

**Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

Doktori téziszfüzet



**Angoltanulás tanórán kívüli tevékenységek  
segítségével: Egy kevert módszertanú kutatás  
bemutatása**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

Iskolavezető: Prof. Dr. habil. Ravaszné Zsolnai Anikó DSc

**Nyelvpedagógia PhD program**

Programvezető: Prof. Dr. habil. Károly Krisztina DSc

Témavezetők: Dr. habil. Illés Éva, Dr. habil. Wein Csizér Kata DSc

**DOI: 10.15476/ELTE.2022.098**

**Fajt Balázs**

Budapest, 2022

# Tartalomjegyzék

1. Bevezetés .....	2
2. Elméleti háttér.....	4
3. Kutatási módszerek.....	6
4. Eredmények .....	8
5. Pedagógiai és elméleti implikációk .....	17
6. További lehetséges kutatási irányok .....	17
Irodalom.....	19
A doktori disszertáció témájához kapcsolódó publikációk.....	22
Egyéb publikációk .....	23

## 1. Bevezetés

A második nyelv elsajátítását vizsgáló kutatások hagyományosan az osztályteremre összpontosítottak; az utóbbi időben azonban a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet területén egyre nagyobb az érdeklődés az iránt, ami az osztályterem kívül történik. Ennek egyik oka az, hogy az angol nyelvű médiatartalmak (filmek, filmsorozatok, zenék, videójátékok, hírek stb.) egyre szélesebb közönség számára váltak elérhetővé, így az angolul tanulók ma már az osztályterem kívül is gyakran találkozhatnak az angol nyelvvel, és hatalmas mennyiségű autentikus célnyelvi tartalom veszi őket körül anélkül, hogy célnyelvi országba kellene költözniük. Sundqvist és Olin-Scheller (2013) rámutat továbbá arra is, hogy a tizenévesek az angol nyelvű tartalmakat nem csak fogyasztják, hanem sok esetben ők maguk is készítik ilyen tartalmakat (Lam, 2000; Thorne et al., 2009; Yi, 2008). Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulóknak gyakran kell szövegeket alkotniuk és másokkal kommunikálniuk a digitális környezetükben, és ez a kommunikáció gyakran angol nyelven történik. Ennek következtében a szabadidős tevékenységek szoros összefüggésben lehetnek az idegennyelv-elsajátítással is (Sundqvist, 2009), ezért is lehetnek fontosak ezek a tevékenységek mind nyelvtanulási, mind pedig nyelvtanítási szempontból egyaránt.

A különböző országokban és régiókban, így pl. Skandináviában (Piirainen-Marsh & Tainio, 2009; Simensen, 2010; Sundqvist & Sylvén, 2016), Belgiumban (Kuppens, 2010), Németországban (Grau, 2009) és Magyarországon (Józsa & Imre, 2013) végzett kutatások kimutatták, hogy pozitív kapcsolat van az általános és középiskolás diákok angol nyelvtudása és a tanórán kívüli angol nyelven folytatott tevékenységeik között.

Mivel a nyelvtanulók főként szórakozás céljából végeznek ilyen tevékenységeket, így azok szoros összefüggésben állhatnak az idegennyelv-tanulási motivációval is. Ez azzal magyarázható, hogy a nyelvtanulók igyekeznek minél jobban megérteni az idegen

nyelvű audiovizuális anyagokat (pl. filmeket, videójátékokat), és ez motiválja őket arra, hogy minél több időt és energiát fektessenek abba, hogy megtanuljanak angolul. Mivel az egyéni nyelvtanulói különbségek, mint például az idegennyelv-tanulási motiváció, nagymértékben meghatározzák az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességét (Dörnyei, 2005), számos kutatás (pl. Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015; Mercer et al., 2012, Pawlak, 2012) vizsgálta az osztálytermi idegennyelv-tanulás és az egyéni nyelvtanulói különbségek összefüggéseit. Bár a korábbi kutatások szerint rövid távon az osztálytermi nyelvtanulás hatékonyabbnak bizonyulhat, mint az iskolán kívüli nyelvtanulás (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010), az utóbbi hosszú távon is biztosíthat idegennyelv-elsajátítási lehetőségeket a nyelvtanulók számára. Mégis elmondható, hogy az iskolán kívüli tanulási kontextus egyéni különbségekre gyakorolt hatása kevésbé kutatott terület a nyelvpedagógián belül, a hazai kontextusról nem is beszélve (vö. Lajtai, 2018).

Öveges és Csizér (2018) hazánkban végzett nagymintás, országos felmérése a magyar középiskolai idegennyelv-tanároknak a magyar középiskolások idegennyelv-tanulási motivációjáról alkotott elképzeléseit vizsgálta, és ezeket az eredményeket hasonlította össze a magyar középiskolások önbevallásos idegennyelv-tanulási motivációjával. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a középiskolás diákok motivációja ( $M=3,84$ ) magasabb volt egy ötfokozatú Likert-skálán, mint az idegennyelv-tanárok által perceptált idegennyelv-tanulási motivációjuk ( $M=3,46$ ). Az adatokból az is kiderül, hogy a diákok gyakran végeznek idegen nyelvű szabadidős tevékenységeket ( $M=3,71$ ). A kutatás azonban nem vizsgálja – mivel nem ez volt a fő célja –, hogy van-e összefüggés a szabadidős tevékenységek és az idegennyelv-tanulási motiváció között, illetve, hogy az előbbi hatással lehet-e az utóbbira.

Ahogy Lajtai (2018) rámutat, a tanárok és a diákok válaszai közötti ellentmondás a diákok osztálytermi idegennyelv-tanulással és a szabadidős tevékenységeken keresztül

történő idegennyelv-tanulással kapcsolatos attitűdjeinek eredménye lehet. Ennek alapján feltételezhető, hogy a diákok és a tanárok megítélése közötti ellentmondás a különböző idegen nyelvi kontextusokban rejlik: az osztálytermi angoloktatás kevésbé lehet érdekes a tanulók számára, mint az angol nyelvnek az a formája, amellyel az iskolán kívül találkoznak. Ezt Henry (2013) hitelességi szakadéknak („authenticity gap”) nevezi.

A jelen doktori kutatás fő célja ezért az, hogy megvizsgálja a magyar középiskolások iskolán kívüli érdeklődési köreit, valamint ezen tevékenységek lehetséges hatását a tanulók egyéni nyelvtanulói különbségeire. Mindezek fényében jelen doktori disszertáció magyar viszonylatban egyedülállónak tekinthető, mivel hazánkban ezzel a konkrét témával foglalkozó átfogó kutatás nem igen létezik. Ennek alapján a kutatás eredményei hozzájárulhatnak a magyar középiskolás diákok iskolán kívüli érdeklődésének és az egyéni nyelvtanulói különbségeinek jobb megértéséhez.

## **2. Elméleti háttér**

A második nyelv elsajátításával kapcsolatos irodalomban ugyan számos fontos problémakörrel találkozhatunk, az egyik kulcskérdés mégis az, hogy milyen külső körülmények segítik és támogatják a nyelvsajátítást (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010); a másik ilyen kulcskérdés pedig az, hogy hogyan hatnak ezek a körülmények a tanulók egyéni különbségeire (Dörnyei, 2005). Az előbbi kérdés középpontjában az idegen nyelvi input és annak a nyelvtanulási folyamatra való hatásai állnak. Az idegen nyelvi inputtal két módon találkozható a nyelvtanuló: egyrészt explicit módon pl. az osztályteremben, ahol a tanulók explicit nyelvtani szabályokkal vagy a célnyelv ekvivalenseivel foglalkoznak, másrészt implicit módon, a tanórán kívüli kontextusban. Az egyéni különbségek, valamint az implicit és explicit nyelvtanulási kontextus kapcsolatát illetően pedig elmondható, hogy a nyelvtanulói különbségeket

érdemes mind az osztálytermi környezetben, mind pedig az osztálytermen kívül is vizsgálni.

Az osztálytermi idegennyelv-tanulással kapcsolatos korábbi kutatásokban úgy találták, hogy a magyarázatokon alapuló oktatás rövid távon jóval hatékonyabb, mint az implicit tanórán kívüli tanulás (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). Mindazonáltal Grey és mtsai. (2015) rámutatnak, hogy ezek az eredmények nem meglepőek, mivel az az osztálytermi oktatás jellemzően a nyelvtanulók idegen nyelvi szintjének megfelelő célnyelvi inputot tartalmaz (Ellis és mtsai., 2009; Krashen, 1982, 2009; Norris & Ortega, 2000; Sanz, 2005), míg a különböző szabadidős tevékenységek célnyelvi inputjának szinte nagyon változó lehet. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez azt a tévhitet keltheti, hogy az implicit formában történő tanulás kevésbé fontos. Éppen ellenkezőleg, az implicit formában történő idegennyelv-tanulás, amely például a szabadidős tevékenységeken keresztül megvalósuló idegennyelv-tanulás is, ugyanolyan fontos, mert kontextusba helyezi az idegen nyelvet és az idegen nyelvi inputot. Következésképpen a hatékony idegennyelv-tanulás érdekében az implicit és explicit nyelvtanulási helyzeteket érdemes egymással kombinálni (Nunan & Richards, 2015; Richards, 2015). Éppen ezért fontos annak a vizsgálata, hogy milyen formában és hogyan is zajlik az idegen nyelvű szabadidős tevékenységeken keresztül történő nyelvtanulás.

Az egyéni nyelvtanulói különbségeket csak kevés kutatás vizsgálja a tanórán kívüli kontextusban (vö. Lajtai, 2018). Mivel az örömrzet az ilyen idegen nyelvű tevékenységek egyik legfontosabb aspektusa, a tanulók jellemzően kedvtelésből végzik ezeket a tevékenységeket (Arnold, 2009; Chik & Breidbach, 2011; Lamb, 2004; Purushotma, 2005), ezért az idegennyelv-tanulási motiváció és a motivált nyelvtanulási viselkedés szervesen kapcsolódik az idegen nyelvű tevékenységekhez. Azonban nemcsak az idegennyelv-tanulási motiváció, hanem más, a motivációhoz szorosan kapcsolódó

további egyéni különbségek is, mint például a szorongás, a kulturális érdeklődés, az interkulturális orientáció, az angol nyelv fontosságának a megítélése, valamint az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság olyan változók, amelyek potenciális hatással lehetnek a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjára az implicit, tantermen kívüli nyelvtanulási környezetben.

### **3. Kutatási módszerek**

A szakirodalom áttekintése után, valamint a doktori disszertáció fő kutatási céljaival összhangban a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

- K1** Milyen tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységeket végeznek az angolul tanuló magyar középiskolás diákok?
- K2** Hogyan vélekednek a magyar középiskolás tanulók az angoltanulás és az angol nyelvű szabadidős tevékenységek közötti kapcsolatról?
- K3** Hogyan vélekednek a magyar középiskolai angoltanárok a tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységek és az angoltanulás közötti kapcsolatról?
- K4** Hogyan befolyásolják a tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységek az angolul tanuló magyar középiskolások egyéni nyelvtanulói különbségeit?
  - K4.1** Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási motivációját?
  - K4.2** Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási szorongását?
  - K4.3** Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási kommunikációs hajlandóságát?
- K5** Hogyan vélekednek az angolul tanuló középiskolás diákok és a magyar középiskolai angoltanárok a középiskolás diákok egyéni különbségeiről?

**K6** Milyen hatással vannak a különböző angol nyelvű szabadidős tevékenységek és az egyéni különbségek a magyar középiskolás diákok iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedésére és iskolán kívüli motivált nyelvhasználatára?

Mivel az iskolán kívüli tevékenységeken keresztül megvalósuló angoltanulás egy meglehetősen összetett, számos aspektust érintő tanulási folyamat, kvalitatív és kvantitatív módszereket vegyítve kevert módszertannal dolgoztam. Döntésem háttérében az állt, hogy Creswell és Creswell (2018) szerint a kevert módszertan lehetővé teszi a kutató számára a vizsgálandó jelenségnek több egymástól független nézőpontból és szemszögből történő vizsgálatát. Ezt Dörnyei (2007) is alátámasztja, aki szerint a kevert módszertan „ideális az összetett kérdések vizsgálatához” (p. 36., saját fordítás). Még ha a fenti hat fő kutatási kérdésre választ is lehetne adni kizárólag a kvalitatív kutatási paradigma alkalmazásával, Dörnyei (2007) nyomán mégis elmondhatjuk, hogy a kizárólag kvalitatív kutatási paradigmát alkalmazó vizsgálatok eredményeiből nem lehetséges általános tendenciákat megállapítani. Ráadásul a kvalitatív vizsgálatok eredményei nem is alkalmasak arra, hogy más kvalitatív vagy akár kvantitatív vizsgálatok eredményeivel összehasonlíthatók legyenek.

A kevert módszertan mellett szólt még az is, hogy nevéből adódóan ötvözi a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket. Az előbbi, mivel alkalmas feltáró vizsgálatok használatakor, és a „tabula rasa” megközelítésen alapul, lehetővé teszi a kutató számára egy eddig ismeretlen terület, nevezetesen a magyar középiskolás diákok angol nyelvű szabadidős tevékenységeinek feltérképezését. Ez azt jelenti, hogy a kutató célja egy jelenség lehető legkevesebb előfeltevés nélküli vizsgálata (Richards & Morse, 2013). Ez a fajta kutatói hozzáállás a vizsgálat későbbi szakaszaiban lehetővé teszi a kutató számára elméletek kidolgozását és hipotézisek felállítását, ezáltal a kvalitatív



módszerekkel gyűjtött adatok később további kvalitatív vagy kvantitatív kutatások alapjául szolgálhatnak (Cohen et al., 2018).

Azért is kevert módszertant választottam, hogy biztosítsam a triangulációt, amely a társadalomtudományokban a vizsgált jelenség mélyebb megértését jelenti. Cohen et al. (2018) szerint az adatrianguláció „kísérlet az emberi viselkedés gazdagságának és összetettségének feltérképezésére vagy teljesebb megmagyarázására azáltal, hogy azt egynél több nézőpontból vizsgáljuk” (p. 265, saját fordítás). Ezt a különböző kutatási módszerek kombinálásával értem el (Dörnyei, 2007): mind kvalitatív, mind kvantitatív módszerekkel vizsgáltam a magyar középiskolások angol nyelvű szabadidős érdeklődési köreit.

#### **4. Eredmények**

A jelen doktori disszertáció kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmazott annak érdekében, hogy feltérképezze hazánkban a középiskolás diákok angol nyelvű szabadidős tevékenységeken keresztül történő angoltanulását. A kutatás másik fontos jellemzője az, hogy a különböző kutatási szakaszok (Első al kutatás, Második al kutatás, Harmadik al kutatás) eredményei befolyásolták az őket követő vizsgálatokat, tehát minden kutatási szakaszt az őket megelőző vizsgálatok eredményei alapján terveztem meg és készítettem el.

A kutatás fő célja egyrészt a magyar középiskolás diákok angol nyelvű szabadidős érdeklődési köreinek feltérképezése volt, másrészt pedig ezen tevékenységek hatásának vizsgálata az egyéni idegennyelv-tanulási változókra nézve. Ezen összefüggések feltárása különböző statisztikai módszerek alkalmazásával történt. A következőkben a kutatási kérdések mentén mutatom be a kutatás főbb megállapításait.

## **K1 Milyen tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységeket végeznek az angolul tanuló magyar középiskolás diákok?**

A magyar középiskolás diákok iskolán kívüli angolnyelvű szabadidős érdeklődései köreit kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt vizsgáltam. Mivel középiskolás diákok angol nyelvű tevékenységeivel kapcsolatban kevés adat áll rendelkezésünkre, így kézenfekvőnek tűnt, hogy kvalitatív módszerekkel, pontosabban félig strukturált interjúkkal próbáltam betekintést nyerni abba, hogy a diákok milyen angol nyelvű tevékenységeket végeznek szabadidejükben. A kvalitatív interjú vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a diákok számos ilyen tevékenységet végeznek szabadidejükben, nevezetesen (1) külföldi utazások során használják az angol nyelvet, (2) néznek angol nyelvű tévéműsorokat, filmeket és sorozatokat, (3) angol nyelvű videókat, (4) hallgatnak angol nyelvű zenét, (5) olvasnak angol nyelvű blogokat, (6) használják angol nyelvű közösségi médiát, (7) olvasnak angol nyelvű könyveket, (9) olvasnak angol nyelvű híreket, (10) játszanak angol nyelvű videójátékokkal, (11) beszélgetnek angol anyanyelvűekkel vagy nem anyanyelvűekkel, illetve (12) sportolás közben angol nyelven kommunikálnak egymással. Az eredményekből az is kitűnik, hogy a tanulók több esetben is eszközként használják az angolt, például a különböző weboldalak látogatása vagy videók megtekintése nem nyelvtanulási céllal történik, hanem azért, hogy onnan a szükséges információt (az angol nyelv segítségével) megszerezzék. Amikor például sorozatokat és filmeket néznek, azt elsősorban saját szórakoztatásukra teszik. Ez természetesen nem akadályozza, hanem a véletlenszerű tanuláson keresztül (Schmidt, 1993, 1995, 2001) inkább elősegíti a nyelvhasználat közbeni idegennyelv-tanulást (Bialystok, 1981). A második vizsgálat kvantitatív eredményei alapján a legkedveltebb angol nyelvű szabadidős tevékenységek közé tartozik (1) a könyvek olvasása, (2) az

Instagramon található bejegyzések olvasása, (3) videójátékozás (4) másokkal való online csevegés, (5) weboldalak olvasása, (6) filmnézés, (7) blogok olvasása, (8) Twitter-bejegyzések olvasása, (9) angol nyelvű filmek és sorozatok nézése, (10) oktatóvideók nézése, (11) videobloggerek követése a YouTube-on, (12) zenehallgatás, (13) Facebook-bejegyzések olvasása, (14) gamerek követése a Twitch-en, (15) magazinok olvasása, (16) TikTok-videók nézése, (17) újságok olvasása, (18) hírek olvasása angol nyelven. Ezen eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy a diákok a jelek szerint előnyben részesítik azokat a tevékenységeket, amelyeket az okoseszközöiken végezhetnek, és amelyek jellemzően kevesebb figyelmet igényelnek (pl. zenehallgatás, videónézés).

A korábbi kutatások eredményeihez hasonlóan (vö. Grau, 2009; Józsa & Imre, 2013) a tanulók esetében nemek közötti különbségeket is találhatunk. A videójátékok például a fiúk körében népszerűbbek, de a kvalitatív eredmények között természetesen voltak olyan női résztvevők is, akik magukat „gamerként” azonosították. Ezzel szemben mind a kvalitatív, mind a kvantitatív eredmények azt mutatják, hogy a TikTok-on és a YouTube-on található szépség- és sminkvideók népszerűbbek a lányok körében.

Az eredmények azt is mutatják, hogy sok esetben a diákok az audiovizuális tartalmak fogyasztásakor a magyar felirat helyett angol feliratot használnak (amennyiben azok rendelkezésre állnak). Ez szintén hozzájárulhat a véletlenszerű idegennyelvtanuláshoz és az idegennyelvi tudatosság növeléséhez.

**K2 Hogyan vélekednek a magyar középiskolás tanulók az angoltanulás és az angol nyelvű szabadidős tevékenységek közötti kapcsolatról?**

**K3 Hogyan vélekednek a magyar középiskolai angoltanárok a tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységek és az angoltanulás közötti kapcsolatról?**

A tantermi és az iskolán kívüli angol nyelvtanulással kapcsolatos vélemények esetében azt a következtetést lehet levonni, hogy a diákok és a tanárok is hasznosnak tartják a tantermi és az iskolán kívüli szabadidős tevékenységeken keresztül történő idegennyelv-tanulást. Az adatokból az is kiderült, hogy az angoltanárok az iskolai angolórákat lényegesen hasznosabbnak tartják, mint a diákok, ami nem meglepő, hiszen a tanárok módszertanilag felkészültek, így valójában tudják, hogy mi az, ami szükséges a hatékony idegennyelv-tanuláshoz. Ráadásul, ahogyan azt a szakirodalom is kiemeli, mind a tanárok, mind a kutatók között egyetértés van abban, hogy a hatékony idegennyelv-tanuláshoz az osztálytermi oktatást érdemes tanórán kívüli idegen nyelvű tevékenységekkel kombinálni (Nunan & Richards, 2015; Richards, 2015). A tanárok és diákok véleményei közötti különbségekre bizonyos fokig magyarázatul szolgálhat a Henry (2013) által is hangsúlyozott hitelességi szakadék, azaz, hogy a diákok az iskolai angolórákhoz képest érdekesebbnek és ezáltal hasznosabbnak is találják az angol nyelvű szabadidős tevékenységeket.

#### **K4 Hogyan befolyásolják a tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységek az angolul tanuló magyar középiskolások egyéni nyelvtanulói különbségeit?**

Mivel a jelen doktori kutatás fókuszában számos egyéni nyelvtanulói különbség áll, ezért az ezekre vonatkozó alkérdések mentén mutatom be az egyéni különbségekhez kapcsolódó eredményeket.

#### **K4.1 Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási motivációját?**

Az angolul tanuló magyar középiskolás diákok nyelvtanulási motivációjának vizsgálatakor fő elméleti háttérnek Dörnyei (2005) Második nyelvi motivációs érendszerét választottam. Ezt a választást az indokolta, hogy ez az elmélet egy viszonylag friss motivációs elmélet, és különböző kontextusokban, így Magyarországon is validálták már. A korábbi hazánkban elvégzett empirikus kutatások eredményei is azt mutatják, hogy az elmélet három komponense megfelelően írja le a középiskolás diákok angoltanulási motivációját. A következőkben bemutatom, hogy a különböző angol nyelvű szabadidős tevékenységek milyen hatással vannak a Második nyelvi motivációs érendszer különböző elemeire.

Az ideális második nyelvi én esetében megállapítható, hogy több tevékenység, nevezetesen (1) a filmek és sorozatok nézése, (2) az online olvasás, (3) a papír alapú olvasás és (4) a YouTube videók nézése hatással van rá. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi énre csak egy tevékenység, (1) a YouTube videók nézése van hatással. A harmadik komponens, a nyelvtanulási élmények esetében több esetben is pozitív ok-okozati összefüggést azonosítottam az említett változó és a különböző tevékenységek, mint például (1) a filmek és sorozatok nézése és (2) a zenehallgatás között. Ezek az eredmények bizonyos szempontból összhangban vannak korábbi kutatások eredményeivel, amelyek szerint az ideális második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények írják le a magyarországi középiskolás diákok iskolai motivált nyelvtanulási viselkedését és így tulajdonképpen az idegennyelv-tanulási motivációját is, míg a szükséges második nyelvi én kevésbé jelentős tényezőnek bizonyult (Dörnyei et al., 2006; Kormos & Csizér, 2008). A jelen kutatás eredményei is azt mutatják, hogy az angol nyelvű szabadidős tevékenységek az előbbi két változóra hatnak, az utóbbira pedig sokkal kevésbé, ami

ismét azt jelzi, hogy a szükséges második nyelvi én jelentősége alacsony a magyar kontextusban.

A korábbi kutatások és a szakirodalom alapján az angol nyelvű szabadidős tevékenységek hatását az idegennyelv-tanulási motivációhoz kapcsolódó további egyéni nyelvtanulói különbségek esetében is megvizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy az interkulturális orientációra számos tevékenység (online olvasás, papír alapú olvasás, YouTube videók követése, másokkal való online csevegés, valamint a filmek és sorozatok nézése), míg az angol nyelv fontosságának megítélésére csak két tevékenység (online olvasás és zenehallgatás) van hatással. Mindkét változó esetében elmondható, hogy a tevékenységek viszonylag alacsony magyarázóerővel rendelkeztek (29%, illetve 16%). Ebből arra lehet következtetni, hogy az idegennyelv-tanulási motivációra és a hozzá kapcsolódó további egyéni változókra, így az interkulturális motivációra és az angol nyelv fontosságának megítélésére, még ha kis mértékben is, de hatnak a különböző tevékenységek.

#### **K4.2 Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási szorongását?**

A motivációval ellentétben a szorongás esetében valamivel gyengébb kapcsolatot azonosítottam a szabadidős tevékenységek és a diákok iskolai és iskolán kívüli szorongása között. Viszonylag gyenge magyarázó erővel három tevékenység befolyásolja a magyar középiskolások szorongásszintjét (YouTube-videók nézése, online csevegés és TikTok használata). Meglepő eredmény, hogy egy kivétellel (TikTok) minden tevékenység pozitív hatással van az idegen nyelvi szorongásra, vagyis minél többet végez valaki ilyen tevékenységeket, annál kevesebb szorongást tapasztal; a TikTok esetében azonban negatív hatást fedezhetünk fel, vagyis azok, akik sokat használják a TikTOKot,

több szorongást élnek meg, amikor angolul kell beszélniük. Ez összefügghet azzal, hogy a többihez képest a TikTok használata inkább magányos tevékenység.

#### **K4.3 Mi jellemzi a magyar középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási kommunikációs hajlandóságát?**

Négy olyan tevékenység van (online olvasás, filmek és sorozatok nézése, papíralapú olvasás és videojátékok használata), amely hatást gyakorol az iskolai és iskolán kívüli kommunikációs hajlandóságra, azonban a hatás itt is csak marginális. Érdekes módon a kommunikációs hajlandóság esetében mind az iskolán belüli, mind az iskolán kívüli kommunikációs hajlandóságra nagyobb hatással vannak a passzívabb tevékenységek (pl. olvasás). A videojátékok használata az egyetlen olyan tevékenység a négy közül, amely valóban megköveteli a játékosoktól, hogy beszéljenek és kommunikáljanak másokkal, amikor online játszanak.

#### **K5 Hogyan vélekednek az angolul tanuló középiskolás diákok és a magyar középiskolai angoltanárok a középiskolás diákok egyéni különbségeiről?**

A tanulói és tanári kérdőívek eredményeinek összehasonlítása feltárta, hogy az angoltanárok sok esetben nem feltétlenül ismerik jól az angolul tanulók nyelvtanulási motivációját, kommunikációs hajlandóságát és szorongását. A szorongás esetében például a tanárok magasabbra értékelték a tanulók szorongási szintjét, mint amilyen a tanulók által megadott szorongási szint valójában volt. A motiváció esetében szintén azt a következtetést lehet levonni, hogy az angoltanárok magasabbra értékelték a tanulók iskolán belüli motivációját, mint amilyen a tanulók kérdőívéből kapott eredmények

alapján a tanulók valós motivációs szintje volt. Ezek az eredmények ellentétben állnak Öveges és Csizér (2018) országos vizsgálatának eredményeivel, amelyek azt mutatták, hogy az angoltanárok kevésbé tartják motiváltként a tanulókat, mint a tanulók saját magukat. Mindez azt mutatja, hogy az angoltanároknak sokkal inkább érdemes lenne jobban odafigyelniük a tanulók egyéni különbségeire, hogy csökkentsék a szorongást és növeljék a tanulók motivációját az órákon azáltal, hogy sokkal gyakrabban és nagyobb mértékben vonják be az angolórákba a tanulók angol nyelvű szabadidős érdeklődési területeit is.

**K6 Milyen hatással vannak a különböző angol nyelvű szabadidős tevékenységek és az egyéni különbségek a magyar középiskolás diákok iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedésére és iskolán kívüli motivált nyelvhasználatára?**

Számos tevékenység hatással van mind az iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedésre, mind az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatra. Az iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedést négy tevékenység (csevegés, zenehallgatás, YouTube használata, filmek és sorozatok nézése) magyarázza, azonban csak 14%-os magyarázóerővel. Mindezek a tevékenységek gyakran részei az angolóráknak is, ezért nem meglepő, hogy magyarázzák az iskolán belüli motivált tanulási viselkedést is. Emellett az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatot is több tevékenység befolyásolja. Ez az öt tevékenység, nevezetesen az online olvasás, a filmek és sorozatok nézése, a csevegés, a zenehallgatás és a videojátékok használata 42%-os magyarázó erővel jelzi előre az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatot. Ez azt jelenti, hogy minél többet vesznek részt a tanulók ezekben a tevékenységekben, annál motiváltabbá válnak az angol nyelv használatára és következésképpen az angol nyelv tanulására is.



Mind az iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedést, mind az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatot számos egyéni tanulói különbség is befolyásolja. Az iskolán belüli motivált nyelvtanulási viselkedés esetében 46%-os magyarázóerővel, részben összhangban a korábbi kutatások eredményeivel (Busse & Williams, 2010; Dörnyei et al., 2006; Eid, 2008; Kormos & Csizér, 2008; Kormos et al., 2011; Lamb, 2012), a nyelvtanulási tapasztalatok és az iskolai angoltanulással kapcsolatos meggyőződések bizonyultak a meghatározó tényezőknek. A korábbi kutatások eredményeivel ellentétben azonban az ideális második nyelvi én nem volt hatással az iskolai motivált nyelvtanulási viselkedésre. Ez további kutatásokat igényel annak feltárására, hogy milyen más változók befolyásolhatják még a motivált nyelvtanulási viselkedést.

Az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatot illetően összesen kilenc változó (ideális második nyelvi én, nyelvtanulási tapasztalatok, interkulturális orientáció, az angol nyelv észlelt fontossága, iskolán kívüli tanulással kapcsolatos meggyőződések, angol felirathasználat, iskolán kívüli idegen nyelvi szorongás, iskolán kívüli kommunikációs hajlandóság, valamint a tanulók hajlandósága a saját érdeklődései köreik angolórákba történő bevonására) magyarázza, és a magyarázó erő is nagyon magas (75%). Ezek az eredmények összhangban vannak Lajtai (2018) eredményeivel, valamint a korábbi kutatások eredményeivel. Úgy tűnik, hogy az interkulturális orientáció és az iskolán kívüli angoltanulással kapcsolatos meggyőződések és elképzelések nagymértékben meghatározzák az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatot. Fontos lenne tovább vizsgálni azonban ezeknek a változóknak a motivált tanulási viselkedésre, valamint az iskolán kívüli motivált nyelvhasználatra gyakorolt hatását.

## **5. Pedagógiai és elméleti implikációk**

A vizsgálat eredményei mind a kutatók, mind a nyelvtanárok, mind pedig az idegennyelv-  
oktatással foglalkozó szakemberek számára hasznosak lehetnek. Az eredmények azt  
mutatják, hogy az angol nyelvű szabadidős tevékenységek pozitív hatással vannak a  
egyéni nyelvtanulói különbségekre (pl. motiváció), ezért érdemes az ilyen  
tevékenységeket bevonni az idegennyelv-tanításba, mivel ezek a Henry (2013) által is  
hangsúlyozott hitelességei szakadék áthidalása révén hatékonyabbá tehetik a tanítási és  
tanulási folyamatot egyaránt. A kutatási projekt másik fontos pedagógiai implikációja,  
hogy a tanulók szabadidős érdeklődésének az angolórákba történő bevonásával utat lehet  
mutatni a tanulók számára arra nézve, hogyan fejleszthetik idegennyelv-tudásukat a  
jövőben, így a tanulói autonómiára és az élethosszig tartó tanulásra is nevelhetők  
lennének a nyelvtanulók. Ezek a készségek az önszabályozással együtt fontos 21. századi  
készségek, és az idegennyelv-tanárok egyik fontos célja kell, hogy legyen – a célnyelv  
megtanítása mellett – e készségek fejlesztése. Ezért is fontos felhívni a nyelvtanárok  
figyelmét arra, hogy mennyire fontos és előnyös a saját tanítványaik idegen nyelvű  
érdeklődésének feltérképezése, mivel ez erősítheti a tanulók idegennyelv-tanulási  
motivációját, csökkentheti az idegen nyelvi szorongásukat és növelheti az idegen nyelvi  
kommunikációs hajlandóságukat is. Ehhez azonban az idegennyelv-tanárok részéről is  
fontos a nyitottság és az érdeklődés. Az elméleti implikációkat illetően elmondható, hogy  
érdemes lenne az idegen nyelvű szabadidős tevékenységeket jobban bevonni az  
motivációkutatásba, mivel azok hatással lehetnek a tanulók motivációjára.

## **6. További lehetséges kutatási irányok**

A jelen kutatási projekt a különböző angol nyelvű tevékenységeknek az angol  
nyelvtanulási motivációra, illetve az egyéni nyelvtanulói különbségekre gyakorolt hatását

vizsgálta a magyar középiskolai oktatásban. Következő lépésként egy nagymintás kvantitatív kutatás keretein belül lenne érdemes feltérképezni a magyar középiskolások idegen nyelvű szabadidős érdeklődési köreit, valamint azok hatását az egyes nyelvtanulói különbségekre; egy ilyen vizsgálat eredményei a magyar középiskolások teljes populációjára kiterjeszthetők lennének. Emellett más kontextusokat is bele lehetne vonni a kutatásba, így akár a magyar általános iskolások idegen nyelvű érdeklődési köreit és egyéni különbségeit is fel lehetne térképezni, valamint a felsőoktatásban jelen lévő nyelvtanulókat is hasonlóképpen górcső alá lehetne venni. További egyéni tanulói változókat, mint például a kognitív stílusokat vagy a tanulási stratégiákat, illetve a szabadidős tevékenységek ezekre gyakorolt hatását is be lehetne vonni a vizsgálatba. Jelen vizsgálat egyes megállapításait, például a TikTok gyakori használata és a szorongás közötti pozitív kapcsolatot kvalitatív módon is vizsgálni, hogy jobban megérthessük és feltárhassunk ennek az okait. A doktori disszertáció megállapításai alapján akár ajánlásokat, gyakorlati tippeket és jó gyakorlatokat is össze lehetne állítani, amelyeket tapasztalt idegennyelv-tanároktól lenne érdemes összegyűjteni.

## Irodalom

- Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. *Foreign Language Annals*, 42(2), 340–366. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01024.x>
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24–35. <https://doi.org/10.1111/j.15404781.1981.tb00949.x>
- Busse, V., & Williams, M. (2010). Why German? Motivation of students studying German at English universities. *Language Learning Journal*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/09571730903545244>
- Chik, A. & Breidbach, S. (2011). Online language learning histories exchange: Honk Kong and German perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(3), 553–564. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256795>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (Eds.) (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Eid, J. (2008). *Determining the relationship between visual style, imagination, the L2 motivational self-system, and the motivation to learn English, French and Italian*. [Unpublished master's thesis]. University of Nottingham School of English Studies.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (Eds.) (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching*. Multilingual Matters.
- Grau, M. (2009). Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. *World Englishes*, 28(2), 160–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x>
- Grey, S., Williams, J. N., & Rebuschat, P. (2015). Individual differences in incidental language learning: Phonological working memory, learning styles, and personality. *Learning and Individual Differences*, 38, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.019>
- Henry, A. (2013). Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 133–155). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137000873\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137000873_8)
- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour.

- Language Learning*, 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Krashen, S. (2009). The Comprehension Hypothesis extended. In T. Piske, & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters in SLA* (pp. 81–94). Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>
- Lajtai, Á. (2018). Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In R. Geld, & S. L. Krevelj (Eds.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics* (pp. 128–149). FF Press.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457–482. <https://doi.org/10.2307/3587739>
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (Eds.) (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Nunan, D., & Richards, C. J. (Eds.) (2015). *Language learning beyond the classroom*. Routledge.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. *Oktatási Hivatal*. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Pawlak, M. (Ed.) (2012). *New Perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Springer-Verlag.
- Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93(2), 153–169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x>
- Purushotma, R. (2005). “You’re not studying, you’re just...”. *Language Learning and Technology*, 9(1), 80–96. <https://doi.org/10.125/44010>
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative research* (3rd ed). Sage.
- Sanz, C. (2005). Adult SLA: The interaction between external and internal factors. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice* (pp. 3–20). Georgetown University Press.
- Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.

- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1–65). University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
- Simensen, A. M. (2010). English in Scandinavia: A success story. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 472–483). Routledge.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary [Unpublished doctoral dissertation]. Karlstad University.
- Sundqvist, P., & Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs extramural English: Teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7(6), 329–338. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12031>
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6>
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93(1), 802–821. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Yi, Y. (2008). Relay writing in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670–680. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.8.6>

## A doktori disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Fajt, B. (2019). Az interkulturális kompetencia fejlesztése digitális játékok segítségével: Az Immogropoly c. digitális játék bemutatása. *Nyelvvilág*, 22, 94–100.
- Fajt, B. (2021a). Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése: egy pilot kutatás bemutatása. In E. Juhász, T. Kozma, & P. Tóth (Eds.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (pp. 356–364). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Fajt, B. (2021b). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and the validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 36–53.
- Fajt, B. (megjelenés alatt). Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study. *Porta Lingua*.
- Fajt, B., & Vékási, A. (megjelenés alatt). Videójátékok és nyelvtanulás: véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon. *Porta Lingua*.

## Egyéb publikációk

- Asztalos, R., Bánhegyi, M., Fajt, B., Pál, Á., Szénich, A. (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban: egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(6), 84–100.
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2020). Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: Hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 38–50.
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2021a). A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi. *Porta Lingua*, 2021(1), 87–98. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2021b). A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: Hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 31(5), 72–91.
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2022a). Helyzetkép a tanulói autonómiáról a digitális oktatás idején: egy kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 32(2), 61–73.
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2022b). University students' autonomous learning behaviors in three different modes of ICT-based instruction in the COVID-19 era: A case study of lockdown learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(1), 5–30. <https://doi.org/10.37237/130102>
- Bánhegyi, M., Fajt, B., Dósa, I. (2020). Szaknyelvi portfólió újratöltve: Egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In Zs. Bocz, & R. Besznyák (Eds.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban: Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról* (pp. 215–130). SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.18>
- Dringó-Horváth, I., P. Márkus, K., & Fajt, B. (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(4), 16–38.
- Fajt, B. (2019). Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: Cognitive flexibility and complex problem solving. In Zs. Bocz, & R. Besznyák (Eds.), *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról* (pp. 19–27). SZOKOE.
- Fajt, B. (2020). The Production-Oriented Approach (POA) in Hungary: Piloting POA in the Hungarian higher education context. In Zs. Bocz, & R. Besznyák (Eds.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban: Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról* (pp. 321–329). SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.26>
- Fajt, B., & Bereczky, K. (2021). Blended learning az angol nyelvoktatásban: Egy tankönyv online tananyagának bemutatása. *Porta Lingua*, 2021(1), 49–57. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.4>
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (megjelenés alatt). Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: Egy pilot kutatás bemutatása. *Porta Lingua*.
- Fajt, B., Török, J., & Kövér, P. (2021). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(6), 72–83.
- P., Márkus, K., & Fajt, B. (2021). Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai: egy interjúkutatás eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9-10), 24–41.



P., Márkus, K., Fajt, B., & Dringó-Horváth, I. (2021). A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 21(1), 157–172. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.010>