

Bloggal segített angolnyelv-oktatás a középiskolában

Napjainkban egyre több törekvés irányul a Web 2.0-ás eszközök tanulási célú használatára. Nem meglepő a tanárok és kutatók lelkesedése, hiszen a Web 2.0-ás eszközök, mint például a közösségi oldalak, a wikik, a blogok kimondottan alkalmasak a többirányú kommunikációra tanár-diák és diák-diák között, a csoportmunkára és a kooperatív, illetve kollaboratív tanulásra, ösztönzik az önálló tartalmak létrehozását, a tanultak újragondolását és alkalmazását. Az utóbbi évtized során számos pedagógiai kutatás foglalkozott a blogokkal megannyi különböző oktatási-nevelési téma kapcsán. Az eredmények alapján körvonalazódni látszanak azok az előnyök, amelyeket a blogtevékenység iskolai használata jelenthet, illetve azok a problémák, amelyek nehézségeket okozhatnak. Ezek ismeretében lehetőség nyílik olyan tanulási programok és módszerek kidolgozására, amelyek során a blogokat megfelelő hatékonysággal lehet a tanítás és tanulás céljába állítani.

A tanulmány egy középiskolai kísérletet és ennek eredményeit mutatja be, amely során a tanulók angol nyelvi szövegalkotási képességének fejlődését, illetve az idegennyelvi elsajátítási motivációjuk változását vizsgáltuk egy hét hónapig tartó, tanulási célú blogtevékenység hatására. Az elő- és utóteszt, a kérdőíves felmérések alapján elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulói csoport esetében bizonyítani sikerült a blogok pozitív hatását a szövegalkotás fejlődésében, illetve a semleges hatást az idegennyelvi elsajátítási motiváció változásának esetében. A blogtevékenységről szóló tanulói véleményeket kvalitatív és kvantitatív módszerekkel igyekeztünk feltárni, ez alapján pedig feltérképezhattük a tanulóknak megfogalmazódó tanulási célú blogírással kapcsolatos véleményeket, attitűdöket, gondolatokat és érzéseket.

A pilotkísérlet eredményeivel hozzájárul a nyelvtanítás módszertani eszköztárának bővítéséhez, irányokat ad a blogok tanulási célú alkalmazásához, új lehetőségekre hívja fel a figyelmet a nyelvi képességek fejlesztése terén.

Idegennyelvi kommunikáció és idegennyelvi szövegalkotás

Az idegennyelv-tanulás célja alapvetően a nyelvi kommunikációs képesség kialakítása és fejlesztése, azaz annak képessége, hogy különböző helyzetekben megfelelő módon és minőségben kommunikáljunk másokkal az adott idegen nyelven. Ebből következik az angol nyelvtanítás fő célja is, azaz a tanulók kommunikatív nyelvi kompetenciájának fejlesztése, amelyet a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) is megfogalmaz. A KER kiindulópontja a tevékenység-központú megközelítés, mely szerint a nyelv használata kommunikatív nyelvi tevékenységekre bontható, amelyek során kommunikációs stra-

tégiákat alkalmazunk. A kommunikatív tevékenység (receptió, interakció, produkció és közvetítés) a legtöbb esetben interaktív, vagyis a résztvevők felváltva játszanak produktív, illetve receptív szerepeket, gyakran többszöri szerepcserével. A helyzetek többsége a tevékenység típusainak több fajtáját tartalmazza, például blogtevékenység során olvasott szöveg értése, írásbeli produkció, írásbeli interakció. A stratégiák olyan eszközök, amelyekkel megvalósíthatók a kommunikációs tevékenységek. Ezek alatt a KER azokat az eszközöket érti, amelyeket „a nyelvhasználó meglévő tudásának mozgósítása és kiegyensúlyozása, valamint különböző készségek és eljárások aktiválása érdekében használ, hogy a kommunikációs helyzet követelményeinek megfelelően, és a feladatot sikeresen végrehajtsa az adott célnak megfelelő legteljesebb vagy leggazdaságosabb módon.” (KER, 2002, 72. o.) A kommunikációs stratégiák metakognitív elvek alkalmazását jelentik: tervezés, kivitelezés, önellenőrzés és korrekció, amelyek a különböző kommunikatív tevékenységek végrehajtását segítik.

Az írásbeli produkció a produktív kommunikatív nyelvi tevékenységek egyike, amely során a nyelvhasználó írott szöveget készít egy (egy- vagy többfős) olvasóközönség számára. A magyar szakirodalomban ezt a fogalmazás vagy szövegalkotás fogalma jelenti, amelyben az írás mint eszköz, illetve tevékenység jelenik meg (vesd össze az írás mint technika fogalmával: jelrendszer elsajátítása és grafomotoros funkció). A továbbiakban az írást, az írásbeli produkciót, a fogalmazást és a szövegalkotást szinonimákként használjuk.

Az idegennyelvi szövegalkotás tanítása

Hagyományos megközelítésben az írás tanítása a produktum, vagyis a jó szöveg jellemzőire összpontosul. A tanulók a nyelvtani ismeretek elsajátítása mellett a szöveg műfajával, szerkezetével, stílusjegyeivel ismerkednek. A modern fogalmazástanítási gyakorlat fókuszában viszont inkább az írás folyamata áll. Nem elég a szövegalkotási szabályok ismerete, a tanulók birtokában kell legyenek olyan képességeknek, amelyekkel ezeket megvalósíthatják, vagyis szükség van azoknak a műveleteknek a gyakorlására, amelyek használata jó szöveget eredményez. A fogalmazástanítás paradigmaváltásához hozzájárultak azok a kognitív pszichológiai írásmodellek, amelyek a fogalmazási képesség kognitív összetevőit, az írás folyamatát és az írás során használt műveleteket térképezik fel (Molnár, 1996). E kutatások kezdő és gyakorlott írók szövegalkotását, illetve gyerekek és felnőttek fogalmazási képességeit vizsgálják. A gyakorlott írókra jellemző szövegalkotási folyamat három jól kirajzolódó, de egymással szorosan összefüggő egységre bontható. A folyamat a cél megfogalmazásával kezdődik, ezt követi a tartalom fogalmi kidolgozása, majd a nyelvi megfogalmazás.

A szövegalkotás folyamatközpontú kutatása eredményezte a folyamatközpontú írástanítást ('process writing') megjelenését az oktatásban, amely során a tanulók a fogalmazás folyamatát tanulják és gyakorolják, ellentétben a szövegalkotás hagyományos tanítási módszerével, amelyben a jó példa leutánzása a feladat és a cél (Bougey, 1997; Catargiu, 2008). A folyamatközpontú írástanítás nem lineáris folyamat, hanem ismétlődő ciklusokból áll: az előkészítés/tervezés, fogalmazás és javítás szakaszait gyakoroltatja (White és Arndt, 1991). A szövegalkotás fejlesztését vázlatok írása, megbeszélése, értékelése és átdolgozása jelenti, amely során fontos szerepe van az előkészítés folyamatának (anyaggyűjtés és vita a témáról, minta szövegek elemzése a szövegalkotási lehetőségek feltérképezése céljából stb.) (Molnár, 1996).

A SOLO taxonómia

A SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) taxonómia, azaz a megfigyelt tudás/tanulói teljesítmény struktúrájának kidolgozása Collis és Biggs nevéhez fűződik (1982). A taxonómia a tanulás minőségi értékelését teszi lehetővé a tanulói válaszok alapján. Míg a Bloom-féle taxonómia (Bloom és mtsai, 1956) a tanulás során elért eredményekre összpontosít, addig a SOLO taxonómia a tanulás minőségének szintjeit állapítja meg és rendszerbe foglalja a tudás komplexitásának változását a kezdetlegetől az egyre összetettebbig, magasabb rendűig. A taxonómia a válaszadás öt szintjét határozza meg, ezekhez gondolkodási műveleteket is rendel. Ezek alapján lehet megállapítani, hogy milyen minőségű a tanuló teljesítménye, tudása, valamint hogy milyen műveleteket kell még gyakorolnia a következő szint eléréséhez. A taxonómia szintjei a következők (Biggs, 1979):

- **Struktúra előtti szint ('pre-structural')**: a válasznak nincs logikus kapcsolata a feladattal, vagy nem releváns mivel a tanuló nem értette meg a feladatot, illetve csak a válaszolóra tekintve releváns. Nem jelennek meg gondolkodási műveletek.
- **Egystruktúrás szint ('uni-structure')**: a válasz egyetlen releváns információt tartalmaz a feladatból, de kihagy más itemeket, amelyek módosíthatnák esetleg ellenmondának a leírtaknak. A válasz többi része már nem releváns, az itemek pontatlanok, ellentmondók. A válaszoló leegyszerűsíti, illetve nem fejt ki a témát, a válasz befejezése hirtelen és rövid. Jellemző műveletek: meghatározás, azonosítás, művelet végrehajtása.
- **Többstruktúrás szint ('multi-structure')**: a válasz több releváns itemet tartalmaz, de csak azokat fejt ki, amelyek összhangban vannak a befejezésben leírt összefoglalással, következtetésekkel. Az itemek kifejtése szelektív, a befejezés túl korai. Jellemző műveletek: definiálás, leírás, felsorolás, algoritmizálás, kombinálás.
- **Relációs szint ('relational')**: több vagy éppen minden releváns adatot felhasznál a válaszban, felismeri a fogalmak közötti összefüggéseket, az ellentmondásokat egy kapcsolódó fogalommal oldja fel, amely az adott kontextusban érvényes. Mindez egy határozott befejezéshez vezet. Jellemző műveletek: összehasonlítás és különbségtétel, csoportosítás, elemzés, összefüggések keresése, analógia alkotása, alkalmazás, kérdések megfogalmazása.
- **Kiterjesztett tartalom szintje ('extended abstract')**: a feladat kontextusát egy általánosabb eset egyik példájaként kezeli. Általánosít, a tartalmakat egy tágabb témakörbe helyezi. Megkérdőjelezi az alapfeltevéseket, szembehelyezkedő példákat hoz fel, új információelemek is megjelennek, amelyeket a feladat nem kért. Éppen ezért a befejezés nem lehet határozott, inkább egyéni értelmezés. Jellemző műveletek: elmélet alkotása, általánosítás, előfeltevések megfogalmazása, alkotás, reflektálás.

A SOLO taxonómia kidolgozói konkrét példákat is hoznak az osztályzási rendszer alkalmazására különböző tantárgyakban (történelem, matematika, anyanyelv- és idegen nyelv-oktatás, földrajz), illetve leírják az általános pedagógiai vonatkozásokat a tanítási célok, tanterv-elemzés, tanítási folyamatok, értékelés, fejlesztés tekintetében (Biggs és Collis, 1982). A nemzetközi szakirodalomban számos példát találunk a SOLO taxonómia alkalmazására különböző oktatási téma feltárásában, például földrajz-tanulás (Munowenyu, 2007), kémia tanulása (Eskilsson, 2008; Hodges és Harvey, 2005), műszaki tanulmányok (Padiotis és Mikropoulos, 2010), hipermédia és multimédia a kreatív írásban (Thomas és Martin, 2008), a tanulók SOLO taxonómia-ismerete és a tanulói teljesítmény összefüggése (Prakash, Narayan és Sethuraman, 2010), tantervek elemzése kompetenciafejlesztés szempontjából (Brabrand és Dahl, 2009), online tanulás (Holmes, 2005; Shea és mtsai, 2011; So, 2012), a fogalmi tudásban fellelhető egyéni különbsé-

gek (*Lucas és Mladenovic, 2009*). A magyarországi kutatásokban Pintér Henriett (2013) doktori értekezésében olvashatunk a SOLO taxonómia alkalmazásáról, aki a tudás reprezentációjának, szerveződésének feltárását vállalta fel két írásbeli területen: a fogalmazásban és a grafikus ábrázolásban. A jelen tanulmányban vizsgált szövegalkotási képesség értékeléséhez fontos támpontokat adott az értekezés fogalmazási feladatokat feldolgozó része (*Pintér, 2013, 121–126. o.*), amely az információelemekkel végzett műveleteket térképezi fel az írott szövegekben a SOLO taxonómia alapján.

Blogok a pedagógiai vizsgálatok fényében

A blog vagy web log egy online, nyilvános, írásra alkalmas felület, amelyen egyének vagy csoportok naplószerű bejegyzéseket (posztokat) írnak és tesznek közzé (*Bögel, 2006; Ellison és Wu, 2008*). A blogok jellegzetessége, hogy a bejegyzések fordított időrendben jelennek meg, tartalmazhatnak szöveget, képeket, videókat, hanganyagokat, hiperlinkeket más online forrásokhoz, valamint az olvasók hozzászólhatnak a bejegyzésekhez, s így párbeszéd alakul ki szerző-olvasó, olvasó-olvasó között, ezáltal pedig közösségek szerveződhetnek a blog köré.

Az oktatásban is egyre népszerűbbé váló blogok tanulási alkalmazását különböző tanulási területekre, tantárgyakra vonatkozóan, eltérő szempontokból vizsgálják, például tanulási modellek (aktív, kollaboratív, tevékenység alapú, társas tanulás) (*Du és Wagner, 2005; Kang és mtsai, 2011; Oravec, 2003*), képességek és készségek fejlesztése (írás-képesség, interakció, magasabb rendű gondolkodási képességek, mint például reflektív, kritikai és kreatív gondolkodás, metakogníció) (*Fageeh, 2011; Hall és Davison, 2007; Mansor, 2011*), a blog mint tanulási napló (*Hall és Davison, 2007; Hourigan és Murray, 2010; Mansor, 2011*) állnak a kutatások fókuszában.

Az idegennyelv-oktatás területén is egyre több kísérlet tesznek a blogok integrálására az iskolai oktatásba. A blogok autentikus online környezetet biztosítanak az írás, az olvasás és az interakció gyakorlásához. A blogokat nyelvtanulási naplóként alkalmazta Hourigan és Murray (2010), illetve Wei (2010). A blogtevékenység célja e vizsgálatokban az önreflexió volt, amellyel a blogírók az idegennyelvi képességeiket fejleszthették. A reflektív bejegyzések és hozzászólások írásával a nyelvtanuláshoz és más tanulási tevékenységekhez szükséges metakognitív stratégiák (mint például tervezés, elemzés, értékelés) is tudatosultak, lehetőség volt gyakorolni őket. Az idegennyelvi kutatások a blogírás pozitív hatásáról számolnak be többek között az angol nyelvi írásképesség fejlesztésében is (*Fageeh, 2011; Miyazoe és Anderson, 2010; Noytim, 2010*), és kiemelik a blogírók pozitív visszajelzéseit az önkifejezés, a tanulói autonómia, a gondolkodási képességek gyakorlása, a kommunikatív írás, a közösségépítés terén. A leggyakrabban említett kihívásokat a technikai problémák és az időigényesség jelentette.

1. táblázat. A blogok oktatási célú alkalmazásának előnyei és kihívásai

Szerző(k)	Vizsgálat tárgya	Kutatás keretei	A bloghasználat	
			előnyök	kihívások
<i>Idegennyelv-tanulás</i>				
Fageeh, 2011	angol írásbeli produkció fejlesztése, nyelvtanulási attitűdök	egyetemi hallgatók (25–25 fő kontroll és kísérleti csoport) írásai, attitűd kérdőív	írásképesség fejlődése nyelvtanulási attitűdök erősödése	–
Hourigan és Murray, 2010	reflektív tanulás és idegennyelv tanulás, a blog oktatási alkalmazásának módszertana	45 egyetemi hallgató blogbejegyzései	tanulói autonómia a blogközösség tartalmainak hasznosítása tanulás reflexió és önellenőrzés által	a blogírás megfelelő bevezetése és támogatása hagyományos íráseszközök preferenciája technikai problémák
Miyazoe és Anderson, 2010	írásképesség fejlesztése blog, wiki és fórum segítségével	egyetemi hallgatók blogbejegyzései, hallgatói visszajelzések	személyes reflektív írások közlése szabad írásra alkalmas írás képesség fejlődése	nem tapasztaltak negatívumokat
Noytim, 2010	angol nyelvtanulás	egyetemi hallgató blogbejegyzései, visszajelzési kérdőív	írás, olvasás és szókincs fejlődése kreatív, analitikus és kritikus gondolkodás támogatása társas interakció és kapcsolatépítés író és olvasó között önkifejezés eszköze helyi és globális olvasóközösség megszólítása	időigényesség plagiarizmus személyes információk megosztása technikai problémák
Wei, 2010	angol nyelvi képességek és digitális műveltség fejlesztése bloggal	16 egyetemi hallgató visszajelzései fókusz-csoportos interjúval, releváns blogbejegyzések	identitástudat erősítése motiváció növekedése az írás terén önellenőrzés fontossága reflektív gondolatok gazdagodása	visszajelzések és interakciók kis mennyisége technikai problémák
<i>Egyéb tanítási és tanulási területek</i>				
Hall és Davison, 2007	reflexió és interakció a blogokon, blog mint tanulási napló	79 egyetemi hallgató blogtartalmához érkezett hozzászólások	támogató jellegű kommunikáció a tanulók egymástól tanulnak, segítik egymást a tanulásban	–
Kang és mtsai, 2011	a blogalapú oktatás hatékonysága, a blog mint tanulási napló	24 egyetemi hallgató tanulási blogjainak tartalmi egyetemi félévben	több szintű és irányú interakció, online identitás és önkifejezés, reflektív tanulás, a hatalmi viszonyok (tanár-diák) és a szerepek elmosódása	–
Mansor, 2011	a blog mint tanulási napló	egyetemi hallgatók visszajelzései kérdőívvel	önkifejezés, önreflexió társaktól való tanulás, írás képesség fejlődése, tanultak ismétlése és megerősítése	időigényes nehézségek az önkifejezés és reflektív gondolkodás terén többletmunka a tanár számára

Az 1. táblázat összefoglalja a blogok oktatási célú alkalmazásának előnyeit és kihívásait az áttekintett kutatások fényében. A bloghasználat eltérő kontextusának tulajdonítható, hogy az említett előnyök és kihívások meglehetősen sokrétűek.

A kísérlet keretei, hipotézisei és mérőeszközei

A 2012 decemberében kezdődött és 2013 júniusában véget ért kísérletben egy 3. évfolyamos, szabadkai, nyelvi gimnáziumi osztály bloggal segített angol nyelvoktatását vizsgáltuk azzal a céllal, hogy megfigyeljük a diákok szövegalkotási képességének fejlődését és az idegennyelvi elsajátítási motivációjának változását a blogtevékenység hatására. A tanulók (n=19) heti 5 órában tanulják az angol nyelvet első idegennyelvként, így a 3. évfolyamon a KER B2-es ('upper-intermediate') szintjének megfelelő tankönyvet használnak, és a gimnáziumi tanulmányaik végén érettségi vizsgát tesznek angol nyelvből, amely a First Certificate of English (FCE) nyelvvizsga típusnak felel meg.

A kísérletben a blogtevékenység egy, a tanár által létesített csoportos blogon és fejenként 1–1 személyes tanulói blogon történt. A tanulók feladata az volt, hogy a tantervben felölelt témák és feladatok kapcsán tanórai és tanórán kívüli tevékenységeket, feladatokat végezzenek el, és bejegyzéseket írjanak megadott és szabadon választott témákban és szövegműfajokban a blogokon. A blogtevékenységért a tanév végén osztályzat járt. Az osztálytársak bejegyzéseinek olvasását és véleményezését szorgalmaztuk, de ez nem volt kötelező és az osztályzásban sem játszott szerepet.

A kísérlet céljai alapján két hipotézist fogalmaztunk meg:

- H1: A blogtevékenység pozitív hatással lesz a tanulók szövegalkotási képességének fejlődésére.
- H2: A blogtevékenység pozitív hatással lesz a tanulók idegennyelv-elsajátítási motivációjára.

A kísérlet kvantitatív és kvalitatív értékelésére, illetve a hipotézisek vizsgálatára a következő mérőeszközöket alkalmaztuk:

- háttéradatlap a szocioökonómiai státuszra vonatkozó kérdésekkel;
- IKT- és bloghasználati kérdőív, amelynek célja a tanulók számítógép és internethasználatának megismerése, illetve a blogismeretük feltérképezése volt;
- idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőív (Józsa, 2007), amellyel a tanulók angol nyelvtanulási céljait, motivációit tártuk fel, illetve ezek fejlődését követtük nyomon;
- a blogbejegyzések értékelése a SOLO taxonómia (Biggs, 1979, Pintér, 2013) alapján, amely segítségével a tanulók szövegalkotási képességének fejlődésének mérését tűztük ki célul;
- fókuszcsoporthozos interjú, amellyel a tanulók blogtevékenységgel kapcsolatos véleményét, attitűdjeit, érzéseit kívántuk megismerni;
- projektértékelő kérdőív, amely a tanulók blogtevékenységgel kapcsolatos meglátásainak kvantitatív értékelését célozta meg.

A kísérlet menete

A tanulók decemberben kitöltötték a háttéradatlapot, az IKT- és bloghasználati kérdőívet és az idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőívet online formában.

Decemberben előkészítettük a blogtevékenységet: foglalkoztunk a blogok mibenlétével, használatával, a blogírás céljaival, típusaival, és a bloglétesítés technikai oldalaival. Blogokat bármilyen szolgáltatónál létesíthettek (Blogspot, Tumblr, Wordpress stb.), de a

Blogspot bizonyult a legnépszerűbbnek és a leghatékonyabbnak a kísérletben. Vázoltuk a kísérlet céljait (nyelvi képességek fejlesztése) és a tanulói feladatokat. A blog létrehozása és a blogírás nem volt kötelező, viszont a feladatokat kötelező volt elvégezni akár papíron. December és január folyamán 18 tanulói blog készült el. 1 tanuló nem hozott létre blogot. Később a 18-ból további 2 tanuló morzsolódott le, akik rendszertelenül vezették blogjukat, és júniusig nem teljesítettek legalább 7 tanórai blogfeladatot.

Decembertől júniusig összesen 15 (átlagosan havi 2) blogfeladatot kaptak a tanulók, de szorgalmaztuk, hogy a feladatok mellett írjanak bármiről, ami érdekli őket. A 15 tanulóból ezzel a lehetőséggel 6-an éltek, és rendszeresen blogoltak különböző témákról. A blogfeladatok a tantervben is előlátott szöveg műfajokat tartalmaztak: érvelő írás, ismeretek összefoglalása olvasott szöveg alapján, leírás, beszámoló, személyes írás, levél. A szövegalkotási képesség fejlesztését célzó iskolai órákon (havi 4 óra, 2 tankönyvhöz kapcsolódó, 2 blogóra) a tanulók a szövegalkotási folyamat műveleteit gyakorolták, azaz anyagokat gyűjtöttek és beszéltek meg, ötletbörzét ("brainstorming") tartottak, szövegvázatokat készítettek és vitattak meg, véleményezték egymás munkáit, minta szövegeket elemeztek a szövegalkotási folyamat műveleteinek megismerése céljából, valamint közvetlen módon is tanultak a fogalmazási folyamatokról és műveletekről, a műfaji követelményekről.

Májusban egy fókuszcsoporthoz vizsgálatot végeztünk el 10 tanulóval. A tanulók kiválasztása a blogtevékenység intenzitása alapján történt, tehát 3 nem vagy rendszertelenül, 2 közepesen rendszeresen és 5 rendszeresen blogot író tanuló vett részt az interjúban, amely a teljes mintában 5+4+10 arányban alakult. A kvalitatív adatok alapján alaposabban megismerhettük, hogy a tanulók hogyan ítélik meg a blogtevékenységet, mit gondolnak róla, mit és hogyan éreztek a blogolás során, illetve ez alapján készítettük el a blogprojekt-értékelő kérdőívet.

Június végén a tanulók ismét kitöltötték az idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőívet és a projektértékelő kérdőívet, ezt követően osztályzatot is kaptak a blogtevékenységükre, amely során a 13-15 feladatot teljesítők 5-öst (8 tanuló), a 10-12 feladatot teljesítők 4-est (4 tanuló), a 8-9 feladatot teljesítők 3-ast (2 tanuló), a 7-et teljesítők 2-est (1 tanuló) kaptak. A blogírást nem preferáló tanulókat sajnos a papíralapú írásra sem sikerült rávenni, így 3 tanuló elégtelen osztályzatot kapott.

A kísérlet eredményei

Összesen 18 tanulói blog létesült, ezeken a 7 hónap folyamán 194 blogbejegyzést írtak a tanulók (átlagosan 12 db/fő). A vizsgálatban résztvevő tanulók (n=19) számára a kísérletet megelőzően ismeretlen volt a tanulási célú blogtevékenység, de 2 tanulónak már volt személyes blogja, amelyen napló formájában írásokat közöltek. A tanulók kétharmada heti 3–4 órát, egyharmada pedig napi 1–2 órát internetezik. Az IKT- és internet használati szokásaikban főként prezentációk készítése (16), felkészülés iskolai órára (például gyakorlás, házi feladat stb.) (12), chat (16), tananyaggal kapcsolatos információgyűjtés (15), közösségi oldalak (19) szerepelnek. Nem jellemző a szövegszerkesztő, az e-mail, a játékok használata, információkeresés tájékozódás (például hírek, menetrend, események időpontja stb.) céljából. Valamennyien hallottak már a blogokról, de csak 2 tanuló olvastott és írt blogot. A tanulók többsége (17) bizonytalan volt a blog iskolai alkalmazásának lehetőségeit illetően, mert, ahogy később a fókuszcsoporthoz vizsgálat során kiderült, nem tudták elképzelni sem, hogy ez hogyan fog működni.

Az idegennyelvi szövegalkotás értékelése a SOLO taxonómia alapján

A blogot vezető tanulók (n=16) 2–2 fogalmazását értékeltük, azaz összesen 32 fogalmazást, az előteszt és utóteszt során is 16–16 blogbejegyzést. A fogalmazásfeladatok közül az érvelő írást választottuk a bejegyzések értékelésére, mivel egyrészt ez a műfaj az érettségi vizsgán és a nyelvvizsgák során is gyakran előfordul, ezért a tanterv is nagy hangsúlyt fektet a gyakorlására és fejlesztésére. Másrészt a műfaji kötöttségek és az érvelő írás során alkalmazott gondolkodási műveletek (elemzés, összehasonlítás, különbözőségek felismerése, összefüggések keresése stb.) miatt ezek a fogalmazások bizonyultak legkézenfekvőbbnek a SOLO taxonómia szintjeinek való megfeleltetésnek. Az érvelő írás témái tekintetében a tanulók a következők közül választhattak: bűnözés és a büntetések szigorítása, a szegények és a gazdagok közötti különbségek növekedése, nyaralás szülőikkel vagy nélkülük, a választójogi korhatár csökkentése, a kezdő gépjármű-vezetők ellenőrzése és a jogosítvány szerzés feltételei. A 2. táblázat tartalmazza a fogalmazások értékelése során használt szempontokat szintenként, illetve a fogalmazások gyakoriságának alakulását szintenként a kísérlet kezdeti és befejező fázisában. A kísérlet kezdetén az elemzett fogalmazások majdnem fele (7) struktúra nélküli vagy egystruktúrás, míg a kísérlet után a fogalmazások fele (8) a relációs és kiterjesztett szinteknek felelnek meg.

2. táblázat. A SOLO taxonómia szintjei és a blogbejegyzések megoszlása

A SOLO taxonómia szintjei		A szint jellemzői	Gyakoriságok	
			Kísérlet kezdetén db	Kísérlet végén db
1	Struktúra nélküli	Nincs művelet.	3	1
2	Egystruktúrás	Meghatároz vagy azonosít egy dolgot.	4	2
3	Többstruktúrás	Több dolgot, eseményt definiál, leír egy dolgot, jelenséget, felsorolást végez.	5	5
4	Relációs	Összehasonlítást tesz, vagy megkülönböztetést végez, csoportosít több dolgot, analizál egy jelenséget, kérdéseket tesz fel.	3	5
5	Kiterjesztett tartalom	Elméletet alkot vagy állapít meg, előfeltevéseket tesz, általánosítást végez, reflektál egy jelenségre, eseményre.	1	3
Összesen (db)			16	16

A struktúra előtti szint jellemzői a fogalmazásokban

Az idesorolható fogalmazásokról elmondható, hogy csak az egyénre (fogalmazóra) vonatkozóan van relevanciájuk, az információelemek felsorolás jellegűek és nem relevánsak. Az információelemek semmilyen szerveződése nem jelenik meg. A feladat tartalmától (információitól) nem tud elszakadni, konkrét szinten marad, nem tud elvonatkoztatni.

Példa a struktúra előtti szintre:

„In our country there are many crimes. People often murder each other or there are many shop-liftings. The situation in our country is bad. Many people are sent off from prison because the prisons don't have more places where the prisoners can stay.”

„I'm always dreaming about the seaside on cold rainy days. The most comfortable form of holiday is in an all-inclusive hotel in the nearby of the sea, travelling by plane. Just lying on the sand, reading, hearing the waves, swimming a lot. You don't have to leave the hotel, you can find everything in it. It is really relaxing, but after a few days it could be really boring. When I'm on holiday with my parents we discover the city and go on some trips.”

Az egystruktúrárs szint jellemzői a fogalmazásokban

A szöveg meghatározza a témát és megfogalmaz egy-egy mellette és ellene szóló érvet egyetlen szempont alapján. A szöveg többi részében az információelemek már nem relevánsak, ismétlődnek vagy ellentmondanak egymásnak. Az író gyorsan és röviden zárja le a fogalmazást, amelynek következtében leegyszerűsíti a témát és a kifejtését (3. táblázat).

3. táblázat. Az egystruktúrárs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

<i>Egystruktúrárs műveletek</i>	<i>Példák a tanulók fogalmazásából</i>
Meghatároz egy dolgot	<i>Getting a driver's licence at the age of 16 can be very exciting for the teen but not for the parents. It is very dangerous nowadays to drive a car at that young age. Driving without supervision has its pros and cons.</i>
Azonosít egy dolgot.	<i>On the one hand, making the punishments more severe literally means killing that criminal, only it is committed by the state.</i>

A többstruktúrárs szint jellemzői a fogalmazásokban

Ezen a szinten a fogalmazások több releváns itemet (elemet/információt) tartalmaznak, de csak olyanokat, amelyek a feladatszövegek alapján levonható következtetésekből származnak. A szöveg tartalmaz egy-egy érvet és ellenérvet legalább két szempont alapján. Bár a szövegekben megjelenített kapcsolatok relevánsak, az itemkapcsolatok még szelektívek, nem alkotnak szorosabb kapcsolatot egymással; a lezárás gyors és formális (4. táblázat).

4. táblázat. A többstruktúrárs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

<i>Többstruktúrárs műveletek</i>	<i>Példák tanulók fogalmazásából</i>
Definiál több dolgot (eseményt, jelenséget)	<i>Human is the only creature who can consciously do crime. We are legislating our rules and limiting our borders in order to live in harmony in our planet. Only we can take care of our own environment.</i>
Leír több dolgot (eseményt, jelenséget vagy egy dolog tulajdonságát), és ezeket összekapcsolja más ismeretetekkel itemekkel/információkkal/elemekkel is	<i>In the last few years, crime has been going up in Serbia. The most common crimes are burglary, mugging, stabbing, vandalism etc. One of the reasons for this is possibly the fact that Serbia is a poor country. Another reason is that people just keep losing their jobs and they can't find another one and they become desperate, so because of this they turn to crimes.</i>

Többstruktúrárs műveletek	Példák tanulók fogalmazásából
Felsorolást végez (listáz)	<i>On the one hand punishment should be more severe, but it is not enough. I mean it should be given to the people. For example, I heard that in Kanizsa a person stole from a supermarket, and when the police arrived, they said that it is permitted until 15 000 dinars. In addition, he was released with no fine. Thus people are under the delusion that shoplifting is allowed. Another point is that we live in a kind of stress. Teenagers (and due to them adults, too) in Szabadka are afraid to go on the streets at night, because they can be attacked, raped or mugged. An example of this is, when in the center of Szabadka a group of Hungarian boys were attacked by Serbians.</i>

A relációs szint megjelenése a fogalmazásokban

A szöveg három szempont alapján taglalja az érveket és ellenérveket. Ezeket példákkal támasztja alá. A téma és az érvek, illetve az érvek között releváns kapcsolatokat jelenít meg, amelyeket megpróbál nagyobb egységbe beilleszteni. Ehhez különböző műveleteken keresztül jut el a fogalmazó, például csoportosítással, összehasonlítással. Képes egy problémára rávilágítani kérdés-feltevessel is. A szöveg lezárása határozott és megfelelően megalapozott következtetés (5. táblázat).

5. táblázat. A relációs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

Relációs szintű műveletek	Példák tanulók fogalmazásából
Összehasonlítást/különbséget tesz	<i>The police want to make the punishments more severe but the state wants to change the laws for carrying cutters shorter than 12 cms. Those who have relatives who killed somebody, would not make the laws more severe which is logical because who wants see his/her loved one dead, but people who have relatives killed by a cold weapon would say that the one who commits a crime, should be punished in the way he/she deserves.</i>
Csoportosít	<i>Reasons for domestic violence can be: misunderstanding between husband and wife, financial problems, alcohol problems, cheating/disloyalty, ... etc. Reasons for murdering with cold weapons can be: people do not have money for buying pistols and guns and other weapons, they often commit murder with what they get in their hands in the conflict, fire weapons are more difficult to get or they are unavailable for underage people, and not just for underage people, for any kind of people.</i>
Analizál	<i>It is strongly believed that everyone deserves a punishment for what they've done and in order to teach them a lesson, these punishments need to be more severe. Criminals need to be locked up for longer periods or even life sentenced. Some people are for death penalty, too. It would be some kind of a cleaning. Cleaning the society from the ones who "poison" it. On the one hand, it's very understandable that they want revenge on individuals that have taken away the life of their beloved one. An eye for an eye, a tooth for a tooth. Seems decent, doesn't it?</i>
Kapcsolatot keres más tartalommal is	<i>The world is constantly changing and progressing, still human is the only creature who can consciously commit crime. We legislate our rules in order to live in harmony on our planet. Only we can take care of our own environment and nature. But there are not many people all over the world who think this way. That is, what causes a lot of trouble, because we do not respect rules and are tempted to break them.</i>
Kérdéseket tesz fel	<i>Another argument against severe punishments is the judicial question. Who decides the seriousness of a crime? And who makes up the proper punishment for it? Sounds like people want to play God: decide between life and death. This is against human dignity because in principle everyone's equal.</i>

A kiterjesztett tartalom szint megjelenése a fogalmazásokban

Az ilyen szintűnek minősített fogalmazásokban a szerző négy vagy több szempont alapján taglalja az érveket és ellenérveket. Ezeket példákkal támasztja alá. A téma és az érvek, illetve az érvek között releváns kapcsolatokat jelenít meg, ezek alapján általánosításokat végez, reflektál egy jelenségre, eseményre. A szöveg írója az adott témát képes egy újabb tartalomba, témakörbe áthelyezni; általánosítást végez; rákérdez alapvetésekre. Gyakran bevon olyan információelemeket, amelyek az eredeti témának/feladatnak nem alkották részét. A lezárás túlmutat az adott témán, eredeti gondolatot tartalmaz (6. táblázat).

6. táblázat. A kiterjesztett tartalom szintű műveletek példái a fogalmazásokban

<i>A kiterjesztett tartalom műveletei</i>	<i>Példák tanulók fogalmazásából</i>
Elméletet alkot/állapít meg; előfeltevéseket tesz; általánosítást végez	<i>Another argument against severe punishments is the judicial question. Who decides the seriousness of a crime? And who makes up the proper punishment for it? Sounds like people want to play God: decide between life and death. This is against human dignity because in principle everyone's equal.</i>
Reflektál	<i>So much money is spent on prisons, if we just shove all the criminals in there, we would do wrong to ourselves. They'd need even more money which means higher taxes for us. Not so bright idea now, right?</i>
Következtetéseket von le	<i>Other people disagree and say that sick plants shouldn't be ripped out of the soil, they should be fixed instead. Following this ideology of course not everyone can be fixed but it's worth a try.</i>

A blogbejegyzéseket a SOLO taxonómia alapján pontoztuk. A kísérlet kezdetén megírt fogalmazások átlagos pontszáma 2,7, míg a kísérlet végén írt szövegek átlaga 3,4 lett. Az elő- és utóteszt átlagainak összehasonlításából kiderült, hogy a két átlag között szignifikáns különbség van, tehát a blogtevékenység hatására javult a vizsgált tanulók szövegalkotási képessége (7. táblázat).

7. táblázat. A szövegalkotási képesség vizsgálata páros t-próbával

	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Különbségek átlaga</i>	<i>Különbségek szórása</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Előteszt	2.7	1.2	-.75	.44	-6.70	.000
Utóteszt	3.4	1.6				

Idegennyelv-elsajátítási motiváció

A tanulók elsajátítási motivációja változásának megfigyelésére Józsa Krisztián (2007) kérdőívét használtuk (n=18). A kérdőív első 4 kérdése az évvégi osztályzatra, a nyelvtanulás iskolai és iskolán kívüli formáira, illetve a nyelvtanulási célokra vonatkozik. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók többsége felsőfokú (9) vagy középfokú (6) nyelvvizsgát szeretne tenni, illetve érettségizni (3). A blogtevékenységben való részvétel és a nyelvtanulási tervek alapján megállapítható, hogy a blogtevékenységben részt vevő tanulók többségének (14) célkitűzéseiben szerepelt a nyelvvizsga (8. táblázat).

8. táblázat. Nyelvtanulási célok és a blogtevékenységben való részvétel

Érettségi		Nyelvtanulási célok			Összesen
		középfok	felsőfok		
Blogolás	nem	1	0	1	2
	igen	2	6	8	16
Összesen		3	6	9	18

A félévi osztályzatok alapján elmondható, hogy inkább a jobb jegyekkel értékelt teljesítményű tanulók blogoltak rendszeresen, illetve a blogtevékenységben nem részt vevő tanulók alacsonyabb jeggyel zárták a félévet.

9. táblázat. Félévi osztályzat és blogtevékenység

2		Osztályzat				Összesen
		3	4	5		
Blogolás	nem	1	1	0	0	2
	igen	1	3	5	7	16
Összesen		2	4	5	7	18

A blogbejegyzések rendszeressége, a félévi osztályzatok és a nyelvtanulási célok viszonyát a 10. táblázat mutatja. A blogbejegyzéseket nem vagy ritkán író 3 tanuló 2-es vagy 3-as jeggyel zárta az előző félévet, közülük 2 csak érettségi vizsgát szeretne tenni angol nyelvből. A blogbejegyzéseket rendszeresen író 13 tanuló közül 11 tanuló 4-es és 5-ös osztályzatot kapott az előző félév végén és szintén 11 szeretne nyelvizsgát tenni. Habár a szempontok között nincs ok-okozati összefüggés, megállapíthatjuk, hogy a magasabb nyelvi célokkal rendelkező és legalább 3-as félévi jeggyel záró tanulók rendszeresebben blogoltak a többi társuknál.

10. táblázat. A blogírás rendszeressége, az osztályzat és a tanulási célok viszonya

Osztályzat	Tanulási célok	Blogbejegyzések írásának rendszeressége					Összesen
		soha	ritkán	csak néhány feladat esetében	feladatonként egyszer	feladattól függetlenül gyakran	
2	érettségi		1				1
	nyelvvizsga		1				1
3	érettségi	1					1
	nyelvvizsga				2	1	3
4	érettségi			0	0	1	1
	nyelvvizsga			2	1	1	4
5	érettségi				1	0	1
	nyelvvizsga				4	2	6
Összesen		1	2	2	8	5	18

A kérdőív 9 szempont alapján értékeli a tanulók idegennyelv-elsajátítási motivációját. Az átlagok alapján (11. táblázat) e tanulói csoport esetében a motívumok közül a kitűzött célok, a nyelvi orientációk, az attribúciós stílus és a kapcsolat az idegen nyelvel a legerősebb motívumok, amelyek átlaga 4 közeli vagy annál több. Közepesen erős az

önszabályozó, metakognitív stratégiák, a tanári visszacsatolás, a nyelvi magabiztosság és önbizalom, a tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök és a példaképek, fontos személyek motívuma.

11. táblázat. Az idegennyelv-elsajátítási motívumok erőssége

Motívum	Kísérlet elején		Kísérlet végén	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Önszabályozó, metakognitív stratégiák	3.4	.82	3.2	.85
Tanári visszacsatolás	3.1	.79	3.4	.63
Kitűzött célok	4.6	.37	4.4	.51
Nyelvi magabiztosság, önbizalom	3.6	.74	3.8	.59
A tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök	3.5	.94	3.7	.80
Nyelvi orientációk	4.2	.47	4.3	.55
Attribúciós stílus	3.9	.71	3.9	.59
Kapcsolat az idegen nyelvvel	4.5	.47	4.1	.72
Példaképek, fontos személyek	2.6	.29	2.6	.34

Az elsajátítási motiváció változását a kísérlet előtti és utáni eredmények összehasonlításával vizsgáltuk meg (12. táblázat). Habár az előteszt és az utóteszt eredményei között tapasztalható egyes motívumok némi változása, az átlagok közötti különbségek nem szignifikánsak, tehát megállapíthatjuk, hogy a blogtevékenység nem hozott szignifikáns különbséget a tanulók elsajátítási motivációjában.

12. táblázat. Az idegennyelv-elsajátítási motiváció változásának vizsgálata páros t-próbával

Motívum	Különbségek átlaga	Különbségek szórása	t érték	Sig.
Önszabályozó, metakognitív stratégiák	.12	1.17	.44	.667
Tanári visszacsatolás	-.27	.92	-1.24	.230
Kitűzött célok	.15	.44	1.43	.171
Nyelvi magabiztosság, önbizalom	-.21	.96	-.94	.359
A tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök	-.13	1.19	-.46	.649
Nyelvi orientációk	-.10	.66	-.65	.522
Attribúciós stílus	.00	.80	.01	.993
Kapcsolat az idegen nyelvvel	.30	.71	1.79	.092
Példaképek, fontos személyek	-.08	.45	-.76	.456

A blogprojekt tanulói értékelése

A középiskolás tanulók véleménye nagyrészt egybehangzik a szakirodalomban említett előnyökkel és hátrányokkal (13. táblázat). A tanulók gondolatait, véleményét és érzéseit a blogtevékenységgel kapcsolatban egy fókuszcsoportos vizsgálattal igyekeztünk mélyrehatóbban megismerni. A következőkben ismertetem az egyes mérőeszközökkel nyert adatokat.

Az interjú tartalmainak elemzésekor 17 kódot határoztunk meg: identitás, önkifejezés, kreativitás, élmény, motiváció, gondolkodási képességek, nyelvi tudás és nyelvi képességek fejlődése, új ismeretek, társaktól és másoktól való tanulás, közösség, újszerűség, idő,

visszajelzések, technikai problémák, hagyományos írási eszközök, kötelezettség, magán szféra veszélyeztetése. A kódokat 2 főkategóriába csoportosítottuk: kellemes és kellemetlen élmények a blogtevékenység során, amelyek további 5 (3, illetve 2) alkategóriát tartalmaznak: személyiség, tanulás, nyitottság a kellemes élmények főkategóriában, valamint hiány és hiányosságok, illetve félelmek és gátlások a kellemetlen élmények főkategóriában.

13. táblázat. A blogtevékenység megítélése tanulói visszajelzések alapján

Blogtevékenység	Kellemes élmények	személyiség	identitás
			önkifejezés
			kreativitás
			élmény
		tanulás	motiváció
			gondolkodási képességek fejlődése
	nyelvi tudás és képességek fejlődése		
	új ismeretek szerzése		
	nyitottság	társaktól és másoktól való tanulás	
		közösség	
	Kellemetlen élmények	hiány és hiányosságok	újszerűség
			idő hiánya
			visszajelzések hiánya
félelmek és gátlások		technikai problémák	
		hagyományos írásezközök preferenciája	
		kötelezettség	
		magán szféra veszélyeztetése	

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményei alapján állítottuk össze a projektértékelő kérdőívet, amelyben a megkérdezettek arról nyilatkoztak, hogy mennyit és hogyan blogoltak, milyen viszonyok és attitűdök alakultak ki a tanulási célú blogolás tekintetében, illetve mely fejlesztési célokra tartják alkalmasnak a blogot, azaz miben fejlődtek a blogolás során. A kérdőíves anyag egyes kérdéseinek elemzéséből kizártuk azt a 3 tanulót, akik nem vagy nem megfelelő rendszerességgel blogoltak, mivel a részvétel hiánya miatt érdemben nem tudták értékelni a blogtevékenységet. A kérdőívekből és a fókuszcsoportos vizsgálatból az derült ki, hogy az okok a motiváció hiányában és a lustaságban keresendők, illetve 1 tanuló jelezte, hogy nem szívesen közölné az írásait és a házi feladatait az osztálytársaival („ez csak a tanárra és rám tartozik”), de ennek ellenére a tanárnak sem juttatta el az írásait. E tanulók előző félévi osztályzata 2 és 3 volt.

A projektértékelő kérdőívben a tanulási célú tevékenységekre és rendszerességükre kérdeztünk rá, illetve arra, hogy mennyire tartják hasznosnak a blogolást különböző tanulási célokból. Az osztály többsége (14) pozitívan viszonyult a tanulási célú blogoláshoz, örültek, hogy a hozzájuk közel álló webes eszközök egyikét fogják alkalmazni az angol órán. A blogírók (n=16) fele (8) feladatonként egyszer írt blogbejegyzést, 5 tanuló ennél gyakrabban. A tanulók több mint fele (9) rendszeresen olvasta társai bejegyzéseit, de csak ritkán szólt hozzá. Élőben viszont rendszeresen beszélgettek egymással a blogolásról. A bejegyzések megírásához legalább feladatonként vagy annál gyakrabban tartalmakat kerestek az interneten, a bejegyzéseikhez pedig képeket, videókat és linkeket is rendszeresen csatoltak, valamint önálló véleményt fogalmaztak meg. A blog címének kiötlésében és kialakításában kifejezésre juthatott a tanuló személyisége

és kreativitása. Néhány tanulói blogcím: *Adri's rainbow*, *Thalie in Wonderland*, *Tiny Dreamy*, *Once upon a time...*, *Tücsök blogja*, *Lina's Bubbles*, *Tami kuckója*, *radioactive*, *xBrithgirl*, *Welcome to Infinity* stb.



1. ábra. Néhány tanulói blog megjelenése

A blogprojekt során:

- Az osztály többsége (11) élvezte, hogy arról írhat, amiről csak akar és elmondhatja a véleményét, kifejezésre juthatott a személyisége és a kreativitása.
- A vélemény megszolgált annak kapcsán, hogy mennyire motiválta őket a blog az írásra, a blogírók körülbelül 1/3-a a közepesen mellett voksolt (5), a többieket arányosan vagy motiválta, vagy nem.
- A témákat a tanulók fele (8) közepesen találta gondolatindítóknak, érdekesnek, viszont 5-en meglehetősen.
- A tanári hozzászólásokat fontosnak és hasznosnak tartotta 10 tanuló.
- Megítélésük szerint bővült a tudásuk (14), fejlődött az íráskéességük (14), a kommunikációs képességük (11), a gondolkodási képességeik (12), bővült a szókincsük (11).
- Megszolgált a vélemény a blogírás nehézségét illetően: 7 tanuló nehéznek tartotta, 9 nem annyira.
- A társak hozzászólását 8 tanuló hiányolta.
- A blogolást 11 tanuló meglehetősen vagy nagyon időigényesnek tartotta.
- Technikai problémákba a blogírók kevesebb, mint fele (7) ütközött. Ezeket főként a szöveg és az ábrák nem megfelelő megjelenítése, valamint a blog külsejének megtervezése jelentette.

A tanulók hasznosnak találták a blogolást:

- az íráskéesség fejlesztésére (13),
- a nyelvtudás és a nyelvi képességek fejlesztésére (12),
- a szókincs fejlesztésére (12),
- a személyiség és kreativitás kifejezésére (12),
- a kommunikációs képességek fejlesztésére (10),
- ismeretszerzésre és tudásgyarapításra (10),
- a gondolkodási képességek fejlesztésére (9),
- a nyelvtanulás motiválására (8).

A blogtevékenységet folytató tanulók kevesebb, mint fele tartotta alkalmasnak a blogolást a közösségépítésre és tanórai használatra.

Az eredmények értelmezése, további teendők

A kísérletben résztvevő tanulók alacsony elemszáma miatt csak óvatosan és csak a vizsgálati alanyokra vonatkozóan vonhatók le következtetések az eredményeket illetően. A kísérlet eredményei alapján azok a tanulók blogoltak, akiknek a nyelvvizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között, és akik eleve jobb osztályzattal zárták az előző félévet. A blogolást nem preferáló tanulók 2-es vagy 3-as osztályzattal zárták az előző félévet, és inkább csak a kötelező érettségi vizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között.

A kísérlet eredményei alapján azok a tanulók blogoltak, akiknek a nyelvvizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között, és akik eleve jobb osztályzattal zárták az előző félévet.

A blogolást nem preferáló tanulók 2-es vagy 3-as osztályzattal zárták az előző félévet, és inkább csak a kötelező érettségi vizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között. A szövegalkotási képességet vizsgáló elő- és utótesztek eredményeinek átlaga arra enged következtetni, hogy a tanulók szövegalkotási képessége fejlődött a blogtevékenység hatására.

A szövegalkotási képességet vizsgáló elő- és utótesztek eredményeinek átlaga arra enged következtetni, hogy a tanulók szövegalkotási képessége fejlődött a blogtevékenység hatására. Habár az idegennyelv-elsajátítási motiváció elő- és utótesztelése során kapott eredmények alapján megállapítható némi változás egyes motívumok esetében, ezek a különbségek nem szignifikánsak, tehát a kísérlet alanyainak idegennyelv-elsajátítási motivációja nem változott a blogtevékenység hatására. A tanulók pozitívan viszonyultak a tanulási célú blogoláshoz, és fejlődést főként az írásképesség, a nyelvtudás és a nyelvi képességek fejlődése, valamint a szókincs bővítése terén tapasztaltak. A tanulók többsége fontosnak tartotta, hogy a blog lehetőséget adott az önkifejezésre és a kreativitás megmutatására. A vizsgált tanulói csoport szerint a blogolás nemigen szolgálja a közösségépítést, viszont ez abból következhet, hogy egy jól összeszokott, az iskolában rendszeresen találkozó csoportról van szó, akik között több éve épülnek a kapcsolatok, barátságok. Ezzel szemben azok a pedagógiai kutatások (lásd: 1. táblázat), amelyek a blog közösségépítő funkcióját

hangsúlyozzák, olyan csoportokat vizsgáltak, amelyek tagjai nem vagy csak ritkán találkoztak, így a blog sok lehetőséget nyújtott egymás jobb megismerésére. A tanórai használatot sem értékelte pozitívan a tanulók többsége, habár a kísérlet fontos részét képezték azok az iskolai órák, amelyen a blogírással foglalkoztunk. Ennek okait a fókuszcsoportos interjú alapján abban kereshetjük, hogy az iskolai órák idejét a tanulók inkább beszélgetésekre, személyes érintkezésekre fordítanák, amelyekre csakis az iskolai órán van lehetőség, szemben a blogírással, amely az iskolán kívül is folytatható. Ennek ellenére a blogírással foglalkozni kell az iskolában is az eszköz újszerűsége miatt, a blogírás művelteinek elsajátítása és gyakorlása, valamint a technikai problémák elhárítása céljából.

A további tervek között a tanulói blogbejegyzések nyelvi jellemzőinek vizsgálata szerepel a SOLO-taxonómia alapján. Feltételezzük ugyanis, hogy az egyes szinteken eltérő mennyiségű és minőségű nyelvi eszközök fordulnak elő, illetve más-más arányban.

Egyrészt mondattani szempontból érdekes lenne megvizsgálni a mondatok számát, az egyszerű, összetett és többszörösen összetett mondatok számát, az alá- és mellérendelő viszonyok előfordulását szintenként. Másrészt szövegtani szempontból a kötőszavak száma, típusa és előfordulási aránya is feltételezhetően más lesz a különböző szinteken. Az eredmények megbízhatóságának növelése céljából a kísérletet mindenképp meg kell ismételni nagyobb elemszámú mintával.

A kutatás egyike azon kevés pedagógiai vizsgálatnak, amelyben a blogok hatékonyságát nem csak közvetetten, a tanulók visszajelzései alapján értékelik, hanem a fejlesztő hatásokat kvantitatív mérési adatokkal támasztják alá. A kísérlet eredményei hozzájárulnak a blog tanulási célú alkalmazásának megismeréséhez, támpontokat adhatnak a blogok iskolai integrálásához, illetve új módszertani lehetőségekre hívják fel a figyelmet az angol nyelvtanulás és -tanítás terén.

Irodalomjegyzék

- Biggs, J. B. (1979): Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, **8**. 4. sz. 381–394.
- Biggs, J. B. és Collis, K. F. (1982): *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. Academic Press, London.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. McKay, New York.
- Boughey, C. (1997): Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, **51**. 2. sz. 126–134.
- Brabrand, C. és Dahl, B. (2009): Using the SOLO Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, **58**. 4. sz. 531–549.
- Bögel György szerk. (2006): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest.
- Catargiu, C. K. (2008): Developing Writing Skills – Graph Descriptions. *Synergy*, **4**. 107–123.
- Du, H. S. és Wagner, C. (2005): Learning with Weblogs: An Empirical Investigation. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05)*, **1**.
- Ellison, N. és Wu, Y. (2008): Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **17**. 99–122.
- Eskilsson, O. (2008): The Quality of Lower Secondary Students' Discussions during Labwork in Chemistry. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, **4**. 3. sz. 247–254.
- Fageeh, A.I. (2011): EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: an exploratory study. *Journal of Language and Literature*, **2**. 1. sz. 31–48.
- Hodges, L. és Harvey, L. C. (2003): Evaluation of Student Learning in Organic Chemistry Using the SOLO Taxonomy. *Journal of Chemical Education*, **80**. 7. sz. 785–787.
- Holmes, K. (2005): Analysis of Asynchronous Online Discussion Using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, **5**. 117–127.
- Hourigan, T. és Murray, L. (2010): Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**. 2. sz. 209–225.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret* (2002)
- Lucas, U. és Mladenovic, R. (2009): The Identification of Variation in Students' Understandings of Disciplinary Concepts: The Application of the SOLO Taxonomy within Introductory Accounting. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, **58**. 2. sz. 257–283.
- Mansor, A. Z. (2011): Reflective Learning Journal Using Blog. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, **18**. 507–516.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, **96**. 2. sz. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 49–59.
- Miyazoe, T. és Anderson, T. (2010): Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, **38**. 185–199.

- Munowenyu, E. (2007): Assessing the Quality of Essays Using the SOLO Taxonomy: Effects of Field and Classroom-Based Experiences by „A” Level Geography Students. *International Research in Geographical and Environmental Education*, **16**. 1. sz. 21–43.
- Padiotis, I. és Mikropoulos, T. A. (2010): Using SOLO to Evaluate an Educational Virtual Environment in a Technology Education Setting. *Educational Technology & Society*, **13**. 3. sz. 233–245.
- Pintér Henriett (2013): *A tudás szerveződésének vizsgálata fogalmazásban és grafikus ábrázolásban*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Prakash, E. S., Narayan, K. A. és Sethuraman, K. R. (2010): Student Perceptions Regarding the Usefulness of Explicit Discussion of „Structure of the Observed Learning Outcome” Taxonomy. *Advances in Physiology Education*, **34**. 3. sz. 145–149.
- Shea, P., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valtcheva, A. V., Hayes, S. és Vickers, J. (2011): The Community of Inquiry Framework Meets the SOLO Taxonomy: A Process-Product Model of Online Learning. *Educational Media International*, **48**. 2. sz. 101–113.
- So, W. W. (2012): Quality of Learning Outcomes in an Online Video-Based Learning Community: Potential and Challenges for Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, **40**. 2. sz. 143–158.
- Thomas, P. és Martin E. (2008): Using a Phenomenographic Approach in Evaluating Hypermedia Stories. *Computers & Education*, **50**. 2. sz. 613–626.
- Wei, Z. (2010): Blogging for Doing English Digital: Student Evaluations. *Computers & Composition*. **27**. 266–283.
- White, R. és Arndt, V. (1991): *Process Writing*. Longman.