

ÁRVAY ANETT

A DIGITÁLIS MID-OKTATÁS ÁLTALÁNOS MÓDSZERTANI KIHÍVÁSAI

1. Bevezetés

2019 márciusában a járványhelyzet miatt egyik pillanatról a másikra digitális oktatásra kellett átállnia a magyar oktatási intézményeknek az általános iskoláktól az egyetemekig. Mivel a teljes tanulási és tanítási folyamat kizárólag online térben zajlott, a tanároknak sokszor minden előzetes digitális oktatási ismeret és tapasztalat nélkül kellett megbirkózniuk a feladattal, meghozni egy sor módszertani döntést, amelyről a hónapok során kiderült, hogy mennyire hatékony és kivitelezhető. A tervezés és újratervezés módszertani eszköztárunk kulcsszavává vált. Mindannyiunk megtapasztalhatta, hogy az eddig jól bevált munkaformák, feladattípusok, mérési és értékelési módszerek nem ugyanúgy vagy éppen egyáltalán nem működnek online térben. Ez a kényszerhelyzet sokakat kísérletezésre, intenzív szakmai párbeszédre, tananyagfejlesztésre sarkalt, másokat viszont, legyen az tanár vagy diák, technikai és családi okok miatt szinte megoldhatatlan nehézségek elé állított (vö. Jánk–Lőrincz 2021).

Természetesen e-learninges oktatócsoomagok, digitális tananyagok és applikációk eddig is rendelkezésre álltak a MID-tanárok számára (Sólyom 2013; Kopp 2019). Ezek kiegészítő formában akár részét is képezték a magyarkurzusoknak, változatosabbá, dinamikusabbá tették az órát, amennyiben az oktató élt a lehetőséggel. Mindazonáltal a MID-órákon az ismeretátadás elsődleges színterének a tanterem számított.

A járvány kitörésekor minden oktatásban dolgozó kolléga szembesült ezekkel a nehézségekkel, de a magyar mint idegen nyelv (MID) magyarországi oktatása néhány tantárgyspecifikus kihívással is szembe kellett hogy nézzen. Az egyik ilyen kardinális változás, mondhatjuk, veszteség a célnyelvi kultúra hiánya. A MID-tanulók számára erős motivációt jelent a magyar kultúra megtapasztalása. A magyartanulás szorosan összefügg a magyar kultúra, a környezet megismerésével, anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat kialakításával, kötetlen, osztálytermen kívüli nyelvgyakorlással, amely szintén online térbe kényszerült vagy akár lehetetlenné vált. Mindezek részleges pótlására, kompenzálására mára már számos jó megoldás született, de az új módszerek, feladatok még nem voltak elérhetőek kezdetben. A másik fontos veszteség, hogy hirtelen eltűnt a jelenléti nyelvórán megtapasztalható spontán vagy akár irányított szóbeli interakció annak komplexitásával: a nonverbális kommunikáció elemeivel, a figyelemirányítás, szándékki nyilvánítás gyakorlásával.

Jelen cikkben a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia programja keretében zajló nyelvórák és a 2019-es online nyári egyetemünk tapasztalatai alapján a következő hét

szempont mentén hasonlítom össze röviden a digitális és a jelenléti MID-oktatás mibenlétét mind a tanár, mind a diákok szemszögéből: 1. készségfejlesztés, 2. munkaformák, 3. tanári szerepek, 4. mérés és értékelés, 5. kultúráközvetítés, 6. élményszerűség, 7. technikai nehézségek. E szempontok kifejtésénél rávilágítok arra is, hogy melyik területen mennyire és hogyan érezhettük a megváltozott oktatási körülményeket.

2. Készségfejlesztés online térben

A MID oktatásában széles körben alkalmazott kommunikatív módszer minden készség fejlesztését egyformán fontosnak tartja a nyelvórán (Bárdos 2000), azonban a tanmenetben szakmai megfontolások miatt lehetséges, hogy a készségeket külön tanórán fejlesszük. A következőkben készségek szerint tekintem át a nyelvi készségfejlesztés online megvalósítását, azonban a megjegyzéseim integrált készségfejlesztésre is vonatkoznak.

2.1. Íráskészség-fejlesztés és írott szöveg-értés

A hagyományos készségek közül az íráskészség és az írott szöveg-értés fejlesztését támogató feladatok végrehajtása okozta a legkevesebb nehézséget az online oktatásra való átálláskor. A szöveg megalkotása, akár csak a szöveg elolvasása és értelmezése (extenzív vagy intenzív módon is) önálló feladatként, akár offline módon is elvégezhető. A folyamatalapú írástanítási módszer (Paran 2012) is kivitelezhető online térben, a csoporttársak egymás írásait csevegőszobában elemezhetik. Mindazonáltal változást hozott, hogy a tanár számára beadott írásbeli munkák javítását csak számítógépen lehetett kivitelezni, ami egyrészt időigényesebb, másrészt több tanár számára nehézséget okozott, mivel – elmondásuk szerint – a hibákat papíron könnyebben veszik észre.

Az írott szöveg-értést ellenőrző feladatok változtatás nélkül alkalmazhatóak, míg a szövegértés négy részkészségének fejlesztése (Bárdos 2000; Tóth 2002; Grabe 2009), azaz a szókincsbővítés, a nyelvtani tudatosság, a háttérismeretek és a fonológiai tudatosság közül csupán az utolsó, a fonológiai tudatosságot célzó gyakorlatok kivitelezése ütközhet nehézségbe az esetleges hangtorzulások miatt.

2.2. Hallott szöveg-értés

E készség fejlesztése különösen fontos, hiszen a szakirodalom szerint a hallott szöveg értése a leggyakrabban alkalmazott nyelvi készségünk (Celce-Murcia 2000: 102), ezáltal jut el hozzánk az információ, a beszédpartner megnyilatkozásainak megértése pedig lehetővé teszi a verbális interakciót. Bár a magyarul tanulók az interneten rengeteg autentikus anyaghoz hozzáférnek a podcastoktól a filmekig, azonban a hosszabb vagy gyorsabb tempójú szövegeket alacsonyabb nyelvismereti szinten csak felületesen

vagy egyáltalán nem értik meg, a megértéshez nem kapnak szakmai segítséget. Ezért fontos a hallottszöveg-értés tanórai fejlesztése, a tanulói csoport szintjéhez kiválasztott anyag komplex feldolgozása, valamint az is, hogy a tanár rávilágítson a magyar nyelv akusztikai jellemzőire: a kiejtésre, az intonációra, a beszéd ritmusára és tempójára. E szupraszegmentális tényezők nemcsak a megnyilatkozás tartalmáról, hanem a beszélő szándékáról (pl. ironia) és hangulatáról is informálják a hallgatót (Szabó 2019: 98). Mindezek megértése csak akkor lehet hatékony, ha torzítás nélküli, jó minőségű hangot hall a nyelvtanuló, sajnos azonban online térben ez sokszor nem elérhető. A jó technika mellett természetesen szükséges a tanár szakmai magyarázata is, amely egyértelműsíti a diákok számára esetleg nem érzékelt vagy nem tudatosított jelentésgazdagodást. Amennyiben rendelkezésre állnak a csoport nyelvismereti szintjének megfelelő szabad felhasználású pedagógizált hanganyagok, nemcsak az órán hallgathatjuk meg azokat, hanem meg is oszthatjuk a diákjainkkal, és így lehetőségük nyílik az otthoni önálló feldolgozásra. Ennek előnye, hogy a hanganyag a nyelvtanuló igénye szerint bárhányszor visszahallgatható.

2.3. Beszédkészség és nyelvi viselkedés

A kommunikatív nyelvoktatási módszertan alapvetése, hogy a nyelvtanítás célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, amely magába foglalja a nyelvi pontosságot, a folyamatos beszédet, a nyelvi és társadalmi elfogadhatóságot, a szöveghőzést és koherenciát, valamint a stratégiai kompetenciát (Canale–Swain 1983: 27–31). Ahhoz azonban, hogy a diákjaink sikeres nyelvhasználóvá váljanak, a nyelvórán is megfelelő mennyiségű szóbeli gyakorlási lehetőséget kell biztosítanunk számukra. Tapasztalatunk szerint online térben (akárcsak nem célnyelvi környezetben) több energia kialakítani a megfelelő magyar nyelvi viselkedést, mert a diákok az osztálytermen kívül nem tudnak tapasztalatot szerezni. A szociopragmatikailag megfelelő kommunikáció kialakításához hozzátartoznak egyrészt a beszédaktusokat megvalósító szituációk és az ott használt nyelvi formulák, másrészt a magyar társalgásvezérlési szokások, harmadrészt a magyar nonverbális kommunikációs szokások ismerete. Míg a beszédszándékok megvalósulását és formuláit öröndetes módon egyre több nyelvkönyv bemutatja, a társalgásvezérlésről vagy a nonverbális kommunikációról kevés szó esik. Ezeket jó esetben a jelenléti órán megtapasztalhatja a nyelvtanuló, az online órán viszont erre esélye sincs. Még az anyanyelvi tanári társalgás mintaadó szerepe (Somos 2017) sem valósulhat meg teljes mértékben, mivel az online kommunikációban szinte kiküszöbölhetetlen, hogy a beszédpartnerek némi késéssel hallják meg a megnyilatkozást. Ennek következtében a diák is gyakran azt éli meg, hogy a tanár akaratlanul is a szavába vág. Próbálkozhatunk tanárként azzal, hogy tudatosan egy kis szünetet tartunk a diák megnyilatkozása után, azonban ez sem fogja biztosítani az optimális magyar beszédváltási ritmust.

Végül pedig nagy nehézségekbe ütközünk a nonverbális kommunikáció átadásánál is. Kameraminőségtől függően a diákok valamennyire látják ugyan az oktató arcát és mimikáját, azonban a testbeszéd többi elemét nem: sem a kézmozdulatokat, sem az interperszonális kommunikációban erősen kultúraspecifikus térközszabályozást nem fogják tudni megfigyelni az online órán. A szoftverek által felkínált emotikonok és a virtuális taps ikon használata bár explicitté teszi a beszélő hangulatát, attitűdjét, azonban összességében ez sem segíti a beszédkészség fejlődését.

2.4. Az online nyelvórai kommunikáció

Bár tudományos elemzés még nem jelent meg az online MID-órai kommunikáció témájában, tapasztalataink szerint a virtuális osztálytermi kommunikáció több szempontból eltér a tantermtől. A technikai nehézségek miatt nagyon gyakoriak – főként, ha a diákok nem kapcsolnak kamerát – a hallhatóságra irányuló ellenőrző kérdések (*Hallja? Hall engem, Christina?*) vagy a válasz megismétlését kérő kérések, ha a tanár nem hallja a diákat. Megfigyelhető az a jelenség is, hogy ha a nyelvtanuló válasza nem elég hangos a mikrofonja gyengesége miatt, a választ a tanár ismétli meg, főleg, ha a diák válaszára épül a következő beszédforduló. Jelenléti órán a diákot megkérhetjük, hogy ismétlje meg még egyszer a megnyilatkozását hangosabban, ennek azonban nincs értelme, ha a hiba technikai jellegű.

A tanári instrukció megértését jelenléti órán a diák arckifejezéséből általában egyértelműen meg tudjuk ítélni. Kikapcsolt kameráknál ez a segítség sem áll rendelkezésre, ezért sokszor megfigyelhető online térben az is, hogy a tanár hangosabban, lassabban és többször ismétli el az instrukciót. A jelenléti oktatásról online térbe kényszerült nyelvórán a tanárok beszámoltak arról a tapasztalatukról is, hogy a nyelvtanulók kevesebbszer és rövidebben szólnak meg az online térben, főleg alacsonyabb nyelvismereti szinten. Ennek egyik oka, hallgatóink beszámolója szerint, a csendes és nyugodt tanulási környezet hiánya.

Jelenlegi tapasztalatunk szerint az online MID-órai kommunikáció a beszédhelyzet fizikai aspektusainak hiánya miatt eltér a jelenlétiétől, a tanári kommunikációt explicitebbé teszi, így azt a hipotézist fogalmazhatjuk meg, hogy összességében a tanári beszédidő online térben megnövekszik a tanulói beszédidő rovására. Mindazonáltal természetesen még így is minden tanári megnyilatkozás autentikus nyelvi mintaként szolgál a nyelvtanulók számára. Végezetül pedig új tapasztalatunk, hogy megnőtt a hallgatókkal történő e-mailes kommunikáció aránya, amelyet ha a célnyelven történik, a nyelvtanulás, nyelvgyakorlás részének tekinthetünk.

3. Munkaformák és tanári szerepek

A kooperatív tanulásszervezés, amelyet a jelenléti MID-órákon használunk, változatos munkaformákat alkalmaz, a hagyományos frontális mód mellett a nagy, ill. a kicsopor-tos munkát, valamint a pármunkát. Ezek változtatása általában fizikai helyváltoztatással is jár az osztályteremben, mely némi dinamikát ad az órának. Megfelelő online platform segítségével az összes munkaforma megvalósítható virtuálisan. Az online óra újdonsága, hogy a szoftver véletlenszerűen is ki tud alakítani csoportokat, de természetesen irányítottan is be tudjuk osztani a hallgatókat, igaz, ez nagyobb csoportlétszám esetén időigényesebb. Az igazi nehézség tehát nem a munkaformák változatosságának megtartása, hanem az, hogy az oktató nem tudja egyszerre, gyorsan és rugalmasan monitorozni a csoportot, nem tud diszkrétan hibát javítani, nem tud a diákok rendelkezésére állni, ha éppen megakadnak valamiben, hiszen eltűntek a virtuális térben. Technikailag lehetőség nyílik arra, hogy benézzünk a csoportokhoz, segítsünk, ha szükséges, de ez, tapasztalataink szerint, néha megakasztja a hallgatók társalgását, kényszert érezhetnek, hogy köszönjenek, megszólítsák a tanárt. Az is előfordult, hogy az azonos anyanyelvű hallgatók a csoportszobában csevegni kezdtek egymással. Míg a tanteremben gyors és kézenfekvő, hogy egy óra alatt az egymás mellett ülők többször is pármunkában dolgozzanak, az előbb említett virtuális csoportba sorolás időigényessége ezt nem teszi lehetővé. Hipotézisünk szerint az online órák kissé frontálisabbak, mint a tantermiek.

A megoldás a jövőben az lehet, hogy az óratervezés során a tanulási aktivitásra építő feladatokat részesítjük előnyben, támogatjuk a tanulói tudásmegosztást, a projekt munkát, amelyre pl. kiváló a Trello felülete. A tevékenység-központú nyelvórán a hallgatókat közös prezentáció, videó, hanganyag vagy blogbejegyzés létrehozására kérhetjük, amelyeket elküldenek számunkra. Az interaktivitást, közös munkát biztosítja akár az egész csoport számára egyszerre a közösen szerkeszthető gondolattérkép, ötletbörze létrehozása (pl. Mindmeister, Jamboard segítségével). A digitális oktatás tanulásméleteként emlegetett konnektivizmus pontosan azt hangsúlyozza, hogy a tudás hálózatokban megosztva szerveződik, és az emberek közötti interakcióból, kapcsolatokból épül fel (Menyhei 2020: 83). Az ilyenfajta kollaboratív tanulás decentralizált és a szakirodalom szerint (Forgó 2009: 94) kibontakoztathatja a tanulói kreativitást, azonban tapasztalatunk szerint ezek a meglátások a MID oktatásában árnyaltabban kezelendők. Multikulturális pedagógiai szempontból (Árvay 2019) nem minden kultúrából érkező diák élvezi a teljesen önálló vagy akár a kizárólagosan csoportmunkára építő nyelvórát. A nagy hatalmi távközű (pl. távol-keleti) kultúrákban a tanár a tudás elsődleges forrása, az ő iránymutatása elengedhetetlen a tanulási folyamatban. Másodsorban az agglutináló nyelvek oktatása esetén a helyes nyelvi forma létrehozása, begyakorlása sok időt követel meg. Ennél a fázisnál a tudás nem szerveződik hálózatokban, a magánhangzó-harmónia, az igei paradigmák, a felszólító mód alakjának az elsajátítása egyéni munka, a grammatikai formák és a funkciók összefüggéseinek megértése pedig tanári magyarázatot igényel, tehát együttműködés inkább a kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó feladatoknál javasolt.

Természetesen minél magasabb a nyelvismereti szint, annál több lehetőség nyílik ezek használatára.

A munkaformákhoz igazodó tanári szerepek (Harmer 2010, Dóla 2020: 21) is kissé módosulnak az online térben. Amennyiben frontálisabbá válik a nyelvóra, a tanár dominánsan a tudás 'forrása' szerepben, illetve az 'ellenőri' szerepben jelenik meg: ismereteket közöl, magyaráz, feladatmegoldások közben pedig visszajelzést ad a válaszok helyességéről. A kiscsoportos feladatoknál a szimultán monitorozás hiányában a 'súgó' szerep visszaszorul. Nem változik azonban a tanár 'szervezői', 'értékelő' és 'mentor' szerepe, hiszen a feladatok előkészítése, levezetése, a diákok tevékenységére adott visszajelzés, jegyadás, segítségnyújtás ugyanúgy a tanulási folyamat része marad. Online térben a segítségnyújtás írásos változata terjedt el: a tanár „privát csevegés” (*private chat*) keretein belül segít bármely diáknak, aki írásban jelzi ez irányú szándékát.

4. Mérés és értékelés az online MID-órán

A szakirodalom szerint a mérés és az értékelés arra szolgál, hogy tesztelje a tanuló tudását, előkészítse a további tanulási folyamatot, és támpontot adjon a továbblépésre (Tóthné Parázsó 2013). Szakmai fórumokon a pandémiás időszakban egybehangzóan úgy vélekedtünk, hogy az eddig bevált hagyományos nyelvórai mérési módszerek egy része, pl. szódogozat, tudásellenőrző grammatikai teszt, szóbeli produkció online oktatásban nem használható, az előbb felsorolt célok egyikét sem tudja teljesíteni. A szóbeli felelet vagy a tesztek kitöltése sok esetben nem ad érvényes eredményt, hiszen igen bonyolult – és egyes tanároknak kellemetlen is – annak ellenőrzése, hogy a hallgatók nem használnak-e segédanyagot, vagy nem kommunikálnak-e egymással. Megfelelő utánajárással természetesen találhatunk olyan platformot, tesztkészítő szoftvert, amely egy kérdésbank létrehozásával véletlenszerű sorrendben osztja ki a kérdéseket a diákoknak, és rövid válaszidővel párosítva ez megbízható megoldásnak tűnhet (pl. Computerised Adaptive Testing) (Csapó et al. 2008). A hirtelen jött pandémiás időszakban azonban kevesek módszertani tárházában szerepeltek ehhez hasonló módszerek, vagy éppen a külföldi hallgató számára nem volt hozzáférhető a tesztoldal, így maradt a követelményrendszer átdolgozása: a teljesítmény értékelésében nagyobb százalékot kapott a hallgatók által beküldött feladatok aránya, amely azonban inkább a szorgalmat, mintsem az elsajátítás sikerét értékelte. További megoldás a tesztkérdések átalakítása lehetett: az egyszerű választásos feladatok helyett kiegészítéses, komplex vagy projektfeladatok tervezése. Mindazonáltal alacsonyabb nyelvismereti szinten ezek nehezen alkalmazhatók.

Problémát jelentett a megbízható eredmények hiánya a tanár szempontjából is, hiszen így nehezebben mértük fel, hogy milyen mértékben sikerült az oktatási folyamat irányítása, mennyire alaposan sajátították el a hallgatók a tananyagot. Az értékelés tehát nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók számára is elengedhetetlen visszacsatolási mód.

5. Kultúráközvetítés

A MID oktatásánál a kulturális tartalmak integrálása régóta ismert alapvetés a szakirodalomban (Szili 2006; Holló 2008). A Magyarországon tartózkodó nyelvtanulónak ezenfelül lehetőségük nyílik személyesen is megtapasztalni kultúránk alkotásait, megismerni a mindennapi magyar élet szokásait, társadalmi rítusait, a természeti és az épített környezetet. Nyelvismeretüket spontán kialakuló vagy eltervezett interakciókban fejleszthetik, személyes kapcsolatokat alakíthatnak ki magyar emberekkel, ezáltal a kultúra láthatatlan elemeivel (pl. időkezelés, tisztelet kimutatása, szimbólumok) is találkozhatnak. Mindez felépíti bennük azt a háttértudást, amely a szövegek, hangzó anyagok mélyebb megértését is lehetővé teszi, emellett spontán módon elsajátíthatják a magyar társadalom által elvárt nyelvi viselkedést.

A magaskultúra tartalmi elemeit online térben pótolhatjuk kulturális videók, filmrészletek bemutatásával, virtuális múzeumlátogatásokkal, a hétköznapi kultúra megismerését pedig közös online főzéssel, játékos kulturális vetélkedők összeállításával (pl. Kahoottal), esetleg online szabadulószoza kipróbálásával támogathatjuk.

6. Élményszerűség

Az előzőekhez szorosan kapcsolódik az élményszerűség fogalma, hiszen bármennyire is kreatívak vagyunk online térben, és virtuálisan megteremtjük a jelenlét illúzióját, a valós megélés és tapasztalat soha nem érhető el. A koncertlátogatás hangulata, a véletlenül kialakuló ismeretségek, az órai közös éneklés, a táncház, az utcán tartott nyelvórák nem kivitelezhetőek. Ezek természetesen nem kötelező részei a nyelvórának, mégis a Magyarországon tartózkodó MID-tanulóknak gyakran felkínáljuk, és ezek az élmények erős motivációt alakítanak ki bennük a magyar kultúra és a nyelv iránt. Tanulói oldalról a visszajelzések alapján ebben a kérdésben érezhető legmarkánsabban, hogy még a legjobban szervezett, vizuális elemekben bővelkedő nyelvóra sem képes pótolni teljes mértékben a valódi tapasztalatot.

7. A technikai nehézségek

Az előző alfejezetek szinte mindegyikében felmerült már a technikai nehézségek témája. A hatékony online oktatásnak elengedhetetlen feltétele mind oktatói, mind tanulói oldalról a megfelelő informatikai felszereltség: a működő mikrofon és kamera, valamint az internetkapcsolat megbízhatósága (Dringó-Horváth–Hoffmann 2004). Az internet lefagyása vagy akár szakadozottsága nemcsak a nyelvi produktumot teszi érthetetlené vagy épp értékelhetetlenné, hanem ki is zökkeni a tanulókat és a tanárt is a feladatból, és frusztrációt kelt. Végül azzal is számolnunk kell, hogy egyes kultúrákban nem elérhetőek bizonyos weboldalak, amely nagyban megnehezíti az ismeretátadást.

8. Összegzés

E cikk írásakor már egy év telt el a járvány kitörése és az online oktatásra való kényszerű átállás között. Számos konferenciát, workshopot szerveztünk, formálisan és informálisan is sok hasznos tudásra tettünk szert, így összességében hatékonyabban és stresszmentesebben zajlanak az órák. Egy valami azonban világosan látszik az, hogy a MID-tanárok képzésének ezentúl részévé kell hogy váljon az ITK-kompetencia fejlesztése, valamint a tanárjelölteket fel kell készítenünk az online óra tervezésére és megtartására is.

A digitális oktatás előnyeként említhetjük, hogy a tankönyv mellett kiadott feladatlapok egy adott felületen tárolhatók, visszakereshetők, újra kitölthetők. Előnyként említhetjük, hogy a hallgatók a világ minden pontjáról be tudnak kapcsolódni az órába utazási költség nélkül.

Ami a kihívásokat illeti, megoldandó feladat a megbízható mérési és értékelési módszerek kidolgozása, valamint a beszédkézség fejlesztésének hatékonyabbá tétele. Tanulói oldalról vegyes a digitális oktatás fogadtatása: az idegen ajkúak egybehangzóan hiányolták a személyes találkozást, a magyarországi élményeket, az osztálytermen kívüli gyakorlati lehetőséget, megemlítették az internetes kapcsolat kiszámíthatatlanságát, ugyanakkor elégedettek voltak az átlátható haladási menettel és a feladatok mennyiségével.

Irodalom

- Árvay Anett 2019. Teaching in multicultural Hungarian as a foreign language classes. In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 20: 297–308.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47. doi.org/10.1093/applin/I.1.1.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan Kiadó.
- Celce-Murcia, Marianne – Olshtain, Elite 2000. *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Pap-Szigeti Róbert – R. Tóth Krisztina 2008. A mérés-értékelés új tendenciái: a papíralapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága. 99–108.
- Dringó-Horváth Ida – Hoffmann Orsolya 2004. Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle* 4–5: 38–51.
- Forgó Sándor 2009. Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 8–9: 91–96.

- Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139150484
- Harmer, Jeremy 2007/2010. *How to Teach English*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.
<https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Kopp, Michael – Gröbinger, Ortrun – Adams, Simone 2019. *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions*. *INTED2019 Proceedings*. Valencia: IATED. 1448-1457. doi.org/10.21125/inted.2019
- Menyhei Zsófia 2020. Tanítás és tanulás. In: Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. 69–93.
- Paran, Amos. 2012. Language skills: Questions for teaching and learning. *ELT Journal* 66: 450–458.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs045>
- Sólyom Réka 2013. Digitálistananyag-használat a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben: Egy szakmai nap eredményei*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó. 122–137.
- Somos Júlia 2017. EXPLICIT vagy IMPLICIT tanítás Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben. *THL2* 1-2: 252–262.
- Szabó Éva 2019. A hallás utáni értés fejlesztése idegen nyelven. In: Antalné Szabó Ágnes –Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 97–119.
- Szabó T. Annamária Ulla 2017. Ünnepi készségfejlesztés. *THL2* 1-2: 238–251.
- Szili Katalin 2006. Nyelvbe rejtett üzenetek. A nyelv és a kultúra viszonyáról általában és a magyar nyelv kapcsán. *Magyar Nyelv* 102/1: 33–43.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóthné Parázso Lenke 2013. *Online értékelési módszerek I*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.