességpontátlagok alakulása olvasott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	89,71	62,86	0,358	0,728
Kontrollcsoport	75,09	71,00	2,418	0,052
Kétmintás t-próba	-0,922	0,922	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,370	0,370	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

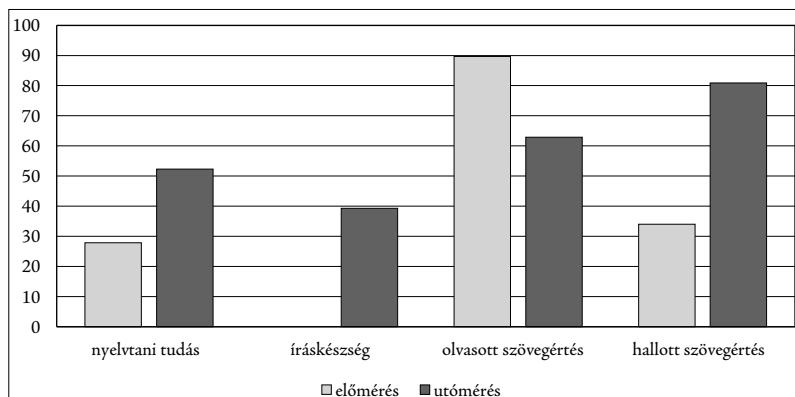
A hallott szövegértés terén az előmérésnél a csoportok eredményei között szignifikáns különbség volt kimutatható, de az utómérés eredményei nem mutattak szignifikáns különbséget. A csoportokon belüli eredmények szignifikáns különbséget jeleztek, sőt az utómérés során a kísérleti csoport képességpontátlaga 46,86 ponttal volt magasabb az előmérés eredményeihez képest (8. táblázat).

8. táblázat: Képességpontátlagok alakulása hallott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	34,00	80,86	-3,551	0,005
Kontrollcsoport	54,27	85,45	-8,913	0,000
Kétmintás t-próba	4,238	0,387	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,001	0,704	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Ezt követően egyváltozós varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgáltuk, hogy a kísérleti csoport egyes nyelvi képességterületeinek átlagai között van-e szignifikáns eltérés. A vizsgálatot külön elvégeztük az elő- és az utómérés teljesítményeire vonatkozóan is. Az elemzés során szignifikáns eltérést tapasztaltunk az egyes nyelvi képességek között az elő- (F-próba: 45,541; *p* = 0,000) és az utómérés (F-próba: 4,471; *p* = 0,012)



2. ábra: Képességpontátlagok a kísérleti csoporton belül
 Forrás: Pilot mérés adatbázisa

során is. Az előmérésben a legkiemelkedőbb nyelvi képességterület az olvasott szövegértés volt (89,71 képességpontátlag), míg az utómérésben a hallott szövegértés (80,86 képességpontátlag) (2. ábra).

Összességében a hajdúsámsoni iskola vizsgálatban részt vevő kísérleti csoportja az IKT-val támogatott tanórák hatására két vizsgált képességterület, a nyelvtan és a hallott szövegértés esetében ért el szignifikánsan jobb eredményeket, azonban az olvasott szövegértés terén az utómérés során – ha nem is szignifikáns mértékben – teljesítményromlás volt tapasztalható.

Nyíracsádi iskola

A nyíracsádi iskola kísérleti ($n = 8$) és kontrollcsoportjának ($n = 14$) nyelvtani tudása terén sem a csoportok között, sem a csoportokon belül nem mutatkozott szignifikáns különbség (9. táblázat). Sőt, az utómérés során a kísérleti csoport nyelvtani képességpontátlaga némiképp alacsonyabb volt az előmérés eredményeihez képest.

9. táblázat: Képességpontátlagok alakulása angol nyelvtanból

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (p)
Kísérleti csoport	45,75	42,50	0,549	0,990
Kontrollcsoport	52,29	52,36	-0,013	0,600
Kétmintás t-próba	0,904	1,509	-	-
Szignifikanciaérték (p)	0,377	0,147	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az íráskészség terén a nyelvtani méréshez hasonlóan sem a csoportok között, sem a csoportokon belül nem kaptunk szignifikáns különbséget (10. táblázat).

10. táblázat: Képességpontátlagok alakulása íráskészségből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	75,00	82,50	-0,513	0,623
Kontrollcsoport	84,29	80,00	0,301	0,768
Kétmintás t-próba	0,524	-0,214	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,606	0,833	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Az olvasott szövegértés terén az előmérésben a csoportok eredményei között nem volt kimutatható szignifikáns különbség, míg az utómérés eredményei már szignifikáns különbséget mutattak. Ezzel szemben a csoportokon belül nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget (11. táblázat).

11. táblázat: Képességpontátlagok alakulása olvasott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	40,50	43,00	-0,627	0,550
Kontrollcsoport	48,43	56,07	-2,067	0,059
Kétmintás t-próba	1,104	2,106	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,283	0,048	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

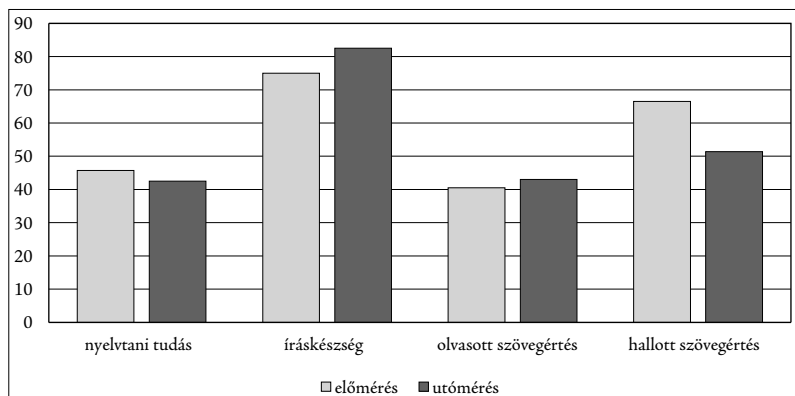
A hallott szövegértés terén az előmérésben a csoportok eredményei között nem volt szignifikáns különbség, míg az utómérés eredményei már szignifikáns különbséget mutattak. Ezzel szemben a csoportokon belül sem volt kimutatható szignifikáns különbség (12. táblázat). Sőt az utómérés során a kísérleti csoport képességpontátlaga némiképp alacsonyabb volt az előmérés eredményeihez képest.

12. táblázat: Képességpontátlagok alakulása hallott szövegértésből

	Előmérés	Utómérés	Páros t-próba	Szignifikanciaérték (<i>p</i>)
Kísérleti csoport	66,50	51,38	1,609	0,152
Kontrollcsoport	80,00	70,79	1,441	0,173
Kétmintás t-próba	1,108	2,693	-	-
Szignifikanciaérték (<i>p</i>)	0,281	0,014	-	-

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

Ezt követően egyváltozós varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgáltuk, hogy a kísérleti csoport egyes nyelvi képességterületeinek átlagai között van-e szignifikáns eltérés. A vizsgálatot külön elvégeztük az elő-, illetve az utómérés teljesítményeire vonatkozóan is. Az előmérésben nem (F-próba: 2,439; *p* = 0,085), de az utómérésben szignifikáns eltérést tapasztaltunk az egyes nyelvi képességterületek között (F-próba: 14,155; *p* = 0,000).



3. ábra: Képességpontátlagok a kísérleti csoporton belül

Forrás: Pilot mérés adatbázisa

A kísérleti csoport legkiemelkedőbb nyelvi képességterülete az előmérésben az írás-készség volt (75 képességpontátlag), ami az utómérésben továbbra is a legkiemelkedőbb terület (82,5 képességpontátlag) maradt (3. ábra).

Összességében a nyírcsádi iskola vizsgálatban részt vevő kísérleti csoportja az IKT-val támogatott tanórák hatására egyik képességterületen sem ért el szignifikánsan jobb eredményt, sőt több területen (nyelvtan, hallott szövegértés) csökkenés tapasztalható, hozzáátéve, hogy ez a teljesítményromlás nem szignifikáns.

Összegzés

Eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő iskolák tanulóinak angol nyelvi tudása nagyon eltérő és fejlesztésre szorul. A tudásszintmérők kiértékelése után messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. Vizsgálatunkban azt feltételeztük, hogy a kísérleti csoport utómérés során mutatott teljesítménye szignifikáns mértékben különbözik majd az előmérés eredményeitől. Ez a hipotézisünk csak részben igazolódott, hiszen néhány esetben volt megfigyelhető szignifikáns különbség az elő- és az utómérések eredményei között. Ugyanakkor azokban az esetekben, ahol szignifikáns eltérés mutatkozott, ott az utómérés során kapott képességpontátlagok magasabb értékeket mutattak az előmérés során kapott képességpontátlagokhoz képest, mely eltérés főként a nyelvtani tudás területén jelentkezett. Ami a magasabb motivációs szintet illeti, a pedagógusok arról számoltak be, hogy a kísérleti csoport tanulói érdeklődőbbek és aktívabbak voltak a tanórákon az IKT-eszközök tanórai használatának köszönhetően. Az eredményeket azonban torzíthatják az elemzés módszertani korlátai, valamint a diákok feltételezett együttműködése, a pedagógusok segítőkészsége a teszt kitöltése során.

IRODALOM

- ABRAHAM, L. B. (2008) Computer-mediated Glosses in Second Language Reading Comprehension and Vocabulary Learning: A Meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21. No. 3. pp. 199–226.

- AKNAI D. O. (2016) Táblagépes alkalmazások a gyógypedagógiai gyakorlatban, súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében. *Fejlesztő Pedagógia*, Vol. 27. Nos. 2–3. pp. 64–69.
- ANDERMAN, L. H. & ANDERMAN, E. M. (2000) Considering Contexts in Educational Psychology: Introduction to the Special Issue. *Educational Psychologist*, Vol. 35. No. 2. pp. 67–68.
- ANDREWS, R. (2000) Learning, Literacy and ICT: What's the Connection? *English in Education*, Vol. 34. No. 3. pp. 3–18.
- BARNUCZ N. & LABAN CZ I. (2017) Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 283–290.
- BORSZÉKI J. (2013) A webinárium helye az elektronikus tanulási környezetben, alkalmazásának lehetőségei a rendészeti képzésben. *Magyar Rendészet*, Vol. 13. No. 1. pp. 105–117.
- BORSZÉKI J. (2014a) The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 106–122.
- BORSZÉKI J. (2014b) Activities that Have Worked Well in Teaching ESP. In: FREGAN B. (ed.) *Success and Challenges in Foreign Language Teaching: International Conference for Language Instructors*. Budapest, Nemzeti Közzolgálati Egyetem, pp. 55–64.
- BUDA A. (2017) *IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett?* Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, HERA IKT szakosztály, Belvedere Meridionale Kiadó.
- CHAPPELLE, C. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge, Applied Linguistics.
- COBB, T. & HORST, M. (2011) Does Word Coach Words? *Calico Journal*, Vol. 28. No. 3. pp. 639–661.
- COOHALAN, J. (2007) Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 57. No. 5. pp. 93–107.
- CZEGLÉDINÉ B. É. (2014). Az IKT-vel támogatott tanulás lehetőségei. In: TORGYIK J. (ed.) *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Komarno, International Research Institute s.r.o. pp. 335–340. <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0407CzedlineBarkanyiEva.pdf> [Letöltve: 2019. 06. 24.]
- CZÉKMÁN B. (2017) Tablettel támogatott oktatási intézményi implementáció. In: MRÁZIK J. (ed.) *A tanulás új útjai*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 75–90.
- CZÉKMÁN B. & FEHÉR P. (2017) A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, Vol. 15. No. 1–2. pp. 45–66.
- DRENT, M. & MEELISSEN, M. (2008) Which Factors Obstruct or Stimulate Teacher Educators to Use ICT Innovatively? *Computers & Education*, Vol. 51. No. 1. pp. 187–199.
- FEJYVERNEKI G. (2017) Zsugorodó taneszköz, táguló világ? A mobiltanulás mint a digitáliskultúra-azonos pedagógia integratív és komplex formája. Az elméletől a gyakorlatig. In: AKNAI D. O. & FEHÉR P. (eds) *Mobil – világ – iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobilkészítők az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 151–157.
- FEJES J. B. (2014) A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, Vol. 114. No. 2. pp. 115–129.
- FELVÉGI E. (2005) Távközpont, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 55. No. 12. pp. 92–99.

- HICKEY, D. T. (2003) Engaged Participation Vs. Marginal Non-participation: A Stridently Sociocultural Model of Achievement Motivation. *Elementary School Journal*, Vol. 103. No. 4. pp. 401–429.
- JÓZSA K. (2007) *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- KIS-TÓTH L., BORBÁS L. & KÁRPÁTI A. (2014) Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, Vol. 24. No. 9. pp. 50–71.
- LABAN CZ I. & BARNUCZ N. (2016) Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In: PUSZTAI G., BOCSI V. & CEGLÉDI T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Budapest, Magyarország, Nagyvárad, Románia, Partium, Új Mandátum, PPS. pp. 262–277.
- LANKSHEAR, C., SNYDER, I. A. & GREEN, B. (2000) *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St Leonards, Allen & Unwin.
- NAVRACSICS I. (2011) *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- OLLÉ J. (2013) Pedagógiai kultúra az információs társadalomban. Az iskola egész életen át tartó tanulása. In: OLLÉ J., PAPP-DANKA A., LÉVAI D., TÓTH-MÓZER SZ. & VIRÁNYI A. (eds) *Oktatásinformatikai – módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 9–29.
- PÁLFFY G. (2015) *A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben*. Szakpedagógiai Korkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok Bölcsész-és Művészetpedagógiai Kiadványok 3. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- POLONYI T., ABARI K. & NÓTIN Á. (2009) Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 11. No. 1–2. pp. 5–26.
- PRENSKY, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9. No. 5. pp. 1–6.
- RÉTHY E. (2001) A tanulási motiváció elemzése. In: CSAPÓ B. & VIDÁKOVICH T. (eds) *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 153–161.
- RUEDA, R. & MOLL, L. C. (1999) A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'NEIL H. F. JR. & DRILLINGS M. (eds) *Motiváció: elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó. pp. 129–148.
- SCHULMEISTER, R. (2009) Gibt es eine Net-Generation? Hamburg. In: BESSENYEI I. (ed.) *Az unalom lázadása – digitális nemzedék az egyetemen. „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 40–48.
- SMITH, G. G., LI, M., DROBISZ, J., PARK, H. R., KIM, D. & SMITH, S. D. (2013) Play Games or Study? Computer Games in Ebooks to Learn English Vocabulary. *Computers & Education*, Vol. 69. pp. 274–286.
- TOMASELLO, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Harvard University Press.
- ÜRMÖSNÉ S. G. (2014) *Egynyelvűek és görög-magyar kétnyelvűek kommunikációjának összehasonlító elemzése a nemek tükrében*. Doktori Disszertáció. Budapest, ELTE BTK.
- ÜRMÖSNÉ S. G. (2017) A Case Study, Based on a Spontaneous Discourse of Greek – Hungarian Bilinguals, in Respect of Interjections, Swear Words and Syntactical Mistakes, as Regards Gender. *Magyar Rendészet*, Vol. 17. No. 4. pp. 193–210.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)