

# A KITERJESZTETT VALÓSÁG ALKALMAZÁSA A NYELVOKTATÁSBAN KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A RENDÉSZETI SZAKNYELVRE<sup>+</sup>

BARNUCZ NÓRA

Nemzeti Közzolgálati Egyetem  
RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra felkészítse a hallgatókat, tehát a felsőoktatás, a munkaerőpiac, különösen a rendvédelmi szervek által képviselt speciális munkaerőpiac kongruenciájának kialakítása kiemelt figyelmet érdemel. A kompetenciák közül a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. A kutatási téma célja a hallgatók digitális és verbális kommunikációs szintjének fejlesztése a szaknyelvi órák keretében különböző nyelvtanulási módszerek és nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával. Tervezett kutatásunkban empirikus vizsgálatot végzünk a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán szaknyelvet tanuló nappali tagozatos hallgatókkal.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, digitális kommunikáció, verbális kommunikáció, kiterjesztett valóság

The main task of higher education is to prepare students for the competencies declared by the labour market, thus the development of congruence between higher education and labour market especially the special labour market represented by law enforcement deserves special attention. Among the competencies, digital skills are placed at the forefront, as digital literacy and communication are essential for 21st-century positions. The aim of the research topic is to improve students' digital and verbal communication levels with the use of different language teaching methods and language learning strategies

---

Levelező szerző: Barnucz Nóra, NKE RTK, Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus,  
1083 Budapest, Üllői út 82. E-mail: barnucz.nora@uni-nke.hu

<sup>+</sup> A tanulmányban bemutatott kutatás elméletének rövid összefoglalója és tervezete a Belügyi Tudományos Tanács által kiírt *Online és offline tanítási-tanulási módszerek a belügyi ágazatban* című pályázatra *Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre* címmel benyújtott pályamű formájában a Belügyi Tudományos Tanács díjazása szerint I. helyezést ért el.

in ESP (English for specific purposes) classes. Empirical research will be carried out with full-time students at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service.

**Keywords:** higher education, digital communication, verbal communication, augmented reality

## Bevezetés

Az egyetemi oktatásban is megjelent a Z generáció (1995 és 2009 között születettek), akit a világ első globális nemzedékeként aposztrofálnak (Buda 2018: 38). A Z nemzedék tagjai teljesen más tanulási elveket mozgósítanak az ismereteik elsajátítását illetően, melyhez az oktatásnak is igazodnia kell. A kutatási téma relevanciáját a felsőoktatásban részt vevő hallgatók megváltozott tanulási szokásai adják. A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra felkészítse a hallgatókat.

Vizsgálatunk helyszínének szempontjából fontos megemlíteni, hogy a Nemzeti Közszerológati Egyetemről (továbbiakban: NKE), valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény rendelkezései alapján a rendvédelmi szervek speciális munkaerőpiaci követelményeket határoznak meg. A törvény paragrafusai arról rendelkeznek, hogy az államtudományi és közigazgatási, a rendészeti, a katonai, a nemzetbiztonsági, valamint a nemzetközi és európai közszerológati felsőoktatás szakembereinek munkaerőpiacra történő felkészítése, illetve kompetenciáik fejlesztése ún. „*egyenruhás duális képzésben*”<sup>1</sup> zajlik (Patyi 2011). A kompetenciák közül a digitális képességek előtérbe helyeződnek, hiszen a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. Annak ellenére, hogy az NKE fenntartói jogainak gyakorlója és általában a felsőoktatási intézmények alapítói között különbség mutatkozik, eddig minden felsőoktatásban tanító oktató és tanuló hallgató körében a tanítási-tanulási folyamat azonos mechanizmusok mentén zajlik. Emiatt fontos figyelembe venni a hallgatók megváltozott tanulási szokásait és csökkenteni a hallgatók és az oktatók közötti digitális különbséget (Patyi–Barnucz 2020).

Az információs és kommunikációs szemlélet alapján a tanítási-tanulási folyamat olyan kommunikációs folyamat, amelynek során a tanár és a tanuló médiumokat használ az információk elsajátításához. A tanulás során a két fő érzékelési csatorna (auditív, vizuális) mellett a többi érzékszerv tanításba-tanulásba való bevonása is fontos lehet. Az elsajátítási folyamat eredményesebb lehet, ha egyidejűleg több érzékszervre hatunk, így a hatások egymást erősítik és kiegészítik. A kommunikáció eredményességét jelentősen befolyásolják az alkalmazott módszerek (Molnár–Uricska 2019; Uricska 2020a, 2020b, 2020c) és az átviteli csatorna minősége (zaj) (Sabah 2012). A Dale-féle tapasztalati piramis fogalmi modell lényege is az, hogy ha a tanulók a tanulási folyamat során minél több audiovizuális eszközt használnak, annál eredményesebb lesz a teljesítményük (Dale 1969). Ehhez viszont fontos „a pedagógus eszköz-kulturáltsága”, azaz a pedagógusnak

<sup>1</sup> A kifejezés Prof. Dr. Patyi Andrásról, az NKE alapító rektorától származik.

ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközöket, tudnia kell kezelnie azokat, valamint felkészültnek kell lennie a taneszközök tudatos tanórai használatára.

A taneszközök megfelelő kiválasztását a tanítási-tanulási folyamatban betöltött változatos funkciók határozzák meg, mint például a motiválás, az ismeretnyújtás, a szemléltetés stb. A taneszközök a pedagógus oktató-nevelő munkáját segíthetik, kiegészíthetik, helyettesíthetik, vagy akár új dimenzióba helyezhetik, míg a tanulót/hallgatót aktivizálják, motiválják, segítik a tevékenységüket, fokozzák a versenyszellemet és a motivációt, ellenőrzik, értékelik az elvégzett tevékenységeket. Az elméleti megfontolások mellett a taneszközök kiválasztásánál saját döntéseink alapján mérlegelhetjük, hogy céljaink megvalósításához milyen taneszközökre van szükségünk. Az oktatástechnológia területén született empirikus vizsgálatok (Bubernik 2012; Gonda 2016) legfontosabb megállapításai jól tükrözik azt, hogy az eszközök oktatásba való integrálása meglehetősen komplex és szoros összefüggésben lévő tényezők együtteseként hat.

### Elméleti háttér

A kutatás relevanciáját tehát a 21. századi tanítást-tanulást meghatározó irányelvek adják. Ennek tudatában tény, hogy a digitális eszközök óriási tárháza (Andrews 2000) eredményes lehet a különböző nyelvi területek fejlesztésében (Barnucz 2019a). Az IKT-alapú módszerek mellett, hogy fejlesztik a tanulók kommunikációs készségét, magabiztosságát (Aknai 2016), az idegennyelv-tanulásukra is jótékony hatással vannak (Lankshear–Snyder–Green 2000), növelik a tanulók számítógépes ismereteit, erősítik a kulturális tudatosságukat és fejlesztik a szociális identitásukat is (Chapelle 2001; Navracsics 2011).

Általánosságban a tanulás másik fontos feltétele a motiváció magas szinten tartása (McQuarrie–McRae–Stack–Cutler 2008). Ehhez – az oktatás szintjétől függetlenül – rendkívül jól alkalmazható az élménypedagógia, melyre az NKE jelenleg is érvényes *Intézményfejlesztési Tervében (2015–2020)* még nem találunk konkrét utalást. A tervben a főbb támogatható tevékenységcsoportok felsorolt tételei leginkább a digitális taneszköz rendszerének kidolgozására, a tanulást támogató szolgáltatások bővítésére, a digitális kompetenciák fejlesztésére, valamint a digitális eszközökkel való tanulás és kutatás elsajátításának elősegítésére tesznek utalást.

Az NKE új *Intézményfejlesztési Tervezetének (2020–2025)* célja az oktatás minőségére és hatékonyságára vonatkozó hallgatói elégedettség növelése. Ebben az új tervezetben már megjelenik az élménypedagógia és nagyobb hangsúlyt fektetnek a felsőoktatás modernizálására, az idegen nyelvtanulás ösztönzésére, mely egyrészt a hallgatóközpon-tú oktatás, másrészt a digitális tudás fejlesztésével valósulhat meg. A képzségek eredményességét a nyelvtanulás ösztönzésében és a motiváció növelésében látják.

Az általunk vizsgálni kívánt egyik, nyelvtanulást elősegítő módszer a *kiterjesztett valóság* tanórai alkalmazása, melynek köszönhetően a hallgatók tanórai aktivitásán túl a kommunikációs képességük is fejleszthető. A mai nyelvtanulók – a 21. századi információs technológiai lehetőségeknek köszönhetően – kreatívan sajátíthatják el az újabbnál újabb szóképzőket (Matthey 2006), igazolva ezáltal a behavioristák elképzeléseit (Barnucz 2019b), akik szerint a nyelvtanulás utánzásokon és megerősítésen alapszik (Polonyi–Abari–Nótin 2009). Ezt erősíti az a tény, hogy szókinccs nélkül még a nyelvtani szabályok is értelmüket veszítik. Mivel a különböző technológiai eszközöknek és

megoldásoknak köszönhetően leginkább a lexika, a kiejtés és ezáltal a kommunikáció elsajátítására van lehetőség, így a szókincs-elsajátítás pszichológiai és pedagógiai aspektusait is fontos megemlíteni.

A sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű szó ismerete, azonban évek óta kevesebb figyelmet kapott a szókincstanítás – szemben a nyelvtani ismeretek bővítésével – az idegen nyelvi órák keretében (Vecsernyés–Wichmann 2013). Az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kommunikáció fejlesztésére, azonban ehhez elengedhetetlen a széles körű szókincs ismerete. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a tanulók prioritási listájukon is kiemelkedő helyen kezelik a szókincsfejlesztést. Számos nyelvtanító módszer létezik, amellyel bővíthető a tanulók szókinccse (Bárdos 2000: 77–78). Nissilä (2011) finn kutató szerint az új kifejezések rögzítésére időt és energiát kell szánni (önálló szótanulás), és ahhoz, hogy jól bevessük az egyes szavakat, jó memóriára is szükség van.

Pszichológiai megközelítésből a szókincskutatás a szókincs méretével, nagyságának meghatározásával, a szókincs-elsajátítás mechanizmusaival, az új kifejezések megértésével, tárolásával, felidézésével, a rövid és hosszú távú memória kapcsolatával foglalkozik (Buzan 1974; Baddeley 1986; Racsmány et al. 2005). A kifejezések periodikus ismétlésével a kifejezések a hosszú távú memóriában tárolódnak, mely során bővülés tapasztalható (Németh 2006). Cornelissen és szerzőtársai (2004) szerint a szemantikai tanulás egy egész életen keresztül tarthat, de a kor előrehaladtával teljesítményromlás tapasztalható az emlékezés, felidezés, forma- és betűfelismerések kapcsán. Ezért feltételezhetően érdemes akár anyanyelv, akár idegen nyelv vonatkozásában sokkal nagyobb hangsúlyt fektetni és nagyobb erőfeszítést fordítani a szókincs bővítésére az életkor növekedésével is.

A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló tényezők három csoportba sorolhatók: „külső tényezők; személyiségjegyek és intelligencia; motivációs és kognitív tényezők” (Polonyi–Mérő 2007). Az említett kategóriák közül a szókincstanulás szempontjából a motivációs és a kognitív tényezők a leginkább érintettek. A motiváció meghatározása ugyan nem egyértelmű, de tény, hogy egy jó nyelvtanulóknak magas szintű motivációra van szüksége (Rubin 1975). Jellege szerint lehet integratív (intrinzik, belülről jövő érdeklődés) és instrumentális (extrinzik, egy cél elérése érdekében) (Gardner–Lambert 1972), melyeket élesen elhatárolni egymástól szinte lehetetlen. A nyelvtanulás sikerességét leginkább meghatározó tényezők a kognitív tényezők: a memória, a fonetikai kódoló képesség, asszociációs és kommunikációs képesség, logika, elemző és kombináló képesség. Különböző szótanítási technikák mellett (pl. szókérték alkalmazása, egyes kifejezések jelentésének kontextusból való kikövetkeztetése, az idegen nyelvi szó anyanyelvi jelentésének ismertetése – Brewster–Ellis–Girard 1991; Nation–Waring 1997) a sikeres tanítás-tanulás előfeltételeit az osztálytermi jó légkör megteremtése, rugalmas oktatási programok létrehozása és megvalósítása, a tanulók tanórai aktivizálása, a téma iránti érdeklődésük felkeltése, a megfelelő tanári öntudat, valamint a célnyelv megfelelő ismerete alapján határozzák meg (Borszéki 2019).

### Kiterjesztett valóság mint digitális nyelvtanulási módszer

Az IKT-alapú segédeszközök nagy szerepet vállalhatnak a szókincs-elsajátítás folyamatában azáltal, hogy a tanulók/hallgatók online szótárakat, szójegyzékeket szerkeszt-

hetnek, használhatnak, filmeket, zenéket tölthetnek le eredeti változatban, amelyek a tanórák keretein belül például interaktív tábla (Barnucz–Labancz 2015) vagy kiterjesztett valóság szoftver segítségével akár osztály-/csoportszinten is alkalmazhatók (Hismanoglu 2011). Az IKT-alapú módszerek mellett, hogy növelik a tanulók/hallgatók számítógépes ismereteit, erősítik kulturális tudatosságukat és fejlesztik szociális identitásukat a célkultúrában (Chapelle 2001) és a négy alapkészség/-képesség (kommunikáció, hallott és olvasott szövegértés, íráskészség) fejlesztésében is hatékonyak lehetnek a papíralapú tananyagok, tankönyvek mellett (Borszéki 2014; Pálffy 2015). Ugyanakkor egyik alkalmazása sem történhet a tanár utasítása és kontrollja nélkül.

A nyelvtanításban-tanulásban is hatékony módszer lehet a kiterjesztett valóság alkalmazása, melynek tanórai integrálásával lehetőség nyílik a valós világ objektumainak és a digitális világ információinak összekapcsolására (Aknai 2017). A kiterjesztett valóság (AR: *Augmented Reality*), a virtuális valóság (VR: *Virtual Reality*), a digitális fényképezés már a mindennapok részét képezik és alacsonyabb áron elérhető mobil eszközök segítségével is működtethetők (Czékman 2017a). A mobiltechnológia a konnektivitás, a kommunikáció és a kollaboráció új dimenzióját kínálja (McQuiggan et al. 2015), így a mobil eszközök (pl. az okostelefon, a tablet stb.) oktatási célú alkalmazása nagy előrelépést jelenthet az oktatás minden szintjén (Traxler 2007; Berecz–Seres 2013; Czékman 2017b).

A mobil tanulás egyik legnagyobb erőssége a multimodalitás, azaz a fotó, a hang- és filmfelvételek készítésének lehetősége, az önálló információszerzés. A kiterjesztett valóság funkciói ezeket a lehetőségeket szolgálják, melyek célnyelven való közvetítése az adott idegen nyelven történő kommunikáció fejlesztésére rendkívül pozitív hatással lehet (Tímár 2017). Pegrum (2014) véleménye szerint a kiterjesztett valóság alkalmazásával egyrészt egy helymegjelölést alkalmazunk, másrészt pedig a valóság és annak virtuális kiterjesztésének kapcsolatát (*mixed reality*) kell megértenünk és közvetítenünk a célnyelven. Pegrum (2014) a mobilműveltség területéhez szükséges multimodális műveltségről beszél, ahol a kiterjesztett valóság és a reprezentáció jelenik meg, mint a kommunikáció fejlesztése érdekében megvalósítható hatékony tanulási-tanítási módszer. A kiterjesztett valóság alkalmazások közül a legtöbb a modern szemléltetést, tartalom-előállítást és annak megosztását is lehetővé teszi (Czékman 2017b).

Az újabbnál újabb oktatásban is megjelenő technológiai eszközöknek köszönhetően a problémaalapú tanulás hatékonyan fejleszti a digitális/technológiai műveltségi készségeket, amely azonban fordítva is igaz, hiszen a technológia használata felgyorsítja a problémaalapú tanuláskörnyezetben való fejlődést. Ez a 21. századi kompetenciákkal való rendelkezés fontossága miatt sem elhanyagolható, hiszen ebben kiemelt szerepe van a problémaalapú tanulás által fejlesztett készségeknek/képességeknek és a modern digitális írástudásnak egyaránt (Czékman et al. 2017). Ezzel szemben persze nem célszerű kizárólag a technológia használatától várni a pozitív eredményeket, és rendkívül fontos a hagyományos és az IKT-eszközök tanórai integrálásának egyensúlya, azok indokolt használatának szem előtt tartása.

Az általunk vizsgált rendészeti szaknyelvi képzés egy általános középfokú nyelvismeretet feltételez a hallgatók részéről. A rendészeti szaknyelvre mint speciális munkanyelvre tekintünk, hiszen a Rendészettudományi Kar jellegéből adódóan a rendészeti szakmai nyelv egy sajátos feladatellátási eszközzé válik a (leendő) rendőrtisztz életében. Mivel a rendészet egy speciális, erősen kommunikációintenzív és jelentősen tényállás-

kötött tevékenység, ezért a rendészeti szaknyelvi képzés során számos rendészeti szituáció kerül feldolgozásra. Ennek ismeretében tehát a kiterjesztett valóság alkalmazásával bizonyíthatóvá válik a rendészeti szaknyelv elsajátításának hatékonysága. Az eredmények tükrében a Z generáció igényeit szem előtt tartva és az új nyelvtanulási eszköznek/módszernek köszönhetően hatékony, tanulást elősegítő program dolgozható ki.

## A tervezett kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei

Tervezett kutatásunkban az NKE Rendészettudományi Kar szaknyelvi képzés hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk a hallgatók körében (tervezett elemszám: 100 fő). A kutatást a következő két akadémiai tanévben végezzük (2020/2021–2021/2022), mely három lépcsőből áll: (1) kvalitatív (fókuszcsoporthozos interjúk) kutatás; (2) osztálytermi kutatás; (3) kvantitatív (kérdőíves) kutatás. Az osztálytermi kutatás során a korábbiakban bemutatott nyelvtanulási módszerek bevalását teszteljük, melyek tanórai alkalmazásához a HY-DE modellt (Dani 2014) mint módszertant kölcsönözzük és vizsgáljuk annak hatékonyságát is a szaknyelvi órák keretében. A HY-DE modell megalkotója szerint három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható a tanóra. A modell lényege a hallgatók hiperfigyelmének megragadása, melyhez multimediális környezet megteremtésére van szükség, ahol a többtétetéség (*multitasking*) – a videó, a hang, a prezentáció – egyszerre kapnak hangsúlyos szerepet és az oktató mint szupervizor jelenik meg az osztályteremben (Barnucz–Uricska 2021).

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a hagyományos vagy az internetalapú megoldások/eszközök segítik-e jobban a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását a szaknyelvi órák keretében. Vizsgáljuk, hogy miként befolyásolja a kiterjesztett valóság alkalmazása a digitális és a verbális kommunikáció fejlesztését.

Kutatásunk fókuszában a szaknyelvi képzés során használt nyelvtanulási módszerek alkalmazhatóságának vizsgálata áll. Feltételezésünk szerint az internetalapú megoldások és digitális eszközök alkalmazása elősegítik a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását. A kiterjesztett valóság szoftvernek köszönhetően pozitívan fejlődik a hallgatók digitális és verbális kommunikációja a célnyelven. Továbbá feltételezzük, hogy a digitális technológia tanórai alkalmazása pozitív hatással van a hallgatók nyelvi képességtérületeinek fejlődésére.

A vizsgálat során egyéb hipotézisek is bizonyításra kerülnek, melyek a digitális olvasás- és írástudás, valamint a digitális és a verbális kommunikáció fejlesztésére irányulnak. A kutatási tapasztalatok és eredmények alapján egy rendészeti szituációs jegyzék összeállítását tervezzük, melyek életszerű megvalósításához a kiterjesztett valóság szoftver nyújt segítséget.

A 21. századi hallgatók olyan digitális környezetben érzik jól magukat, ahol hívások elé vannak állítva, melyek gondolkodásra, problémamegoldásra és együttműködésre indítják őket, ezáltal fejlesztve azokat a kompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a 21. századi munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez (Barnucz–Labancz 2017), illetve a rendőrségi feladatok ellátása során. A kutatás eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti képzésben.

## IRODALOM

- AKNAI D. O. (2016) Táblagépes alkalmazások a gyógypedagógiai gyakorlatban, súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében. *Fejlesztő Pedagógia*, Vol. 27. Nos 2–3. pp. 64–69.
- AKNAI D. O. (2017) Táblagépes alkalmazások használata értelmi sérült, autizmus-spektrum-zavarral élő tanulók megsegítésében. In: AKNAI D. O. & FEHÉR P. (eds) *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 38–49.
- ANDREWS, R. (2000) Learning, Literacy and ICT: What's the Connection? *English in Education*, Vol. 34. No. 3. pp. 3–18.
- BADDELEY, A. D. (1986) *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press.
- BÁRDOS J. (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARNUCZ N. (2019a) IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 15–31.
- BARNUCZ N. (2019b) IKT-eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 403–414.
- BARNUCZ N. & LABANCI I. (2015) Pedagógusok és az IKT Magyarország keleti régióiban. In: PUSZTA G. & MORVAI L. (eds) *Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó. pp. 235–245.
- BARNUCZ N. & LABANCI I. (2017) Az IKT-eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 283–290.
- BARNUCZ N. & URICSKA E. (2021) Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 9–10. pp. 53–63.
- BERECZ A. & SERES GY. (2013) Mobilizáljuk az E-learninget. *Journal of Applied Multimedia*, Vol. 2. No. 8. pp. 49–58.
- BORSÉKI J. (2014) 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.
- BORSÉKI J. (2019) E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában. *Rendőrségi Tanulmányok*, Vol. 2. No. 3. pp. 115–149.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. & GIRARD, D. (1991) *The Primary English Teacher's Guide*. London, Penguin English.
- BUBERNIK E. (2012) Az információs és kommunikációs technika (IKT) szerepe az oktatásban – megvalósulása a bencés gimnáziumoknál. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 10. Nos 3–4. pp. 4–21.
- BUDA A. (2018) *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Habilitációs értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- BUZAN, T. (1974) *Use Your Head*. London, Guild Publishing London.
- CHAPPELLE, C. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.
- CORNELISSEN, K., LAINE, M., RENVALL, K., SAARINEN, T., MARTIN, N. & SALMELIN, R. (2004) Learning New Names for New Objects: Cortical Effects as Measured by Magnetoencephalography. *Brain and Language*, Vol. 89. No. 3. pp. 617–622.
- CZÉKMÁN B. (2017a) 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. (2017b) Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások. In: FEHÉR P. & AKNAI D. O. (eds) *I. Mobil eszközök az oktatásban konferencia. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. pp. 249–254.
- CZÉKMÁN B., SZABÓ F., SOMFALVI Z. & MAJOR E. (2017) ICT-supported Problem-based Learning: Possibilities of Applying Problem-based Learning from Primary School to Higher Education. *Pedacta*, Vol. 6. No. 2. pp. 41–50.
- DALE, E. (1969) *Audio-visual Methods in Teaching*. New York, Dryden.
- DANI E. (2014) A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig. Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia. <https://bit.ly/2XWlvHI> [Letöltve: 2020. 04. 23.]
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley.
- GONDA Zs. (2016) Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-Pedagógia*, Vol. 16. No. 2. pp. 17–29.
- HISMANOGLU, M. (2011) The Integration of Information and Communication Technology into Current ELT Coursebooks: A Critical Analysis. *Porcedia – Social and Behaviour Sciences*, Vol. 15. pp. 37–45.
- LANKSHEAR, C., SNYDER, I. & GREEN, B. (2000) *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St Leonards, NSW, Allen & Unwin.
- MATTHEY, M. (2006) Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). *Lidil* 34. <http://lidil.revues.org/36> [Letöltve: 2020. 04. 07.]
- MCQUIGGAN, S., KOSTURKO, L., MCQUIGGAN, J. & JENNIFER, S. (2015) *Mobile Learning: A Handbook for Developers, Educators, and Learners*. Wiley, New Jersey, USA.
- MCQUARRIE, L., MCRAE, P. & STACK-CUTLER, H. (2008) *Differentiated Instruction Provincial Research Review*. Edmonton, Alberta Initiative for School Improvement.
- MOLNÁR K. & URICSKA E. (2019) A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 69–80.
- NATION, I. S. P. & WARING, R. (1997) Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In: SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. pp. 6–19.
- NAVRACSICS I. (2011) *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NÉMETH D. (2006) *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NISSILÄ, L. (2011) *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja rektioiden oppimiseen*. Oulu, Oulun yliopisto.
- PÁLFFY G. (2015) *A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben*. Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 152–170.
- PATYI A. (2011) „E pluribus unum” – A Nemzeti Közzolgálati Egyetem előtt álló kihívások. *Magyar Közigazgatás, Új folyam.* Vol. 61. No. 3. pp. 24–31.
- PATYI A. & BARNUCZ N. (2020) A közzolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*, Vol. 13. No. 4. pp. 1–12.
- PEGNUM, M. (2014) *Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures*. Macmillan.



- POLONYI T., ABARI K. & NÓTIN Á. (2009) Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott pszichológia. Az Alkalmazott Pszichológia Alapítvány – APA – folyóirat*, Vol. 11. Nos 1–2. pp. 5–26.
- POLONYI T. É. & MÉRŐ D. (2007) A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 9. No. 2. pp. 88–117.
- RACSMÁNY M., LUKÁCS Á., NÉMETH D. & PLÉH Cs. (2005) A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 60. No. 4. pp. 479–505.
- RUBIN, J. (1975) What the „Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9. No. 1. pp. 41–51.
- SABAH, A. (2012) A Conceptual Foundation for the Shannon–Weaver Model of Communication. *International Journal of Soft Computing*, Vol. 7. No. 1. pp. 1–9.
- TÍMÁR B. (2017) Mobilokkal vagy mobilokról – médiaműveltség a mobil eszközökkel támogatott oktatásban. In: AKNAI D. O. & FEHÉR P. (eds) *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 184–192.
- TRAXLER, J. (2007) Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... *The International Review in Open and Distance Learning*, Vol. 8. No. 8. pp. 1–12.
- URICSKA E. (2020a) Közösségi rendészet – közösségi oldalak: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, Vol. 20. No. 2. pp. 153–168.
- URICSKA E. (2020b) Proper Interactive Communication of the Police as a(n E-)trust-building Strategy. Introducing the Term Policing Digilect. *Kosice Security Review*, Vol. 10. No. 2. pp. 185–195.
- URICSKA E. (2020c) A rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvoktatásban. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 653–662.
- VECSERNYÉS I. & WICHMANN, I. (2013) A szókincs tanításának néhány kérdése az egyetemen kívüli felnőttoktatásban és a Hungarobox project. *THL2*, Nos 1–2. pp. 119–123.

### Dokumentumok

- Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Terv (2015–2020). <https://bit.ly/3ejSMIO> [Letöltve: 2020. 04. 20.]
- Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Tervezet (2020–2025). <https://bit.ly/2VwHfXG> [Letöltve: 2020. 04. 20.]