



Quality in Language Learning

Digitális nyelvtanulási lehetőségek megvalósítása a felsőoktatásban

Útmutató jó gyakorlatokhoz



Károli Gáspár University
of the Reformed Church in Hungary
www.kre.hu



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA”
din IAȘI



UNIVERSIDAD
DE CORDOBA



Vilnius
universitetas





Quality in Language Learning

Digitális nyelvtanulási lehetőségek megvalósítása a felsőoktatásban

Útmutató jó gyakorlatokhoz



Cím

Digitális nyelvtanulási lehetőségek megvalósítása a felsőoktatásban. Útmutató jó gyakorlatokhoz

Tudományos koordinálás: Elisabete Mendes Silva

Technikai koordinálás: Lorenzo Martellini

Szakértő szervezők: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugália), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Olaszország), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Olaszország), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, Spanyolország), Szabó Ildikó (Károli Gáspár Református Egyetem, Magyarország), Loreta Chodzkiéné (Vilnius Universitetas, Litvánia), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Románia)

Szerzők

Első fejezet

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

Második fejezet

Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkiéné, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Harmadik fejezet

Szabó Ildikó, Hardi Judit, Neumayerné Streitman Krisztina, Csontos Tamás, Mócza Attila, Petrikné Zseni Andrea

Negyedik fejezet

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

Ötödik fejezet

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

Hatodik fejezet

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

Borítóterv: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Kiadási év, hónap: 2023. Január

A QuILL projekt harmadik szellemi termékeként kidolgozott dokumentum

<https://quill.pixel-online.org>

A QuILL projekt (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával valósul meg. A kiadvány tartalmáért kizárólag a szerzők felelnek, és sem az Európai Bizottság, sem a Portugál Nemzeti Ügynökség nem vállal felelősséget a kiadványban terjesztett információk felhasználásáért.

A módszertani keretrendszert és az adatgyűjtő eszközöket a Pixel és az Instituto Politécnico de Bragança mint a QuILL projekt koordinátorai tervezték, majd valamennyi partner validálta.

A projekt a következő partnerek részvételével valósult meg: Instituto Politécnico de Bragança (projektkoordinátor); Pixel (Olaszország); Alma Mater Studiorum-Universita Di Bologna (Olaszország); Universidad de Cordoba (Spanyolország); Károli Gáspár Református Egyetem (Magyarország); Vilnius Universitetas (Litvánia); Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Románia).

Hivatkozás: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkièn, L., & Ghivirigă, T. (Orgs.) (2023). *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>



QuILL, 2023

Projekt azonosító: 2020-1-ES01-KA203-082364 Megjelent: 2023. Január

Szerzői közösség: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

TARTALOMJEGYZÉK

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	8
----------------------------	---

BEVEZETÉS	9
------------------------	----------

ELSŐ FEJEZET.....	14
--------------------------	-----------

A MINŐSÉG FOGALMA A JELENLEGI DIGITÁLIS NYELVOKTATÁSBAN.....	14
---	-----------

1. BEVEZETÉS	14
2. DIGITÁLIS KOMPETENCIA AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSBAN	15
3. MINŐSÉGI DIGITÁLIS NYELVTANULÁS: A LEGÚJABB TRENDKÉK ÉS KILÁTÁSOK	18
3.1 JÁTÉKOSÍTÁS: EGY TANÁR ODISSZEÁJA	19
3.2 A TECHNOLÓGIA ÉS A SZAKNYELV ÖSSZEKAPCSOLÁSA	20
3.3 ERASMUS+ PROJEKTEK A TÁMOGATOTT NYELVTANULÁSRÓL: TUDÁSTÁR	21
4. ZÁRÓ GONDOLATOK	21

MÁSODIK FEJEZET	26
------------------------------	-----------

QUILL MINŐSÉGGKRITÉRIUMOK ÉS MINŐSÉGGJEGYEK A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKAT HASZNÁLÓ NYELVTANULÁSBAN	26
--	-----------

1. BEVEZETÉS	26
2. MINŐSÉG AZ OKTATÁSBAN TÖRTÉNETI SZEMPONTBÓL.....	27
3. NYÍLTÁG AZ OKTATÁSBAN, ÉS HOGY EZ MIT IS JELENT	27
4. A QUILL ADATBÁZISÁBA BEVÁLOGATOTT NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) KIVÁLASZTÁSÁBAN ALKALMAZOTT MINŐSÉGI KRITÉRIUMOK	28
5. EGY NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAT HASZNÁLÓ NYELVTANFOLYAM MINŐSÉGMUTATÓI	30
6. ELSŐ KUTATÁS: A NYELVTANÁROK ELÉGEDETTSEGE A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKKAL.....	30
7. NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) HASZNÁLATA AZ 5R KERETRENDSZERBEN (WILEY, 2009 NYOMÁN)	33
8. MÁSODIK KUTATÁS (KÍSÉRLETI TANULMÁNY): A NYELVTANULÓK/DIÁKOK HOZZÁÁLLÁSA A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKHOZ (OER).....	35

HARMADIK FEJEZET	41
-------------------------------	-----------

INNOVÁCIÓ A NYELVTANULÁSBAN	41
--	-----------

1. BEVEZETÉS	41
2. AZ INNOVATÍV NYELVOKTATÁS ALAPJAIT JELENTŐ ELMÉLETEK ÉS KONCEPCIÓK	41
2.1 A TANULÓK SZEREPE ÉS A TANULÓI AUTONÓMIA AZ ONLINE ANGOL NYELVTANÍTÁSBAN ÉS TANULÁSBAN.....	42
2.2 A TANÁR MEGVÁLTOZOTT SZEREPE AZ ONLINE OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN A 21. SZÁZADBAN	43

2.3 AZ ELEKTRONIKUSTANULÁSI TECHNOLÓGIÁKHOZ KAPCSOLÓDÓ MÓDSZEREK.....	43
2.4 NYELVI KÉSZSÉGEK TANÍTÁSA DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁKKAL.....	44
2.5 A KEVERT TANULÁS MINT IDEÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET AZ EGYETEMI NYELVOKTATÁSBAN	44
3. INNOVATÍV MEGOLDÁSOK AZ ANGOL MINT IDEGEN NYELV SPECIALIZÁCIÓS PEDAGÓGUSJELÖLTEK FELSOÓKTATÁSI KÉPZÉSÉBEN	45
3.1 TANÍTÁSI GYAKORLAT TÁVOKTATÁS ALATT	46
3.2 HIBRID TANÍTÁSI GYAKORLAT	46
3.3. FORDÍTOTT MENTORÁLÁS	46
3.4 TÁRSMENTORÁLÁS	47
3.5 ONLINE TANÍTÁSI GYAKORLAT	47
3.6 „LEGJOBB” GYAKORLATOK AZ IDEGEN NYELVSPECIALIZÁCIÓS TANÍTÓK ONLINE OKTATÁSÁBAN	48
4. HASZNOS ÉS PRAKTIKUS TANÁCSOK	49

NEGYEDIK FEJEZET **53**

FELSOÓKTATÁSBAN TANULÓ HALLGATÓK MOTIVÁCIÓJA A DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁK ÉS FORRÁSOK HASZNÁLATÁVAL TÖRTÉNŐ NYELVTANULÁSRA **53**

1.1. MOTIVÁCIÓ: MEGHATÁROZÁS(OK) ÉS TIPOLOGIA.....	53
1.2 A MOTIVÁCIÓ TIPOLOGIÁJA A PSZICHOLÓGIÁBAN.....	54
1.3 A MOTIVÁCIÓ ELMÉLETEI A PSZICHOLÓGIÁBAN	54
1.4 A NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSEI	55
2. MOTIVÁCIÓ KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI HELYZETEKBEN	56
2.1 ELMÉLETEK ÉS MODELLEK KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI HELYZETEKBEN.....	56
2.2 A SZAKNYELV TANÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ÁLLÁSPONTOK.....	57
3. A MOTIVÁCIÓ MÉRÉSE, AZ IGÉNYEK KEZELÉSE ÉS A NYELVTANFOLYAMOK TESTRE SZABÁSA A SZAKNYELVET TANULÓ FELSOÓKTATÁSI HALLGATÓK IGÉNYEIHEZ IGAZÍTVA	58
3.1 A MOTIVÁCIÓ MÉRÉSE	58
3.2 ALKOTÓELEMELK ÉS LEÍRÁSOK.....	59
3.3 AZ IGÉNYEK KIELÉGÍTÉSE ÉS A NYELVTANFOLYAMOK IGAZÍTÁSA A SZAKNYELVEI TANULÓ FELSOÓKTATÁSI HALLGATÓK SAJÁTOS IGÉNYEIHEZ.....	60
4. A DIÁKOK NYELVTANULÁSI IGÉNYEINEK HATÉKONY KIELÉGÍTÉSE A MUNKAERŐPIACRA VALÓ SIKERES BELÉPÉSÉHEZ ÉS A JÖVŐBELI ÜZLETI FEJLŐDÉSHEZ SZÜKSÉGES ESZKÖZKÉNT TÖRTÉNŐ NYELVTANULÁS ÉRDEKÉBEN.....	62
4.1 JÓ GYAKORLATOK.....	62
4.2 SZÜKSÉGLETELEMZŐ ESZKÖZÖK	62
5. ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK	64

ÖTÖDIK FEJEZET **69**

DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁK RENDSZERSZINTŰ ALKALMAZÁSA A FELSOÓKTATÁSBAN A NYELVTANULÁS ÉS -TANÍTÁS TERÜLETÉN **69**

1. ELMÉLETI BEVEZETÉS.....	69
-----------------------------------	-----------

2. A QUILL PROJEKT ESETTANULMÁNYAINAK VIZSGÁLATA	71
3. GYAKORLATI IRÁNYMUTATÁS AZ IDEGENNYELV-TANULÁS ÉS -TANÍTÁS TERÜLETÉN A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) ALKALMAZÁSÁHOZ	73

HATODIK FEJEZET **78**

DIGITÁLIS OKTATÁS ÉS SZAKNYELV AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN ÉS -TANÍTÁSBAN..... **78**

1. BEVEZETÉS	78
2. ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KERET	78
2.1 A DIGITÁLIS KOMPETENCIA MEGHATÁROZÁSA AZ EURÓPAI TANÁCS AJÁNLÁSAI NYOMÁN	78
2.2 A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKRÓL (OER) FOLYÓ PEDAGÓGIAI VITA.....	79
2.3 A MÉDIA KORSZAKAI AZ OKTATÁSBAN	80
2.4 MEGJEGYZÉSEK A DIGITÁLIS FORDULAT UTÁNI IKT-ALAPÚ NYELVOKTATÁSRÓL	81
2.4.1 DIGITÁLIS FORDULAT ÉS DIGITÁLIS SZAKADÉK	81
2.4.2 A DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS ERŐSÍTÉSE	82
2.4.3 A TANÁRI ÖNBIZALOM ÉS AUTONÓMIA NÖVELÉSE.....	82
3. HOGYAN HASZNÁLJUK A DIGITÁLIS TANANYAGOKAT TANÓRÁBA INTEGRÁLVA VAGY ANNAK ALTERNATÍVÁJAKÉNT: ESZKÖZÖK ÉS ESETTANULMÁNYOK.....	83
3.1 A FINN BESZÉLT NYELV TANULÁSA A „PUHUTSÄ SUOMEE?” WEBES KURZUSSAL	83
3.2 A <i>FORLIVIAMO</i> ALKALMAZÁS HASZNÁLATA AZ OLASZ MINT IDEGEN NYELV MELLÉKES TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁRA	84
3.2.1 SZERKEZETEK ÉS JELLEMZŐK	85
3.2.2 TESZTELÉS.....	85
3.3 PODCASTOK HASZNÁLATA A SZAKNYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN	86
3.3.1 MIÉRT A PODCASTOK?	86
3.3.2 EGY PODCAST ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI SZAKNYELV TANÍTÁSÁBAN	86
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB – PROFIK KERESTETNEK: A SZAKMAI TÁRSALGÁS ERŐSÍTÉSE</i>	87
3.4.1 A WEBES KURZUS JELLEMZŐI	87
3.4.2 TESZTELÉS: A HALLGATÓK VÁLASZAI.....	87
3.4.3 EGY LÉPÉSEL TOVÁBB: A NYÍLT OKTATÁSI TARTALOM (OER) INTEGRÁLÁSA.....	88
4. ÖSSZEZEGÉS	88

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

- CALL** – számítógép támogatta nyelvtanulás (Computer-assisted language learning)
- CALI** – számítógéppel támogatott nyelvoktatás (Computer-aided language instruction)
- CEFR** – Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)
- CEFR-CV** – Közös Európai Referenciakeret. Társkötet (The Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume)
- CFRiDiL** – Az interkulturális digitális írástudás közös referenciakerete (The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies)
- CLIL** - tartalomalapú nyelvoktatás (Content and Language Integrated Learning)
- DIGCOMPE** – Európai digitális kompetenciakeret pedagógusok számára (European Digital Competence Framework for Educators)
- DigEduPol** – Digitális oktatáspolitiká Euróában és azon túl: kulcsfontosságú tervezési alapelvek a hatékonyabb szakpolitikához (Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies)
- DOTS** – az online tanítási készségek fejlesztése (Developing online teaching skills)
- EAQUALS** – A nyelvi szolgáltatások minőségének értékelése és akkreditálása (Evaluation and accreditation of quality in language services)
- EFL** – az angol mint idegen nyelv (English as a foreign language)
- ESP** – szaknyelvi angol (English for specific purposes)
- HOTS** – magasabb rendű gondolkodási készségek (Higher order thinking skills)
- ICT** – IKT, Információs és kommunikációs technológia (Information and communication Technology)
- LOTE** – az angolon kívüli egyéb nyelvek tanulása (Learning other languages than English)
- LOTS** – alacsonyabb rendű gondolkodási készségek (Lower order thinking skills)
- LSP** – szaknyelv (Language for specific purposes)
- OA** – nyílt hozzáférés (Open access)
- OEP** – nyílt oktatási gyakorlatok (Open educational practices)
- OER** – nyílt oktatási tartalom (Open educational resource(s))
- OSS** – nyílt forráskódú szoftverek (Open source software)
- MALL** – mobileszközökkel támogatott nyelvtanulás (Mobile-assisted language learning)
- MOOC** – tömeges jellegű nyílt, online (webes) kurzusok (Massive open online courses)
- TALL** – technológiával támogatott nyelvtanulás (Technology-assisted language learning)
- TEL** – technológiával fokozott tanulás (Technology-enhanced learning)
- TELL** – technológiával fokozott nyelvtanulás (Technology-enhanced language learning)
- UDL** – egyetemes tervezés az oktatásban (Universal design for learning)

BEVEZETÉS

ELISABETE MENDES SILVA

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA & UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES

BRAGANÇA, PORTUGÁLIA

ESILVA@IPB.PT

Magától értetődő ténynek számít ma már az, hogy az idegen nyelvek fontos szerepet játszanak az élet minden területén, az üzleti és pénzügyi szférában, az oktatásban éppúgy, mint a kultúra területein. A nyelvtanulás számos ajtót nyit ki, számtalan tanulási és munkalehetőséget kínál. Két vagy több nyelv magas szintű vagy akár inkább teljes birtoklása a lehetőségek végtelen tárházát nyitja meg nemcsak az oktatásban, hanem a legkülönbözőbb politikai, társadalmi és kulturális keretek között is.

Mindazonáltal a nyelvtanulás nem mindig jelentett nyitott ajtót a világra; csak a kereskedők, utazók, üzletemberek, értelmiségiek vagy azok számára volt elérhető, akik megengedhették maguknak az otthoni vagy az oktatási intézményekben való iskoláztatást. A formális oktatás fogalma nem létezett egészen a tizenharmadik századig, amikor a felvilágosodás mozgalma fontos kérdéseket vetett fel az oktatással kapcsolatban, valamint annak szükségességét, hogy iskolák és egyetemek alapításával terjesszék a műveltséget (Feldges, 2022). A népoktatás fogalma azonban csak a tizenkilencedik század végén vált a politikai eszmecserek témájává. Ekkor több iskola épült, egyre nagyobb szükség volt pedagógusképző intézményekre is, mivel az oktatás a népesség egyre nagyobb hányada számára vált elérhetővé. A tanítás ekkor még főként biflázt jelentett, valamint racionális és empirikus életszemléleten alapult, ami jól tükröződött abban, ahogyan a tudást sulykolták. Az olvasás, írás, számítás, valamint a hittan az iskolai tanterv részét képezte, a tanárok pedig csupán oktatók voltak (Morgan, 2011). Az egyetemeken a klasszikus nyelveknek, például a görögnek vagy a latinak komoly hagyományai voltak, míg a modern idegen nyelveket csak a huszadik század elején fogadták el egyetemi diszciplínákként. A modern nyelvek oktatása csak a huszadik század utolsó három-négy évtizedében hagyott fel a szinte kizárólag szépirodalomra és nyelvtanra való összpontosítással; a szociolingvisztika megjelenésével kezdték felismerni a nyelv beszélt és társadalmi aspektusainak fontosságát (Coleman, 2004), s ez egybeesett a kommunikációalapú nyelvtanulás 1970-es évekbeli megjelenésével. A középiskolákban a modern idegen nyelvek csak az 1970-es években épültek be az európai tantervekbe Anglia és a kontinens országainak nemzeti tanterveiben történt változások miatt (Dobson, 2018).

Az oktatási rendszer hosszú utat járt be a behaviorista szemlélet megjelenése óta. Az oktatás egyértelműen végigkísérte és tükrözte a társadalmi, politikai, gazdasági és technológiai változásokat. Napjainkban Európában és a fejlett országokban az oktatás nagymértékben összhangban van a fejlődéssel kapcsolatos elképzelésekkel, nemcsak egy ország, hanem az egyén fejlődésének tekintetében is. Az oktatás mindenki számára elérhetővé tételének célja egy olyan rendszer, ahol a tanítás és tanulás folyamatában a szabadság, egyenlőség és igazságosság humanista értékei az európai identitás részeként érvényesülnek.

Witold és Brock (2000) „európai oktatásról” beszél, amely:

meg kell, hogy mutassa az európaiaknak, hogy hatékonyabban tudnak együtt dolgozni és kényelmesebben élni az oktatási és szakmai eljárások egymás közötti megosztása, valamint az unióban a gazdasági célok részeként elfogadott képzési minták révén. A tanórán kívüli tevékenységekre ez éppúgy igaz, mint a hagyományos iskolai tantervben szereplő tantárgyakra. A szabadsággal, igazsággal, egyenlőséggel, békével és környezetvédelemmel foglalkozó tevékenységek lesznek az európai és globális oktatás új prioritásai, amelyben a nemzeti iskolai tantervekben átadott hagyományos tantárgyak jelentősége csökken, és átadja helyét a már most is elérhetővé váló nemzetközi érdekeknek (p. 15.).

A szűk hatókörű tervezés helyett egy egységesebb és nemzetközibb európai oktatási keretrendszer létrehozása azt eredményezte, hogy az Európai Unió tagállamaiban hasonló oktatási struktúrák és gyakorlatok alakultak ki. Ennek következtében jött létre az európai kreditátviteli rendszer (ECTS), amelyet ma már minden európai egyetem alkalmaz.

Az „európaisság tudáselemeinek” terjesztése mellett az „európai oktatás” az idegennyelv-ismeret fontosságára is rávilágít. A nyelvek elsajátítása tehát kulcsfontosságú a kommunikáció megkönnyítése érdekében, és ezáltal lehetővé teszi, hogy az emberek „bárhol éljenek és dolgozzanak az Európai Unióban” (Witold & Brock, 2000, p. 17.).

A kommunikatív kompetencia valójában a nyelvtanulás és nyelvtanítás egyik sarkalatos pontja, amióta Del Hymes 1972-ben kidolgozta ezt a szemléletet. A korábbi nyelvtanítási és nyelvtanulási modellek tisztán nyelvészeti megközelítésen alapultak, figyelmen kívül hagyva „azokat a társadalmi kontextusokat, ahol a nyelvet használták” (Baker, 2017, p. 13). A kommunikatív nyelvtanítás (CLT), az ebből az ernyőrendszerből származó más holisztikus nyelvi kompetenciamodellek mellett, pl. a feladatalapú tanulás és tanítás (TBLT), a teljes fizikai reagálás (TPR), a projektalapú a projektalapú tanulás (PBL) fontos szerepet játszottak a 2001-ben közzétett Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER) kialakításában. A többnyelvűség előmozdítására tett kísérletben, más célok mellett, ez a keretrendszer „közös alapot biztosít a nyelvi tantervek, tantervi irányelvek, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához Európa-szerte”. (Európa Tanács, 2022).

Húsz év telt el a KER első megjelenése óta, és ma, a digitális technológia, a globalizáció és a folyamatos migrációs hullámok korában a nyelvtanulás még szélesebb körben és még nagyobb jelentőséggel bír. A nyelvtanulást kötelező elvárássá vált az egyre inkább technológiai alapú és a versenyztetésre épülő világban. Jelenleg a konkrét célokra irányuló nyelvtanulás kiemelkedő szükséglet, hiszen Coleman (2005) szerint:

Tantervi szempontból az idegennyelv-tudás elsajátítása ma már számos „tartalmi” területhez kapcsolódik, úgy mint a célnyelvi ország irodalmi, kulturális, nyelvészeti, szociológiai, történelmi és politikai megismerése, beleértve az olyan rokon területeket, mint más idegen nyelvek és kultúrák megismerése, és eljutva egészen a közgazdaságtanon át a mérnöki tudományokig, a legkülönbözőbb szakterületekig (pp. 4–5.).

Az Európa Tanács számos projekt és program révén is támogatta a nyelvek és a digitális technológia összekapcsolását. A Digitális Kompetencia Keretrendszer (Vuorikari, R. et al., 2016, 2022) és a Kultúrák közötti digitális írástudás közös referenciakerete (CFRIDiL) a két legismertebb ilyen program. E kiadvány első és hatodik fejezetében széles körben hivatkoznak rájuk.

Az egész világot jelentősen érintő Covid-19 világjárvány nyomán valamennyi oktatási rendszer kénytelen volt újra feltalálni új fizikai és társadalmi feltételeket, és/vagy alkalmazkodni azokhoz. A tanároknak is újra kellett gondolniuk a tanítási gyakorlatuk irányadó alapelveit. A digitális világ ekkor vált az oktatás nagy csodaszerévé, és az új tanulási környezetek is ekkor terjedtek el széles körben. Muñoz-Luna és Taillefer (2018) megállapításait megerősítve: „... a technológia használatán túl a nyelvtanároknak és a kutatóknak most a digitális tevékenységek és források területét kell feltárniuk”. (p. 1.); megérthetjük tehát, hogy miért olyan időszerű a QuILL projekt és ez a kötet.

A QuILL - Quality in Language Learning (Minőség a nyelvtanulásban) Erasmus+ projektet a *Strategic Partnerships for Digital Education Readiness* (Stratégiai partnerségek a digitális oktatásra való felkészültségért) című felhívás keretében fogadták el és kapott támogatást; mivel új betekintést kínál a digitális nyílt oktatási erőforrások (OER) szaknyelv tanításában való alkalmazásába idegen nyelvet oktató nyelvtanárok számára; illetve javaslatokat fogalmaz meg az ilyen tananyagok minőségi alkalmazására. A QuILL egyik fő célja, hogy a felsőoktatásban dolgozó nyelvoktatók számára jelentős számú nyílt oktatási tartalmat (OER) biztosítson a tanítási és tanulási folyamat segítésére. A QuILL portálon mind a nyelvtanárok, mind a nyelvtanulók 18 európai nyelven találnak számos olyan OER-t,

amelyeket hallgatók már teszteltek és validáltak valós tanítási helyzetekben. Emellett az oktatók számára egy olyan képzési csomag is rendelkezésre áll, amely eligazítja őket az online források azonosításában, használatában és létrehozásában.

Ez a fontos elméleti és gyakorlati útmutatásokat tartalmazó kiadvány a felsőoktatási szakpolitikai döntéshozóknak, valamint a szaknyelveket (LSP) oktatóknak szól, hogy a digitális alapú nyelvtanulástka felsőoktatási rendszerekben minél magasabb színvonalon tudják megvalósítani. A kiadvány célja továbbá, hogy bemutassa, megvizsgálja és reflektáljon a digitális technológia nyelvtanulási és nyelvoktatási folyamatban való alkalmazásával kapcsolatos lehetőségekre.

Ez a kiadvány a QuILL projekt konzorciumot alkotó hat partner közös munkája, mely az alábbi hat fejezetből áll:

1. fejezet - A minőség fogalma a jelenlegi digitális nyelvoktatásban
2. fejezet - QuILL minőségkritériumok és minőségjegyek a nyílt oktatási tartalmakat használó nyelvtanulásban
3. fejezet - Innováció a nyelvoktatásban
4. fejezet - A felsőoktatási hallgatók motivációja a digitális technológiák és források használatával történő nyelvtanulásra
5. fejezet - Digitális technológiák rendszerszintű alkalmazása a felsőoktatásban a nyelvtanulás és -tanítás területén
6. fejezet - Digitális oktatás és szaknyelv az idegennyelv-tanulásban és -tanításban

Az interneten található források többsége az angolul tanulókat célozza meg. Ez az egyik olyan kérdés, amellyel a QuiLL foglalkozik. A negyedik és az ötödik fejezet rávilágít erre a hiányosságra, felhívva a figyelmet az angol mint idegen nyelv (EFL) / angol speciális célokra (ESP) és a második nyelv vagy szaknyelv tanítása közötti különbségekre; úgy gondoljuk, szükség van alternatív tanítási stratégiák elfogadására, a szaknyelvek vagy az angolon kívüli más nyelvek tanulásához (LOTE) megfelelő motivációs modellek újragondolására.

Valamennyi fejezet a digitális forrásokon keresztül történő nyelvtanulás folyamatával foglalkozik, és az olyan kulcsszavak, mint a „minőség”, „innováció” és „digitális oktatás” közösek mindegyikben. Az egyes altémák egy-egy projekt partnerhez rendelt felosztására azért került sor, hogy az egyes területek mélyebb elemzésre kerülhessenek.

Az **első fejezet** széleskörű szakirodalmi bepillantást nyújt a digitális nyelvoktatás jelenlegi állásáról az európai felsőoktatás kontextusában. Foglalkozik a témával kapcsolatos legújabb szakirodalommal, emellett előtérbe helyezi az Európa Tanács által megvalósított vitaprojekteket és programokat, amelyek igazolják, hogy a digitális technológia az elmúlt években mennyire fontos szerepet kapott. A szakirodalom szerint a digitális eszközök és források integrálása a nyelvoktatásba és -tanulásba a különböző európai oktatási forgatókönyvekben minőségi eszköznek bizonyult az új tanítási és tanulási paradigma szempontjából.

A **második fejezet** fontos gondolatokat fogalmaz meg a minőség összetettségéről tanítás és tanulás folyamataiban, t a jó minőségű nyílt oktatási tartalmak (OER) fogalmáról, valamint arról, hogy ez mit jelent a felhasználó szempontjából. A szerzők emellett olyan minőségi mutatókat határoznak meg (mint például a hallgatók elégedettsége), amelyekkel mérhető a digitális alapú nyelvoktatási kurzusok előrehaladása a felsőoktatásban. E minőségi mutatók illusztrálására két tanulmányt végeztek, amelyekben az oktatók és a tanulók visszajelzéseit vizsgálták egy nyílt oktatási tartalmat a kurzusba integráló egyetemi nyelvtanfolyamról. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a minőségmutatókat alapján mind a tanulók, mind az oktatók jól fogadják továbbá nyílt oktatási tartalmat érdekes és motiváló kiegészítő tananyagként tekintik.

A **harmadik fejezet** kulcsfogalma az innováció, ezért a digitális technológiák használatán alapuló gyakorlatok, megközelítések, módszerek és stratégiák kerülnek felvázolásra. Az innováció alapján a pedagógushallgatók online környezetben történő oktatásában olyan témák kerülnek tárgyalásra, mint

a kevert tanulás, a tanulói önszabályozás és a tanulói autonómia az angol nyelv és a pedagógiai szaknyelv területén.

A **negyedik fejezet** főként a motiváció kérdésére összpontosít, és arra, hogy milyen befolyással bírhat az idegennyelv-tanulásban, különböző tanulási rendszerekben, különböző tanulók esetében. Ezért az igények kezelése, a nyelvtanfolyamoknak a szakmai nyelvet tanuló felsőoktatási hallgatók sajátos igényeihez való igazítása az egyik legjobb gyakorlat, amelyet a szerzők ebben a fejezetben javasolnak. Ezen túlmenően az oktatóknak a tanulókat is be kell vonniuk a tanulási források kiválasztásának és megtervezésébe, nagyobb felelősséget és autonómiát adva nekik a tanulási folyamatban. Ezen túlmenően a digitális erőforrások használata a motiváció növekedését is magyarázhatja, ami hatékonyabb tanulást eredményez. Így a tanulók megkapják az eszközöket ahhoz, hogy sikeresen lépjenek be a munkaerőpiacra, és tudásukat jövőbeli vállalkozásokban kamatoztassák.

Az **ötödik fejezet** azt vizsgálja, hogyan alkalmazzák a nyelvtanulást és -oktatást segítő digitális technológiákat a felsőoktatásban, elsősorban a QuILL adatbázis alapján, bemutatva, hogyan azonosították és választották ki a forrásokat 18 európai nyelven. A szerzők alaposan ismertetik a megvalósítás folyamatát, valamennyi szakaszát. A digitális tananyagok maximális kihasználására vonatkozó legjobb gyakorlatokkal is foglalkoznak, hogy a döntéshozók, oktatók és tanulók számára olyan ajánlásokat adjanak, amelyek hasznosnak bizonyulnak a tanulásban és tanítási gyakorlatukban.

A **hatodik fejezet** a szaknyelv tanítására összpontosít, hasznos iránymutatásokat nyújt a digitális tananyagok felkutatásához és tanításban történő felhasználásához. A szerzők számos eszköz és esettanulmány bemutatásán keresztül, amelyek az olasz és a finn nyelvre összpontosítanak, konkrét célok megnevezésével példák illusztrálják, hogyan lehet a digitális erőforrásokat a tanítási folyamatba integrálni vagy a tantermi tevékenységek alternatívájaként használni. Továbbá a nyílt oktatási tartalmakról szóló pedagógiai vita rávilágít a tanítási paradigmák újragondolásának szükségességére a digitális fordulat kontextusában.

Az ebben a hat fejezetben felvetett útmutatások egybecsengenek azokkal az alapelvekkel, amelyek felsőoktatási oktatóként a tanítási gyakorlatunkat vezérik: azt akarjuk, hogy tanulóink motiváltak és elkötelezettek legyenek, hogy megszabadítsuk őket a szűklátókörűségtől, elősegítsük az autonómiát és a kritikus gondolkodást. Az szaknyelv tanításának sajátos kontextusában a digitális technológiák több olyan eszközzel ruházzák fel a tanárokat és a diákokat, amelyek képessé teszik őket a tanulási és tanítási folyamat során, így továbbra is minél több ajtót nyissanak meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Coleman, J. A. (2005). Modern Languages as a University Discipline. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 3-9). Routledge.

Council of Europe (2020). The Common European Framework of References for Languages. Companion Volume. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Dobson, A. (2018). Towards "MFL for all" in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*. Vol. 46. No. 1, 75-85. Routledge.

Feldges, T. (Ed.). (2022). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.

Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.

Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduction. The place of education in united Europe. In C. Brock & T. Witold, T. (Eds.), *Education in a Single Europe* (pp. 1-48). Routledge.

ELSŐ FEJEZET

A MINŐSÉG FOGALMA A JELENLEGI DIGITÁLIS NYELVOKTATÁSBAN

ELISABETE MENDES SILVA¹, ISABEL CHUMBO², VITOR GONÇALVES³, CLÁUDIA MARTINS⁴, ALEXIA DOTRAS BRAVO⁵, ANA M. ALVES⁶

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA^{1,2,3,4,5,6}

UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES^{1,4}

RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION³

UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE^{4,6}

UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE⁵

BRAGANÇA, PORTUGÁLIA

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

ABSZTRAKT

Az elmúlt két évtizedben sok minden megváltozott az oktatásban. A technológia fejlődése a jelenlegi globalizált világban új szemléletet hívott életre a nyelvoktatásban, különösen a felsőoktatásban. Ez a fejezet ezért a legmodernebb digitális nyelvoktatással foglalkozik, amelyet a terület vonatkozó szakirodalma, például Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022) - más ide kapcsolódó tanulmányok, programok és projektek mellett – alapján mutatjuk be az európai felsőoktatás digitális nyelvtanulás és -oktatásának minőségét. A fejezet emellett számos olyan digitális eszközt és tartalmat tárgyal és összegez, amelyek hozzájárultak a nyelvtanítás és -tanulás minőségi javulásához az adott célokhöz illő nyelvi kontextusban.

1. BEVEZETÉS

A 21. század fordulóján Marc Prensky (2001) az oktatással összefüggésben egy új kifejezést talált ki a diákok meghatározására – „digitális bennszülöttek” – egy olyan korban, amely a 20. század utolsó évtizedei óta tartó folyamatos digitális változások következtében végbemenő paradigmaváltásnak volt tanúja. Ezek a „digitális bennszülöttek” egy „diszkontinuitási” vagy „szingularitási” folyamat részesei voltak, amely „a dolgokat olyan alapvetően átalakította, ahonnan nincs visszaút” (p. 1.). Ahogy a szerző érvel: „Ez az úgynevezett 'szingularitás' a digitális technológia megjelenése és gyors elterjedése a 20. század utolsó évtizedeiben” (p. 1.). Prensky a tanárokat és oktatókat „digitális bevándorlóknak” nevezte az új technológiákkal való megismerkedés, a tanításukban hatékony stratégiák elsajátítása és alkalmazása folyamatában. Emellett Prensky azt is jelezte, hogy a tanároknak változtatniuk kell eddig gyakorlatukon a diákok figyelmének megnyerése és megtartása érdekében (p. 6.). Könnyen levonható az a következtetés, hogy a technológiához való ilyen hozzáállás elsősorban a fiatalabb tanárokat csábította, akik nyitottabbak voltak a technológia használatára mind a magánéletükben, mind a tanításban; a tapasztaltabb kollégáik kétkedőbben fogadták, és jobban bíztak a hagyományos tanítási formákban.

Azonban, még ha ez bizonyos körülmények között igaz is lehet, nem szolgáltatók kellő indokot a technológia oktatási célokra való használatához kevésbé nyitott hozzáállásra. Számptalan tényező segíti vagy hátráltatja a tanárok digitális írástudását mind magánéletükben, mind szakmai életükben; további kutatásra van szükség ahhoz, hogy jobban megértsük ezt a kérdést, ahogy Tour állítja (2015, p. 127.). A szerző (2015) megpróbálta megtalálni „a nyelvtanárok mindennapi digitális gyakorlata és a technológiák tanórai használata közötti szoros kapcsolatot” (p. 137.) tanulmányában, amely „a tanárok a technológiahasználatát vizsgálta a magánéletükben, valamint munkájuk során, a tanításban” (p.

136.). Az új írástudásnak az oktatásban való alkalmazásával kapcsolatos eredmények azt bizonyították, hogy a nyelvoktatásnak ez az új megközelítése továbbra is kihívást jelent. Ahogy a szerző megállapítja:

Az új írásbeliség beemelése az iskolai környezetbe sok változtatást igényel, mivel a tantervet és az oktatást ma már külső tényezők határozzák meg. Fontos, hogy egyéni tanári erőfeszítésekre is szükség van, mert - ahogy ez a tanulmány is igazolja - az új írásbeliség tanítását tovább korlátozhatja a tanárok digitális gondolkodásmódja. (p. 136.)

2001 óta a digitális technológia jelentősebb és gyorsabb változásokon ment keresztül, melyeket a tanárok is tapasztaltak. Johnston és munkatársai (2019) szerint: „Szédítő sebességgel kerülnek a piacra az új technológiai kütyük, a jelen generációjának mindenható csodaszerei. A technológiát szinte hitbuzgalommal, megváltást ígérő szavakkal hirdetik” (uo.).

A digitális technológia soha nem látott energiákat szabadított fel az oktatás területén, és a szakirodalom bőségesen foglalkozik az új technológiák lehetőségeinek vizsgálatával és hangsúlyozásával bármely tanítási és tanulási kontextusban (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020; Blannin, 2022). Emellett Muñoz-Luna és Taillefer (2018) azt állítják, hogy „a technológia integrálása az oktatásba világszerte az oktatási reformok fontos napirendi pontja” (p. 6.). A 21. század első évtizedeiben az e területen tett folyamatos felfedezések új kihívást jelentettek, és megváltoztatták a digitális oktatással kapcsolatos felfogást. A nyelvtanításban is új módszerek jelentek meg, mivel az új médiumok és az információs technológia a nyelvtanárok fontos segédeszközeivé váltak. A digitális erőforrások így újabb a tanítási és tanulási lehetőségeket nyitottak meg, fejlesztve mind a tanárok, mind a diákok digitális kompetenciáit a 21. század kihívásainak megfelelően. Ez a menetrend nagy jelentőséggel bír az új felsőoktatási szintéren, amely a digitális írástudást és az interaktív médiát támogatja a tanárok és a hallgatók számára (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), például az Európai Unió által 2016-ban (Vuorikari et al. 2016) és 2017-ben új kiadással (Carretero Gomez et al., 2017) létrehozott, az oktatók digitális kompetenciájára vonatkozó európai keretrendszer (DigCompEdu) révén. Ennek és más keretrendszereknek az előrehaladását a továbbiakban is vizsgálni fogjuk.

Ez a fejezet a digitális eszközök és források nyelvoktatásba való integrálásával, illetve a tanítás minőségére és hatékonyságára gyakorolt pozitív hatásaival foglalkozik. Emellett röviden áttekinti speciális célú nyelvtanulás kontextusát, és annak a digitális világgal való összefonódását; mely témával a 6. fejezetben részletesebben is foglalkozunk majd. A szakirodalmi áttekintésen keresztül olyan friss és meghatározó tanulmányokat, projekteket és programokat mutatunk be, amelyek igazolják e kutatási szempontok relevanciáját, valamint bemutatják a jelenlegi tendenciákat az európai felsőoktatás egy speciális területén: a (minőségi) digitális nyelvoktatásban.

2. DIGITÁLIS KOMPETENCIA AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSBAN

A digitális technológiák - széles körű fogalom, amely magában foglalja az internetet, a digitális mobil eszközöket (okostelefonok, táblagépek és hasonló), a Web 2.0 eszközöket, a virtuális valóság eszközeit, a mesterséges intelligenciát és más új és korszerűsített digitális technológiákat (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562.) - a modern kori technológiai fejlődés magját alkotják. A technológiai és digitális változások gyors ritmusa valójában olyan új, továbbfejlesztett és interaktívabb nyelvtanulási modelleknek adott teret, mint a számítógépes nyelvoktatás (CALI), a számítógépes nyelvtanulás (CALL) (a kifejezés az 1960-as évek óta használatos, de az 1990-es évektől van nagyobb hatása, amit a szakirodalom egyre nagyobb érdeklődése is alátámaszt (Levy, 1997; Beatty, 2003)), a technológiailag támogatott nyelvtanulás (TELL) és a mobilalapú nyelvtanulás (MALL). Ezek a modellek új tanulási és tanítási kereteket teremtettek, amelyek megkönnyítették a tanárok munkáját.

A statikus és passzív Web 1.0-ról a dinamikus és interaktív Web 2.0-ra való áttérés valós időben történő információ-tömegesítést okozott (Smith, 2016, p. 3.). A számítógéppel közvetített kommunikáció az okostelefonok elterjedésével még jobban elterjedt, mivel azok átlagos árucikké váltak, s így egy új tanulási területnek - a mobiltelefonnal támogatott nyelvtanulásnak (MALL) - nyitotta meg az utat. Chinnery (2006) szerint ezek a technológiák jelentősen támogatják a társadalmi integrációt a nyelvtanulás területén, feltéve, hogy a legmegfelelőbb pedagógiai módszerekkel együtt használják őket (p. 9.). Egy egészen friss cikkben Stockwell (2022) is rámutat a digitális technológiák használatához való eltérő hozzáállásra:

Bár a technológia a Covid-19 vírus 2020 eleji elterjedése óta egyre hangsúlyosabban jelenik meg az oktatásban [...], még mindig erősen megoszlanak a vélemények arról, hogy hosszú távon a minőségi oktatás fenntartható lehetőségét jelenti-e, nem pedig csak egy addig tartó átmeneti megoldást, amíg a világ ki nem heveri a katasztrófát (p. 1.).

Egyrészt vannak, akik úgy érzik, hogy a technológia hátráltatja a pedagógiai hatékonyságot az oktatásban, másrészt vannak, akik teljesen lelkesek és optimisták a hatásait illetően. A mobil eszközök széles körű elterjedése miatt azonban Stockwell (2022) szerint a technológiával támogatott tanulással kapcsolatban, akár CALL, akár MALL, „valóban az az elvárás, hogy a technológia megkönnyíti a tanítást és a tanulást” (pp. 5–6.). A digitális technológia oktatásban való használatának hatásai körüli viták ellenére el kell ismernünk a technológiában rejlő lehetőségeket a tanítási és tanulási környezetek pozitív támogatására. Mindazonáltal ugyanez a szerző (2022) azt állítja, hogy a technológia tantermi használatát gondosan kell megtervezni és megvalósítani, másképp már nem lesz hatékony, hiszen a fő tanulási célok elmaradnak (p. 2.).

Európai kontextusban az Európai Unió továbbra is támogatja és frissíti a digitális kompetencia keretrendszerét (DigComp 2.2) (Vuorikari et al. 2022). E keretrendszer célja az európai polgárok digitális kompetenciáinak fejlesztése a 21. század technológiai és társadalmi kihívásainak való minél hatékonyabb megfelelés érdekében. Új tudás-, készség- és az attitűd-modelleket, valamint az önreflexióhoz és a monitorozáshoz, a digitális kompetenciák értékeléséhez új eszközöket kínál. Emellett kiváló útmutatót nyújt arra vonatkozóan, hogy az európai polgárok hogyan lépjenek kapcsolatba egymással, osszanak meg tartalmakat, vegyenek részt és működjenek együtt digitális technológiák segítségével. Ezek a mechanizmusok emlékeztetnek a 21. századi oktatás a négy „K”-nak nevezett legfontosabb készségeire: kritikus gondolkodás, kreativitás, kooperáció és kommunikáció. A 21. századi készségek közül a digitális kompetencia az elmúlt két évtizedben nagy jelentőségre tett szert.

A *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret* (KER- CV) (Európai Tanács, 2018), amelyet a DigComp 2.2. című dokumentum tartalmaz, az európai oktatási rendszereket irányító kiemelkedő jelentőségű keretrendszer. A KER-t először 2001-ben tették közzé, és folyamatosan frissítik, hogy mindig megfeleljen az egyre inkább multikulturális és többnyelvű társadalom folyamatos kihívásainak. Amellett, hogy közös alapként szolgál többek között a nyelvi tantervek, az értékelés és a tantervi irányelvek egységesítéséhez Európa-szerte (Európa Tanács, 2001), célja a tanulóközpontúság, az egész életen át tartó tanulás, a jelnyelv, a többnyelvűség és a multikulturális kompetencia előmozdítása is, a kommunikatív szemléletre támaszkodva. A KER legutóbbi változata (Európa Tanács, 2018) új elemekkel egészült ki reflektálva a jelenlegi társadalmi és technológiai változásokra:

A 2016–17-ben lezajlott széles körű konzultáció során elsöprő többséggel üdvözölték azt a tényt, hogy a KER leírói skáláinak ezen bővítése a modern nyelvtanulás területén túlmutatva a nyelvoktatásban a teljes tantervre kiterjedően releváns szempontokat foglal magában. Ez azt tükrözi, hogy a nyelvoktatásnak a tanterv egészében integrált megközelítése egyre inkább tudatos az oktatáspolitikában. A nyelvoktatásban dolgozó szakemberek különösen is

üdvözölték az online interakcióval, a kollaboratív tanulással és a szöveg közvetítésével kapcsolatos leírásokat. A konzultáció azt is megerősítette, hogy a szakpolitikai döntéshozók fontosnak tartják a többnyelvűség/multikulturalizmus leírását. (Európa Tanács, 2018, p. 22.)

Az online interakció oly mértékben jelen van életünkben, hogy nem lehet nem tudomást venni róla. Az internet befolyásos médiummá vált az életünkben, és mint ilyen, új kontextusként hozzá kell adni az oktatás rendelkezésére álló tanítási keretek széles skálájához.

Az EU-MADE4ALL - A multimodális digitális írástudás és az angol nemzetközi kommunikáció integrálása - európai Erasmus+ kutatási projekt keretében megtervezték, megvalósították és tesztelték az interkulturális digitális írástudás közös referenciakeretét (Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies, CFRIDiL). Ez a keretrendszer a KER-ből és a DigComp 2.0-ból ered, de túlmutat rajtuk: a készségek hibridebb osztályozását foglalja magában. A multimodalitás, a digitális írástudás és a számítógépes kommunikáció jelentik e keretrendszer nagy csodaszereit, hiszen ahhoz, hogy globális kommunikáció, „a nemzetközi és interkulturális kontextusokban folytatott kommunikáció” „sikeresnek” bizonyuljon, olyan „átfogóbb multimodális, szocio-szemiotikus és kritikai készségeket kell magában foglalnia, amelyek figyelembe veszik a szociokulturálisan sokszínű közönség és kontextusok elvárásait” (Adami et al., 2019, p. 11.). Legfőképpen a CFRIDiL

jelent határozott lépést a digitális készségek standardizálásához, mert átláthatóvá és az elismerhetővé teszi annak értékelését, hogy mit kell tudnia egy európai polgárnak ahhoz, hogy sikeres kommunikátor legyen a mai, digitálisan összekapcsolt világban, valamint a tanulás, a foglalkoztathatóság és a mobilitás megkönnyítéséhez, mely tulajdonképpen a végső célunk (Adami et al., 2019, p. 14.)

Az Európai Unió irányelveivel összhangban az európai felsőoktatási rendszerek is igyekeznek felvenni a változások tempóját, és a tanárok, oktatók és tanulók digitális kompetenciájának javítására számos próbálkozást tesznek. A digitális kompetenciák támogatásához ugródeszkaként szolgál a Digitális kompetencia keretrendszer oktatók számára (DigCompEdu). Ahogy a dokumentumban olvashatjuk:

célja, hogy egy általános referenciakeretet nyújtson a digitális kompetenciamodellek kidolgozóinak, pl. a tagállamoknak, az önkormányzatoknak, az érintett nemzeti és regionális ügynökségeknek, maguknak az oktatási intézményeknek, valamint az állami vagy magán szakmai képzést nyújtó szolgáltatóknak. Az oktatás minden szintjén dolgozó pedagógusoknak szól, a kisgyermekkortól a felsőoktatáson át a felnőttoktatásig, beleértve az általános és szakképzést, a speciális igényű oktatást és a nem formális tanulási kontextusokat is. Bátorítja és ösztönzi a konkrét kontextushoz és célhoz szükséges módosításukat, illetve igazításukat. (Punie & Redecker, 2017, p. 9.)

Ezen túlmenően minden oktatási intézmény munkájának – beleértve a felsőoktatást is – középpontjába az a digitális technológiákban rejlő lehetőségek kiaknázásából fakadó innovációt helyezi. Ezért ez a keretrendszer a tanulók kompetenciái mellett az oktatók szakmai és pedagógiai kompetenciáival is foglalkozik, a szakmai elkötelezettség, a digitális erőforrások, az értékelés, a tanulók felhatalmazása és végül a tanulók digitális kompetenciájának elősegítése területére összpontosítva (Redecker et al., 2017).

A politikai döntéshozók és a pedagógusok számára a digitális korszak tanulását elősegítő szakpolitikák hatékonyságát igazolandó, a *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies* (DigEduPol) című tanulmány 2017-ben jelent meg (Conrads et al., 2017). Továbbá említést érdemel a SELFIE – az iskolák digitális kapacitásának európai eszköze – is. A tömeges

nyílt online kurzusok (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion) szintén felkerültek a kutatási programokba.

3. MINŐSÉGI DIGITÁLIS NYELVTANULÁS: A LEGÚJABB TRENDKÉK ÉS KILÁTÁSOK

Az Európai Bizottság által felállított Közös Kutatóközpont vezetésével kidolgozott és megvalósított keretrendszerek egyik fő alapelve éppen az, hogy valamennyi európai polgár digitális kompetenciáit javítsa, valamint megfelelő eszközökkel lássa el őket azért, hogy mind szakmai, mind személyes életükben sikeresebbek legyenek és kiteljesedjenek. A DigComp 2.2-ben öt kompetenciaterület írja le, a digitális kompetenciát, nevezetesen: i) információs és adatismeret; ii) kommunikáció és együttműködés; iii) digitális tartalom létrehozása; iv) biztonság és v) problémamegoldás. A felsőoktatási nyelvtanulás és -oktatás összefüggésében a TELL, a technológia által támogatott nyelvtanulás (TALL), a CALL és a MALL megfelelnek a tanulók igényeinek, és kéz a kézben járnak az egyre inkább digitális világ követelményeivel. Az internet mind a tanárok, mind a tanulók számára az tananyagok széles skáláját kínálja.

A nyílt oktatási források 2008-as mozgalmából eredő MOOC-ok szintén vonzó oktatási digitális forrást és stratégiát jelentenek. Függetlenül a MOOC-ok demokratikus voltától, a MOOC-ok használata továbbra is új kihívásokat jelent e tekintetben. Deng, Benckendorff és Gannaway (2019) átfogó tanulmányukban a MOOC-okban történő tanulás és tanítás fejlődését és új irányait vizsgálta. Eredményeik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a MOOC-okkal kapcsolatos egyre nagyobb számú kutatás ellenére nem készült elegendő „szisztematikus kutatás a MOOC-ok tanulási és tanítási dinamikájáról” (p. 58.), ezért öt fő feltételezést fogalmaztak meg:

- a) a bizonyítékokon alapuló kutatás nem elégséges, különösen a felhasználók tekintetében, akik a nyugati kulturális egyeduralmának alanyai;
- b) a MOOC-okról szóló tanulmányokban bizonyos releváns tényezők, mint például a motiváció, túlságosan leegyszerűsítettnek tűnnek;
- c) nincs kutatás a tanulási elkötelezettségről, annak különböző megközelítéseiről;
- d) a tanulási eredmények mérése erősen leegyszerűsített, és nagyrészt a jegyeiktől függ;
- e) egyelőre nem világos, hogy a különböző kulcsfontosságú tanulási és tanítási tényezők hogyan kapcsolódnak egymáshoz, annak ellenére, hogy léteznek bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy az „aktívabb jelenléti és online társadalmi szerepvállalás” összefügg a nagyobb visszatartó erővel és a tanulmányi teljesítménnyel.

Ezért a szerzők azt állítják, hogy rendkívül fontos a tanulási és tanítási tényezőket az egymással meglévő kölcsönhatásukban, és nem egymástól elszigetelten kezelni, ezáltal lesznek a MOOC-ok jobban megvalósíthatók és értékelhetők (p. 58.).

A MOOC-ok, mindezen digitális források és rendszerek erőteljes és hatékony motivációs és minőségjavító eszközként kerültek alkalmazásra. A nyelvórák támogató eszközeiként új elemekkel egészítik ki a tanítás és tanulás módszertani megközelítéseit. Bolen (2021) bemutat néhány okot a technológiai alapú források nyelvórákon való alkalmazásának indoklására: hatékony, mivel a diákok gyorsabban tanulnak; az órák érdekesebbé válnak; a tanulók motiváltabbnak érzik magukat; a tanulók önállóbbá válnak; a tanárok számtalan „kiváló” forráshoz, mint például kvízek, online társasjátékok, plágiumellenőrzés stb. férhetnek hozzá, és a diákok, szülők, adminisztrátorok is elvárják a számítógépek tanórai használatát (pp. 7–8.). Azonban, mint már hangsúlyoztuk, ha a technológiát gondos tervezés nélkül használják, akkor a pedagógiai célok elveszíthetik hatékonyságukat. Ezért elengedhetetlen, hogy tudjuk, hogyan és mikor alkalmazzuk a technológiát tanórán. Ha csak a számítógép-használat kedvéért használjuk, akkor a tanulási célok értelmetlenné válnak; azonban ha gondosan meghatározott célok és stratégiák alapján integráljuk, akkor az eredmények sokkal biztatóbbak lesznek.

3.1 JÁTÉKOSÍTÁS: EGY TANÁR ODISSZEÁJA

A játékosítás a tanárok és az oktatók napirendjén egyaránt szerepel. A játékalapú tanulási platformok, nyelvtanulási weboldalak, online értékelések - hogy csak néhányat említsünk - az utóbbi időben gombamód szaporodtak. Ezek az online eszközök vagy alkalmazások, mint például a *Flippity*, a *Quizizz*, a *Quizlet*, a *Kahoot*, a *Nearpod* vagy a *Sutori*, kiváló lehetőségeket teremtenek a tanároknak interaktívabb és motiválóbbr órák tervezéséhez. A *Duolingo*, *Edmodo*, *Class Dojo*, *Zondle*, *Languagenut*, *FluentU*, *Socrative*, *Brainscape*, *The Language Game* és *MindSnacks* néhány olyan gamifikációs alkalmazás, amelyeket általában a nyelvtanulásban használnak (Prathyusha, 2020). Ezek az eszközök beágyazhatók e-tanulási kurzusokba, például MOOC-okba is.

Fontos tehát a tisztázni, mit jelent a játékosítás, és tágabb nézőpontból minősíteni. A játékok mindig is természetes vonzerőt gyakoroltak az egyénekre, lehetővé téve számukra nemcsak a szabadidős és szórakoztató tevékenységeket, hanem a tanulást vagy számos más tevékenységük elvégzését is. Emellett fontos társadalmi és kulturális komponensként is megjelennek, és a motivációt megteremtő járó elköteleződés előmozdítói (Bozkurt & Durak, 2018).

A játékok segédeszközként vagy a tanulás elősegítőjeként való használata az oktatásban nem új jelenség. Az UNESCO elismeri, hogy a digitális játékok fontos szerepet játszanak a fiatalok mindennapi életében, és a készségek és kompetenciák átadására, fejlesztésére, a kultúrák közötti párbeszéd és a szociális és érzelmi tanulás terén jól alkalmazható pedagógiai eszköznek tekinti őket, akár a káros szélsőségek megelőzése érdekében is (UNESCO, 2021).

A digitális játékok széles körű, szórakozási formaként való használata azonban felvetette azt a kérdést, hogy miként lehet a bennük rejlő lehetőségeket oktatási célokra hasznosítani. Tagadhatatlan, hogy a digitális játékok felhasználói mélyen vonzódnak ezekhez a tevékenységekhez, melyek akár be is szippantathatják őket. A mobilkommunikációs eszközök széles körű használata a digitális játékokat állandóan jelenlévővé tette a diákok mindennapjaiban. Ezen média ilyen szintű elérhetősége, a játékoknak a diákokra gyakorolt vonzereje lehetőséget teremt, hogy a pedagógusok a tanítási-tanulási folyamat támogatására, ösztönzésére is felhasználják. Ugyanakkor a digitális játékok használatának különböző módjai vannak, amelyekben pont annyi a hasonlóság, mint különbség, nevezetesen: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Digitális Játékalapú Tanulás (Nadolny et al., 2020), Komoly Játékok (Sudarmilah et al., 2018) és Játékosítás. Ezen fejezet témája miatt csak a legutóbbival foglalkozunk.

A játékosítás „játéktervezési elemek használata nem játékkontextusban” (Deterding et al., 2011, p. 10.). Chou (2016) a játékosítást úgy definiálja, mint „a szórakozás generálásának művészete a játékokban általánosan megtalálható elemek bevonásával, és azok gondos alkalmazásával produktív vagy valós tevékenységekben” (p. 8.). Schlemmer (2014) számára olyasvalami, ami „egy játékelem létrehozását jelenti egy olyan alkalmazásban vagy termékben, amely eredetileg nem játék” (p. 77.). Másrészt Gartner (2022) úgy határozza meg a játékosítást, hogy az „a játékmekánika és a játéktervezés alkalmazása azért, hogy az emberekben a céljaik eléréséhez szükséges digitális elköteleződést és motiválást megteremtse” (1. bek.).

Hamari és munkatársai (2014) a játékosítást a szolgáltatások javítása érdekében azoknak történő játékelményekkel dúsításaként határozza meg. A definíciót a játékmekánikán túlra is kiterjesztik, és azt állítják, hogy a fogalmat tágabban kell értelmezni: olyan folyamatként, amelyben a felhasználó pszichológiai élményekben vesz részt, ahogyan általában a játékokban szokott. A szerzők a játékosítás fogalmának meghatározásakor három alapvető indokot sorolnak fel a játékosítás alkalmazására: produktív viselkedési eredmények (például pozitív korreláció a megnövekedett tanulási erőfeszítés és a nagyobb motiváció között); pozitív pszichológiai eredmények (például a felhasználónak a játéktervezési elemekkel való interakciójából eredő nagyobb motiváció); és motivációs források (azaz

játéktervezési elemek, például pontok, ranglisták, jelvények, szintek, visszajelzések, a haladás jelzése stb.).

Ugyanezek a szerzők több tucat, a játékosítással foglalkozó tanulmány elemzése alapján megállapítják, hogy az oktatási/tanulási kontextusban végzett tanulmányok többnyire pozitív hatásokat mutatnak, különösen a motiváció és a tanulási feladatokba való fokozottabb bevonódás tekintetében. Figyelmeztetnek azonban arra, hogy ugyanezek a tanulmányok néhány negatív hatásra is rámutatnak, amelyeket figyelembe kell venni, nevezetesen: a versengő magatartás fokozódása és az értékelési folyamat nehézségei.

Vianna és munkatársai (2013) számára az olyan játékjellemzők, mint az azonnali visszajelzés, a jelvények, a kézzelfogható célok, a versenyképesség, az együttműködés és a „tanulás cselekvés által” nélkülözhetetlen elemek a játékosítással elérni kívánt konkrét célokhoz.

John és munkatársai (2017) szerint a játékosítást alkalmazó tanulási tevékenységek (motivációs források) a tanulási tevékenységek fontosságának felismeréséhez vezetnek (pszichológiai eredmény), ebből következően nagyobb tanulási erőfeszítésekhez vezet (viselkedési eredmény), ami jobb tanulmányi teljesítményben nyilvánul meg. Valójában a játékosítást olyan aktív módszerként említik, amely hozzájárulhat a tanulók motiválásához, elköteleződéséhez, a tanulás támogatásához és a viselkedés alakításához (Kim, 2015). A tanulási teljesítmény javulása, a társakkal való interakció, valamint a motiváció és az elkötelezettség növekedése az a három tényező, amelyet Zainuddin és munkatársai (2020) fontosnak tartanak a játékosításnak oktatásra gyakorolt hatásai közül. Az interaktív tanulási tapasztalatokra utalva Fardo (2013) elismeri, hogy a játékosítás segíthet leküzdeni a tanulók elkötelezettségének hiányát, értelmesebb tanulási környezetet teremtve pozitív változást okoz a tanulók viselkedésében (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).

Vannak más nyelvtanulási alkalmazások is, mint például az *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango* és ehhez hasonlók, amelyek mind a tanulók, mind az oktatók számára hasznosak lehetnek, hiszen a tanulók ott minden útmutatást megtalálnak az általuk választott nyelv elsajátításához, az oktatók pedig ötleteket kaphatnak a megtervezett és egyértelmű utasításokkal ellátott óravázlatokból, tanórai tevékenységekből.

3.2 A TECHNOLÓGIA ÉS A SZAKNYELV ÖSSZEKAPCSOLÁSA

Arnó-Maciá (2012) a szaknyelvi nyelvtanulás (LSP) területén azt vizsgálja, hogy a technológia hogyan alakította át a szaknyelvi tanítást és tanulását. A szerző szerint a technológia új és hibrid műfajokat, a szaknyelvi diskurzusok gyűjtésére és elemzésére szolgáló számítógépes eszközöket, valamint online anyagok és kurzusok fejlesztését teszi lehetővé szaknyelvet oktatók számára (p. 89.). A CALL-alkalmazások valóban lehetőséget teremtettek egy még inkább az együttműködésre épülő, kreatívabb, innovatívabb és motiválóbb tanulási környezet megteremtésére. Muñoz-Luna és Taillefer (2018) két, egymást kiegészítő megközelítésből tekint a technológia szaknyelvi kurzusokba történő integrációjára: egyik megközelítésben „a tanárok és nyelvoktatási szakemberek maguk is online tevékenységek és technológiai alkalmazások digitális felhasználói”, a másikban „a tanárok és nyelvoktatási szakemberek alkalmazások innovatív alkotói, akik gyakorlati tapasztalataikkal hozzájárulnak azokhoz (...)”. (p. 2.). Ezek a szerzők az angol szaknyelvet (ESP, English for Specific Purposes) tanító oktatók számára különböző online oktatási eszközöket is biztosítanak, mint például telematikai szótárakat, korpuszokat, videóklipeket, még sok egyéb lehetőség között (p. 2.).

Manapság minden eddiginél fontosabb, hogy használjunk olyan eszközöket, amelyek segítik az ún. GILT megvalósítását, amely betűszó feloldása: globalizáció (G), nemzetköziesítés (I), lokalizáció (L), fordítás (T). E cél érdekében a nyelvi szolgáltatók többek között számítógépes fordítástámogatást (CAT), valamint saját fordítómemóriákat, fordításszerkesztőket, terminológiai adatbázisokat használnak sok más eszköz mellett, hogy a produktivitást és az együttműködést segítsék. Semmiképpen sem szabad alábecsülni a tezaszuszokat, szójegyzékeket, szótárakat, nyelvtanokat és

digitális enciklopédiákat. A gépi fordítási eszközöknek a nyelvi szolgáltatásokban, valamint a nyelvoktatásban csak a végső esetben jönnek számításba.

3.3 ERASMUS+ PROJEKTEK A TÁMOGATOTT NYELVTANULÁSRÓL: TUDÁSTÁR

Mivel a jelen helyzet új kihívások elé állítja a nyelvoktatást, az idegen nyelvek hatékony és a tanulók igényeinek megfelelő tanítása és tanulása prioritássá vált. Ezért a technológia integrálása és alkalmazása a nyelvtanulás tanórai és online környezetébe kiemelt figyelmet kapott a minőségi nyelvtanulás megtervezésében. Európai szinten az Európai Bizottság az Erasmus+ projektek támogatásán keresztül a nyelvtanulással és nyelvtanítással kapcsolatos kutatások fejlesztésére, valamint ezen technológiai paradigmaváltásnak az oktatásban, pontosabban a nyelvoktatásban való alkalmazására törekszik. Emellett eltérő célközönségeket is megcélöz: politikai döntéshozókat, tanulókat, tanárokat és oktatókat, annak érdekében, hogy minél szélesebb körben tudjon befolyást gyakorolni és változást elérni.

Az Erasmus+ Learning Foreign Languages Online demokratikus megközelítésen alapul. Célcsoportja az anyaginehézségekkel küzdő, önmagát tudatosan irányító nyelvtanulók, és célja, hogy az ingyenes online forrásokkal megkönnyítse az online nyelvtanulást, így támogatva a tanulói önállóságot. A tanárok számára a „formális oktatási keretek” kiegészítéseként nyílt oktatási források (OER-ek) is rendelkezésre állnak. A projektet több olyan európai nyelviskola (magán és nem magán) vezeti, amelyek 7 nyelvre szűkítették a nyelvtanulást: angol, francia, német, olasz, spanyol, horvát és lengyel nyelvekre. Ez egy jó példa az online platformoknak a nyelvtanulásban történő alkalmazására. Egy másik a DigiTise, amely az 50 év feletti tanárokat célozza meg, és célja a digitális készségeik fejlesztése, nagymértékben összhangban a DigComp2.2-vel. A legfontosabb projekteredmények egy kézikönyv és tíz MOOC-kurzus voltak.

Az Erasmus+ ITILT 2 - Interaktív nyelvtanítás technológiával - projekt kutatási és megvalósítási területe a technológiának a feladatalapú nyelvoktatásban (TBLT) való alkalmazására irányul, ugyanakkor „az új és újonnan megjelenő technológiára, például a táblagépekre, mobiltelefonokra és videokonferencia-szoftverekre” összpontosít (é.n./d., 1. bekezdés). A projekt által lefedett oktatási kontextusok az oktatás minden szintjére kiterjednek.

Úgy tűnik, hogy eddig az Erasmus+ égisze alá tartozó projektek olyan megközelítéseket és szempontokat gyűjtöttek össze erről a területről, amelyek nemcsak időszerűek az oktatási igények szempontjából, hanem úttörő jellegűek is, mivel a kutatás nem volt elég gyors ahhoz, hogy alapvető változásokat hozzon technológia, a nyelvoktatás és a felsőoktatás területein.

Ezért a QuILL projekt a korábbiaknál csatornázottabb hatókörrel felel meg a technológiai fejlődéssel összefüggésben az oktatás igényeinek. A projekt a felsőoktatásra, és kifejezetten a szaknyelvi idegen nyelvoktatásra összpontosít. A projekt fő célkitűzése az innovatív gyakorlatok felkutatása, ösztönzése a felsőoktatásban oktatók digitális jelenlétének növelése érdekében. Ez először is 18 európai nyelv oktatására szolgáló, magas színvonalú és felhasználóbarát digitális források felkutatásán és áttekintésén keresztül valósult meg, melyek már online elérhetők a projekt portálján; Európa-szerte érkeztek hozzászólások oktatóktól. Emellett a projekt kidolgozott egy, nyelvtanároknak szóló online továbbképzést, melynek témája hogyan válasszuk ki, használjuk vagy hozzunk létre a nyelvoktatáshoz szükséges digitális tananyagokat, továbbá képessé teszi a nyelvtanárokat arra, hogy hatékonyan hozzájáruljanak a digitális oktatási környezetek fejlesztéséhez mind a távoktatásban, mind a jelenléti oktatásban. Ez az online képzés különös fontosságú az oktatók szempontjából most, amikor a paradigmaváltás a technológiailag támogatott nyelvoktatás irányába történik.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

A digitális technológia nyelvtanulási kontextusba való integrálásával foglalkozó kutatások növekvő száma – akár a szakirodalomból, akár az Erasmus+ projektekből vagy más európai uniós programokból

erednek – bizonyítja a technológiaalapú források fontosságát, mint olyan fontos minőségi értéket, amelyet az oktatás egészének módszertani megközelítéseiben figyelembe kell venni.

Figyelembe véve a felsőoktatás sajátosságait, meg kell említeni, hogy képes volt befogadni mindazokat a megközelítéseket, amelyek az évek során mind a technológia, mind a nyelvtanulás tekintetében megfogalmazódtak. A QuiLL projekt ennek az útnak a végállomása.

A nyelvtanulás és -tanítás (a közeljövőben) kétségtelenül kapcsolódik a digitális paradigmához, amely ma már életünk minden területét áthatja, és a minőség is mindig fontos szempont lesz az oktatásban és a nyelvtanulásban. Következésképpen a technológia által támogatott nyelvtanulás kétségtelenül olyan innovatív érték, amelyet az oktatás minden szereplőjének őrizni és növelni kell, egyúttal okosan és körültekintően használni is, hogy a diákok, akik a technológiával támogatott tanítás és célközönsége, továbbra is támogatott, vonzó és hatékony módon tanulhassák az idegen nyelveket.

LINKEK KÜLSŐ FORRÁSOKHOZ

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Project EU-MADE4ALL – Integrating Multimodal Digital Literacy and English for International Communication: <https://www.eumade4ll.eu>

SELFIE – the European tool for schools' digital capacity: <https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

The *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu): https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

The Erasmus+ Learning Foreign Languages Online: <https://www.learninglanguages.eu>

The Erasmus+ project ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: <https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

FELHASZNÁLT IRODALOM

Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M. & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDIL)*. eumade4all. European Commission. Erasmus+ Programmes. https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf

Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.

Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>

Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96. 89-104.

Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. Sage.

Beatty, k. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education.

Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. Sage.

Blake, R.J. and Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.

- Bolen, Jackie (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.
- Bozkurt, A., & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. Accessed on 24-10-2022 at: <https://www.lltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou
- Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., Langer, L., (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Redecker, C., P. Kampylis, M. Bacigalupo, Y. Punie (Eds.). Publications Office of the European Union.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deng, R. Benckendorff, P. & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*. 149, 49-60. Available at <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, September, 9–15*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fardo, M. L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18(1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary. <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D., & Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017, 2017, 2970–2979*.
- Johnston, B., MacNeill, S. & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and*

- services, 51(2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N. & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*. https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R., Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection. Vol. 10. Springer.
- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. April 2020, Volume 7, Issue 2. 577-583. Available at <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon* (9)5. MBC University. Available at <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kampylis, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: an Overview*. London & New York: Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings 1977, 020059, 020059*. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsvyk, V. A. & Tsvyk, I.V. (2019). Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019). Atlantis Press. pp. 559-564.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*. 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, Maio 17). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>

- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M. & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

MÁSODIK FEJEZET

QUILL MINŐSÉGGKRITÉRIUMOK ÉS MINŐSÉGGJEGYEK A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKAT HASZNÁLÓ NYELVTANULÁSBAN

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA

VILNIAUS UNIVERSITETAS

VILNIUS, LITVÁNIA

JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT,

OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT

ABSZTRAKT

A nyílt oktatási tartalmak széles körű alkalmazása szükségessé teszi a felsőoktatásban folyó nyelvoktatás/tanulás minőségi kritériumairól és minőségi mutatóiról alkotott hagyományos nézetek részleges felülvizsgálatát és finomhangolását. A „nyílt” oktatás és a nyílt oktatási tartalmakba (OER) integrált nyelvi kurzusok minőségi kérdéseinek összetettségére reflektálva a Quill fő szellemi termékeire – a nyílt oktatási tartalmak (OER) adatbázisra és az online tanárképző kurzusra – összpontosítunk jelen fejezetben, amelyek feltételezhetően megfelelnek a minőségi követelményeknek. Feltételezésünk ellenőrzésére két felmérést végeztünk. A Litván Köztársaság felsőoktatási intézményeinek nyelvtanárai és az általuk oktatott hallgatók megismerkedtek a Quill eredményeivel, kipróbálták azokat a gyakorlatban, és két kérdőív kitöltése során megosztották tapasztalataikat. Az összegyűjtött válaszok elemzése értékes adatokat szolgáltat a tanárok és a tanulók elégedettségéről, ami nélkülözhetetlen a minőségre való törekvés szempontjából.

1. BEVEZETÉS

Bár a tanítás és a tanulás minőségének kérdését számos szempontból részletesen vizsgálták már, a tanítási/tanulási környezet és/vagy eszközök terén minden innováció szükségessé teszi a jól bevált szemlélet és gyakorlat felülvizsgálatát és finomhangolását. A nyílt oktatási tartalmak (OER) és azok integrálása az egyetemi nyelvi kurzusokba új kérdéseket és aggodalmakat vet fel minden érintettben; ezek közül jó néhány közvetlenül a minőségbiztosításhoz kapcsolódik. Ez a fejezet a minőséggel és annak értékelésével foglalkozik a Minőség a nyelvoktatásban (Quality in Language Learning, QuILL) projekt keretrendszerében, konkrétan a projekt és szellemi termékeivel, azaz a nyílt oktatási tartalmak (OER) adatbázisával és a tanárképzési kurzussal. Rövid áttekintjük, hogyan jelent meg az oktatásban egy többdimenziós minőségi kritérium, és elemezzük a tanítás/tanulás folyamatában a minőség komplexitását. A nyílt oktatási tartalmakra (OER) áttérve a „nyíltságra” és az ezzel járó változásokra igyekszünk összpontosítani. Ezután összehasonlítjuk az általános minőségi kritériumokat a QuILL adatbázis leírásában javasoltakkal.

Elfogadva azt a nézetet, hogy egy tananyag minősége szorosan hozzájárul a tanuló fejlődéséhez, két kutatást végzünk. Az elsőben az oktatók véleményére voltunk kíváncsiak a QuILL által összegyűjtött nyílt oktatási tartalmak (OER) használhatóságáról. Második kutatásunk egy kísérlet, amelyben a hallgatóknak az adatbázisra vonatkozó visszajelzéseit vizsgáljuk. Mindkét kutatás fő célja, hogy a megismerjük tanárok és hallgatók véleményét egy nyílt oktatási tartalmakat (OER) integráló egyetemi nyelvtanfolyamról. Reméljük, hogy az összegyűjtött válaszok hasznosak lehetnek az ilyen kurzusok hatékonyságát mérő indikátorok keretrendszerének kidolgozásában.

2. MINŐSÉG AZ OKTATÁSBAN TÖRTÉNETI SZEMPONTBÓL

Annak érdekében, hogy megfogalmazzuk, milyen minőségi kritériumokat és minőségi mutatókat lehet észszerűen felállítani nyílt oktatási tartalmakat (OER) integráló nyelvtanulás esetén, először röviden ismertessük történeti szempontból a minőség fogalmát az oktatásban. A következőkben nagyrészt a Heyworth (2013) által kidolgozott szempontokra támaszkodunk. Átfogó rendszerében Heyworth számára az oktatás minősége elválaszthatatlanul kapcsolódik és jelentősen különbözik annak eredeti felfogásától, vagyis a minőséget az iparban kifejlesztett és – kifejezetten – az ipar számára kialakított jelenségnek tekinti.

Az iparban a minőség fogalma először a gyártási folyamatnak való megfelelés lépésről lépésre történő biztosításához szükséges ellenőrzési mechanizmusként jelent meg. A minőségirányítás folyamata négy szakaszból állt: tervezés, végrehajtás, ellenőrzés és nyomon követés; ez utóbbiak vagy javító jellegűek, vagy a minőségellenőrzés teljes ciklusának szélesebb körű megvalósítását célozzák.

A minőségirányítás átültetése az oktatásba nem volt könnyű. Először is, az oktatásban nyújtott szolgáltatások nagyon különböznek az ipar szolgáltatásaitól: nincs fizikailag kézzelfogható, előállított áru. Másodszor, az ügyfél mint a szolgáltatás igénybevevője sokkal kevésbé egyértelműen meghatározott fogalom, amely magában foglalja, de nem kizárólagosan, a következőket:

- a) az, aki ténylegesen megrendeli és megfizeti a szolgáltatást (azaz az oktatást) – a hatóságoktól a szülőkön át a tanulóig terjed;
- b) az, aki a szolgáltatásokat igénybe veszi (pl. a tanuló); és
- c) az, akit a nyújtott szolgáltatás közvetlenül érint, anélkül, hogy ennek a ténynek feltétlenül tudatában lenne.

Számos más tényezővel kapcsolatos kétségek is megfogalmazódtak, mint például a) az oktatási szolgáltatások szervezeten belüli összekapcsolódása, amelynek során a szervezet tagjai egyszerre válnak szolgáltatási igénybevevőkké és szolgáltatókká, b) a szolgáltatás végső igénybevevőjének elszámoltathatósága a szolgáltatóval szemben az elégedettségi elvárásokért cserébe, c) a minőségirányítás fogalmának alkalmazhatósága a közoktatási intézményekben, mivel nem az oktatást mint árut forgalmazó kereskedelmi intézmények, szervek (bár ez utóbbi kritérium meglehetősen korlátozottá is vált, pl. a fizetős felvételi miatt). A minőségirányítás legutolsó eleme az oktatásban különösen azzal a tágabb értelemben vett kérdéssel függ össze, hogy egy oktatási intézménynek mennyire kell produktívnak és hatékonyknak lennie.

Ha az oktatás minőségét az ügyfél-elégedettség szemüvegén keresztül akarjuk érzékelni, akkor a fent felsorolt ügyfélkör nagyságrendje a minőség mérésének bonyolultságát is jól jelzi. Nagyon leegyszerűsítve, a közvetlen ügyfélnek (tanulónak) lehetnek konkrét rövid távú céljai, amelyek vagy egybeesnek, vagy nem az oktatásban részt vevő érdekeltek hosszabb távú céljaival, s talán egyesek nem is tekintik magukat a tanulási folyamat résztvevőinek.

Heyworth szerint a nyelvoktatással kapcsolatban a minőségi szempontokat mikro- és makroszinten kell megfogalmazni. Mikroszinten ezek az elvárt tanítási gyakorlat meghatározására, megvalósítására és értékelésére vonatkoznak. Makroszinten a tanítási gyakorlatot annak fényében kell vizsgálni, hogy egyrészt az „egyéni tanulmányi fejlődés” tágabb dimenzióhoz, másrészt „az oktatás társadalmi és fejlesztési céljaihoz” (Heyworth, 2013, p. 286.) milyen mértékben járul hozzá.

3. NYÍLTSAĞ AZ OKTATÁSBAN, ÉS HOGY EZ MIT IS JELENT

Ha a hagyományos oktatási rendszerek teljes komplexitását figyelembe vesszük, akkor a minőségirányítás és a minőségbiztosítás még bonyolultabbá válik nyílt oktatási tartalmak használata esetén.

A nyílt oktatási tartalmak radikálisan nyitottá tették az oktatást, mélyre ható változásokat idézve elő a gyakorlatban és az összes érintett fél gondolkodásmódjában. A „nyíltság” fontosságát az oktatásban

megegerősíti az UNESCO Általános Konferencia 40. ülésén, 2019. november 25-én elfogadott, a nyílt oktatási tartalmakról (OER) szóló ajánlás (<https://www.unesco.org>).

Az oktatás nyílttá válásának újabb lépéseként létrehozott a MOOC-ok a minőségbiztosítással kapcsolatban új aggályokat vetett fel, és a minőségmutatók kapcsán új szemléletet hozott, különös tekintettel az adott tanulási helyzetre, valamint a leginkább érintettekre (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015), a tanulók szándékainak és céljainak vizsgálatára (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke et al. 2018; Stracke & Tan, 2018)).

A MOOC-ok minőségére vonatkozó minőségi referenciakeret (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs), <http://mooc-quality.eu/qrf>) értékes betekintést nyújt a kisebb hatókörű, nyílt oktatási tartalmakat (OER) integráló kurzusok, például egyetemi hallgatóknak kínált szaknyelvi nyelvtanfolyamok minőségi kritériumaiba és minőségmutatóiba.

A nyílt oktatási tartalom fogalma önmagában sokféleképpen értelmezhető, mivel a „nyílt” szó a kifejezésben egy folyamatos, nem bináris konstrukcióra utal (Wiley, 2009), és mi, tanárok a tartalom nyíltságát a nekünk, a tartalom felhasználóinak biztosított jogokkal mérjük. A felhasználó legfontosabb jogait Wiley (2009) az 5R-ként említi, melyek a következők:

megőriz (retain) - a tartalom másolatainak elkészítéséhez, birtoklásához és ellenőrzéséhez való jog (pl. letöltés, másolás, tárolás és kezelés).

újra felhasznál (reuse) - a tartalom sokféle módon történő felhasználásának joga (pl. osztályban, tanulócsoportban, weboldalon, videóban).

átdolgoz (revise) - a tartalom adaptálásának, igazításának, módosításának vagy megváltoztatásának joga (pl. a tartalom más nyelvre történő lefordítása).

újra szerkeszt (remix) - az eredeti vagy átdolgozott tartalom más anyagokkal való kombinálásának joga, ami révén újat hozzon létre (pl. a tartalom beépítése egy mashup-ba)

újra megoszt (redistribute) - az eredeti tartalom, a használó által átdolgozott vagy remixelt tartalom másolatainak másokkal való megosztásának joga (pl. a tartalom egy példányát átadhatja egy barátjának).

A fenti jogok listáját áttekintve Connell és Connell (2020, p. 4.) elismeri, hogy „minél inkább megfelelnek az 5R-nek a tartalomhoz vagy adattárhoz kapcsolódó jogok, annál nyíltabbnak ítéltető az adott tartalom”. A kutatók tehát úgy vélik, hogy az 5R olyan alap, amely alapján egy adott nyílt oktatási tartalom minősége értékelhető.

4. A QUILL ADATBÁZISÁBA BEVÁLOGATOTT NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) KIVÁLASZTÁSABAN ALKALMAZOTT MINŐSÉGI KRITÉRIUMOK

Wiley (2015) szerint egy tananyag minősége attól függ, hogy mennyire képes támogatni a tanulási folyamatot. Bár aligha lehet egyértelműen jellemezni egy nyílt oktatási tartalom eredeti létrehozójának vagy végfelhasználójának gondolkodásmódját, az egyetlen olyan terület, ahol egyértelműbb minőségi elvárásokat lehet megfogalmazni, az a közbülső, közvetítői szerepkör, amelyet esetben a Quality in Language Learning (a továbbiakban QuILL) projekt képvisel. *Közvetítőként* a QuILL célja az volt, hogy létrehozzon egy internetes forrásokból gyűjtött nyílt oktatási tartalom adatbázist, amelyben egy belső kritériumrendszerrel, valamint tanártársakkal és diákokkal való teszteléssel ellenőrzi a megfelelő minőséget. A nyílt oktatási tartalmak (OER) ezen több rétegű közvetítői szűrője, valamint a hozzájuk kapcsolódó minőségi szempontok jelentik az alábbi szakmai minőségértékelés módszertani alapját.

A QuILL esetében a közvetítő egy csoport, melyet a QuILL nyílt oktatási tartalmak (OER) adatbázisának összeállítói alkotnak, beleértve a projektmenedzsmentet és az adminisztratív feladatokat végzőket, akik a jelenlegi adatbázis koncepcionális felépítését kidolgozták; valamint az erre a feladatra létrehozott nemzeti kutatócsoportokat, akik magát a feladatot elvégezték. A nyílt oktatási tartalmak (OER) adatbázisának megalkotásakor a nemzeti kutatócsoportokat mint közvetítők kritikusan értékelték az egyes tananyagokat, így tulajdonképpen az eredeti szerző által történt létrehozást követő

szakaszban megtörtént a minőségbiztosítás következő lépése. A közvetítő – mint minőségbiztosítás mechanizmusának jelentős szereplője – bevonása egybecseng Connell és Connell (2020, p. 8.) nézőpontjával: „amikor egy *nyílt oktatási tartalom minőségét* vizsgáljuk, gondolnunk kell a „*minőségre a tény előtt*” és a „*minőségre a tény után*”: vagyis arra, hogy javasoljuk-e a nyílt oktatási tartalmat akár tanórai alkalmazásra a tanárnak, akár a tanulói fejlődés értékelésére.

Mivel a QuILL egyik elsődleges célja a nyelvtanulást és -tanítást segítő nyílt oktatási tartalmak adatbázisának létrehozása, ezért vizsgáljuk meg a kiválasztott nyílt oktatási tartalmak alapvető tulajdonságait és jellemzőit.

A QuILL adatbázisában alkalmazásra javasolt nyílt oktatási tartalmak minőségi kritériumai úgy értelmezhetők, hogy garantálják a „célnak megfelelő” voltukat; hogy Heyworth (2013, p. 284.) egy másik, az oktatásban a minőségirányítás kritériumaként elfogadott fogalmát használva. Az oktatásban a célnak megfelelés azt jelenti, hogy egy oktatási intézmény megfelel az ügyfelek elvárásainak. A céloknak való megfelelés a következő elemekre bontható (Heyworth, 2013, p. 287.):

cél – Miért végezzük ezt a tevékenységet? A cél „megfelelő” cél?

leírás – Milyen természetű, miféle dologról van szó?

összehasonlítás – Melyek a téma „jó” példái? Mi a 'jó gyakorlat' az adott tevékenységben? Milyen kritériumokat használunk erre?

értékelés – Mennyire jó példa a maga nemében? Hogyan viszonyul a meghatározott normákhoz?

irányítás – Mit tehetünk a minőség fenntartása érdekében? Hogyan javíthatjuk? Milyen szabványokat alkalmazunk erre?

garanciák – Honnan tudjuk, hogy egy adott dolog vagy tevékenység minőségében megbízhatunk? Hogyan lehet azt megbízhatóan akkreditálni? Ki által?

A fent felsorolt összetevők általános útmutatásként szerepelnek; ugyanakkor a QuILL projekt során ezek az alapelvek vezérelték a minőségi mutatók kidolgozását. Az alábbiakban ezt részletezzük.

A nyílt oktatási tartalmakkal összefüggésben a célnak való megfelelést úgy tekintjük, hogy az megfelel bizonyos kritériumoknak ahhoz, hogy a QuILL-projekt nyílt oktatási tartalmak adatbázisában tárolható legyen.

Az nyílt oktatási tartalommal szemben támasztott kritériumok legalább két szintről származnak, amelyek a következők:

- **A kezdő, „belső” kritériumok**, amelyek az eredeti szerzők számára iránymutatásként szolgáltak a tananyag kidolgozása során;
- **A „külső” kritériumok**, amelyeket a QuILL projekt résztvevői dolgoztak ki a projekt céljai alapján. Bár szigorú ellenőrzési eljárást követtek, amelyet a teljes QuILL kutatócsoport közösen dolgozott ki és hagyott jóvá, e külső kritériumok gyakorlati alkalmazása némileg eltérhet az egyes nemzeti kutatócsoport és az adott célnyelv miatt, hiszen a nyílt oktatási tartalmak elérhetősége nem volt kiegyenlített, és főként a kisebb, idegen nyelvként kevésbé tanult nyelvek esetén ez alulreprezentáltságot jelenthet.

A javasolt kritériumok - figyelembe véve a nyílt oktatási tartalmak adott válogatásának mind a belső, mind a külső összeállítóit – a következők:

A tananyag megtervezettségének láthatósága – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

a tananyag céljainak egyértelműsége – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

a szakaszok egyértelműsége – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

a feladatok változatossága – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

az anyag megfelelősége a leendő tanuló szintjének – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

a gyakorolt készségek – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

világos magyarázatok – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint;

a tanuló egyéni igényeinek figyelembevétele – az eredeti szerzők és az illetékes QuILL-csoport megítélése szerint.

5. EGY NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAT HASZNÁLÓ NYELVTANFOLYAM MINŐSÉG MUTATÓI

A minőségmutatók a legközvetlenebb végfelhasználókra, azaz elsősorban magukra a tanulókra, valamint az oktatókra is vonatkoznak, akik beépíthetik az adott tananyagot a munkájukba. A QuILL keretében a minőségmutatókat felsőoktatási, digitális nyelvi kurzusok haladási mérésére szolgáló eszköznek tekintjük; mint ilyenek, magukban foglalhatják a hagyományos mérési eszközöket, a vizsgákon és a sztenderd teszteken elért eredményeket.

Fontos, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) nyilvánvaló tulajdonságai miatt a felhasználók szempontjai további hangsúlyt kapnak egy nyelvtanfolyam értékelésében. A QuILL stratégiája az volt, hogy a nyílt oktatási tartalomra (OER) a projektben részt vevő valamennyi fél felhasználói szemszögből reagáljon, legyen szó akár tanárról, akár diákról (hiszen az érintettek egy adott oktatási szervezeten belüli kapcsolódnak egymáshoz). Következésképpen a nyílt oktatási tartalom (OER) integráló nyelvtanfolyamokra javasolt és a legközvetlenebbül megfigyelhető minőségi mutatók a következők:

oktatói elégedettség kérdőív alapján (ahogyan a válaszadók a QuILL projekt keretében értékelték);

hallgató elégedettség kérdőív alapján (a QuILL projekt keretében a válaszadók által értékelték szerint).

6. ELSŐ KUTATÁS: A NYELVTANÁROK ELÉGEDETTISÉGE A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKKAL

Litván oktatóknak a nyílt oktatási tartalmak nyelvórákon való alkalmazásával kapcsolatos elégedettségének feltárása érdekében online felmérést végeztünk 2022. november 15. és 25. között. A felmérést megelőzően a résztvevők megismerkedtek a QuILL projekt szellemi termékeivel: a projekt weboldalán elérhető nyílt oktatási forrásokkal adatbázisa és e-tréning kurzussal. Ez utóbbit képzésként is kipróbálták, és nagy hasznát vették, különösen azok, akik még soha nem alkalmaztak nyílt oktatási tartalmat nyelvórákon. A képzés résztvevői megtanulták, hogy hogyan válasszanak, integráljanak vagy hozzanak létre saját nyílt oktatási tartalmat egy-egy tantárgyhoz.

A képzés után a résztvevőket arra biztattuk, hogy fedezzék fel a QuILL-adatbázist, alkalmazzák a legmegfelelőbb nyílt oktatási tartalmat a nyelvóráikon (az áttekintett kritériumrendszer szerint), fejték ki véleményüket az eredményekről, valamint osszák meg tapasztalataikat, miközben megválaszták az angol (elérhető: <https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4>) és litván (elérhető: <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>). nyelven közzétett kérdőív kérdéseit. A kérdőív főként feleletválasztós és néhány nyílt végű kérdést tartalmazott.

A válaszadók 43-an voltak: a Litván Köztársaság különböző egyetemeken és más felsőoktatási intézményeiben litván, angol, francia, francia, spanyol, német, lengyel, lett és észt nyelvet oktató 23 nyelvtanár, 17 állami vagy magán középiskolákban és gimnáziumokban dolgozó nyelvtanár, valamint három, rész munkaidőben dolgozó nyelvpolitikai döntéshozó.

A felmérésben résztvevők általános jellemzőiből kiderült, hogy a válaszadók legnagyobb része (23 fő) több mint 15/16 éve tanít nyelveket, a második legnagyobb csoport tanítási tapasztalata egy és öt év közé esett. 26 válaszadó állította, hogy legutóbb az elmúlt hat hónapban vett részt digitális tanítással kapcsolatos szakmai továbbképzésen, a többi résztvevő pedig az elmúlt egy évben frissítette digitális kompetenciáit. A válaszadók továbbá számos szakmai egyesületnek és szakmai csoportnak vagy

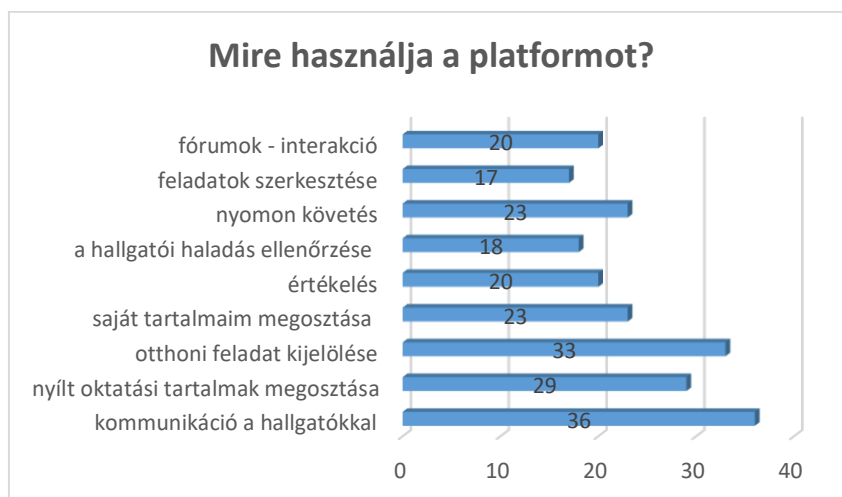
kutatási területnek voltak aktív tagjai, készek arra, hogy tudásukat és szakértelmüket kollégáikkal is megosszák.

A felmérésben résztvevők szakmai hátterének áttekintésekor ki kell emelni, hogy mindössze hét résztvevő állította, hogy nem használt semmilyen oktatási platformot az intézményében, a többiek igen; vagy a Microsoft Teams (32 válaszadó említette), vagy a Moodle (28 válaszadó említette) volt mindennapi társuk nyelvórákon. Továbbá hét válaszadó említette a Google Classroom, és egy a Canvas LMS alkalmazását nyelvóráin.

Amikor arra kértük őket, hogy nevezzék meg, mire használják a tanulási platformokat, először is a nyelvtanárok többsége a tanulási platformok sokrétűségét értékelte nagyra. Mindazonáltal 1. ábra alapján a válaszok azt mutatják, hogy a tanítási folyamat olyan aspektusai kaptak prioritást, mint a „diákokkal való kommunikáció megkönnyítése” (36 válaszadó), a „házi feladatok adása” (33 válaszadó) és a „nyílt oktatási tartalom megosztása” (29 válaszadó). Általánosságban ez utóbbi szám arra utal, hogy a nyílt oktatási tartalmak alkalmazása a nyelvtanítástól, -tanulástól nem áll távol. Éppen ellenkezőleg, s ezt alátámasztja a nyelvtanárok által említett gyakori használat.

1. ábra

A tanulási platform felhasználásának céljai



Amikor azt kérdeztük tőlük, hogy nyílt oktatási tartalmak megközelítőleg milyen arányban szerepelnek a többi tananyag között (lásd a 2. ábrát), a válaszadók közel fele (46%) azt állította, hogy azok a tananyagoknak körülbelül 50%-át fedik le. A nyelvtanárok 12%-a támogatta, hogy az nyílt oktatási tartalmak még nagyobb mértékben, körülbelül 70%-ban teret kapjanak a kurzus tananyagai között, és a válaszadók 5%-a volt az, aki az nyílt oktatási tartalmak használatát még 71%-fölé emelné. Ugyanakkor a nyelvtanárok 37%-a óvatosabb volt, és úgy gondolta, hogy az összes tananyag elegendő lenne 30%-nyi nyílt oktatási tartalom.

2. ábra

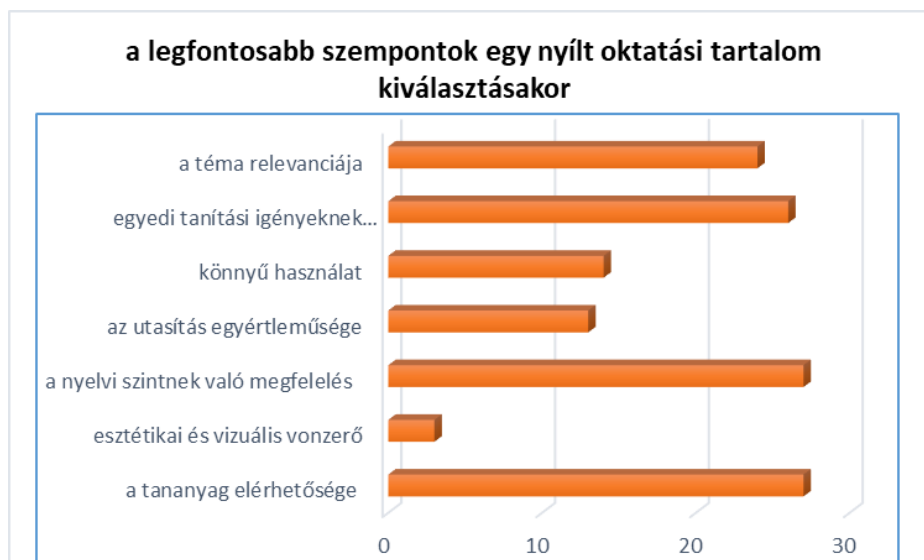
Nyílt oktatási tartalmak aránya más kurzusanyagokhoz képest



A 2. ábrán bemutatott adatok további vizsgálatokra ösztönöztek nyílt oktatási tartalmak kiválasztását és felelős alkalmazását illetően. A válaszadók (30 fő) fenntartották, hogy elsősorban maguknak a tanároknak a joga eldönteni, hogy mit használnak a nyelvórákon. Csupán két esetben tartották a tananyagok kiválasztásáért felelősnek a vezetést vagy a tantervi bizottsági tagjait. Továbbá kilenc intézményben a nyílt oktatási tartalmakat mindig vagy a legtöbb esetben hivatalosan jóvá kell hagyni. Ezzel szemben 35 válaszadó azt állította, hogy maguk hozhattak ebben a kérdésben döntést, és a nyílt oktatási tartalmak (OER) sikeres integrálása a nyelvi tantervbe nagymértékben függött mind a tanárok módszertani döntéseitől (30 válaszadó), mind a taneszközök rendelkezésre állásától (21 válaszadó). A 3. ábra felsorolja azokat a legfontosabb tényezőket, amelyek alapján a nyelvtanárok kiválasztották a nyílt oktatási tartalmakat:

3. ábra

A legfontosabb szempontok nyílt oktatási tartalom kiválasztásában



Amint a 3. ábrán látható, az oktatók figyelembe vették a tananyag elérhetőségét, valamint a tanulók nyelvi szintjének megfelelő nehézségét (27 válaszadó). Figyeltek arra is, hogy a tananyag megfeleljen a konkrét tanítási igényeknek, azaz a célzott vagy fejleszteni kívánt készségeknek (26 válaszadó). A

válaszadók által választott negyedik kulcsfontosságú tényező pedig a tananyagnak a tantárgyhoz való illeszkedése volt (24 válaszadó). Bár az olyan tényezőket, mint a tananyag „könnyű használhatósága” vagy „az utasítás egyértelműsége” csak a válaszadók harmada említette, ezek továbbra is jelentőséggel bírnak, és gyakran számításba jöttek a nyílt oktatási tartalom (OER) kiválasztásakor.

A nyílt oktatási tartalom (OER) technikai jellemzőit és tartalmi relevanciáját leíró tényezőkön túl elsősorban a hallgató az, aki a tananyag kiválasztásakor számít. Ezért a nyílt oktatási tartalmak (OER) hallgatók számára való hasznosságát leíró listával kapcsolatban is kíváncsiak voltunk az oktatók meglátásaira.

4. ábra

A nyílt oktatási tartalom hasznossága a hallgatók szempontjából (nyelvtanárok szerint)



Ahogy az várható volt, a válaszadók számára prioritás volt, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) hogyan motiválja a tanulókat (31 válasz). A nyelvtanárok szerint ezek nyílt oktatási tartalmak (OER) arra is ösztönözték a diákokat, hogy elmélyítsék tudásukat (28 válasz), hogy fejlesszék mind a tanulási, mind a kritikai gondolkodási készségeiket (24 válasz). Kevesebb válaszadó (22) gondolta úgy, hogy a nyílt oktatási tartalmak (OER) hozzájárulnak a hallgatók kognitív vagy szociális készségeik fejlesztéséhez (12 válasz). Fontos megjegyezni, hogy majdnem minden válaszadó (38) elismerte, hogy a nyílt oktatási tartalomban (OER) olyan erő rejlik, amelyet érdemes felhasználni az egyes diákok egyéni igényeinek megfelelően. Ez következőképpen azt bizonyította, hogy a jelenleg rendelkezésre álló nyílt oktatási tartalmakat (OER) nagyon pozitívan ítélték meg.

7. NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) HASZNÁLATA AZ 5R KERETRENDSZERBEN (WILEY, 2009 NYOMÁN)

A nyílt oktatási tartalmak (OER) *jelenlegi helyzetét* a Wiley által javasolt 5R keretrendszer (idézi: M. Connell és J. Connell, 2020) alapján kívántuk vizsgálni a litvániai felső- és középfokú oktatási intézmények nyelvoktatásában, ezért a felmérés számos kérdése erre irányult.

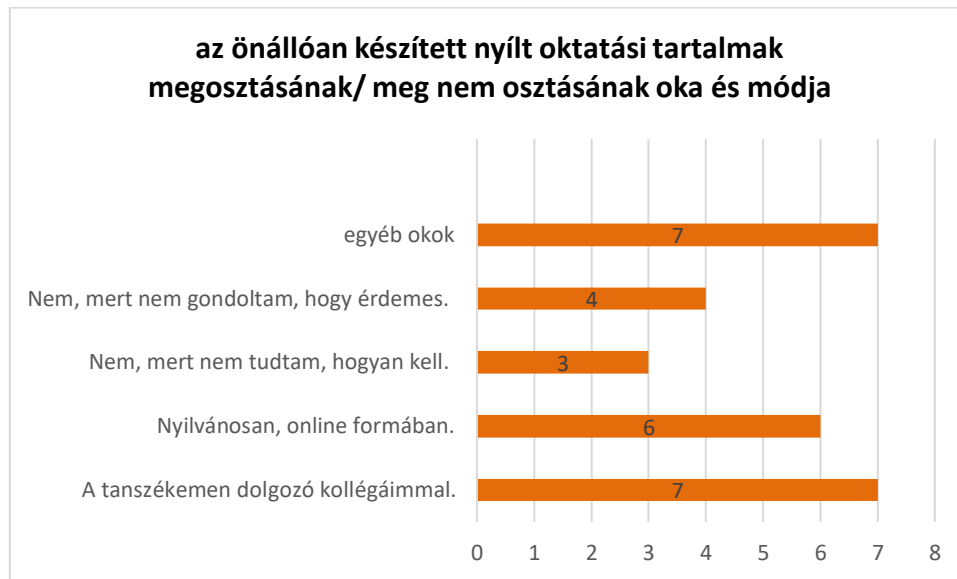
Először is, a 43 válaszadóból 30 elismerte, hogy a szabadon hozzáférhető tananyagokat saját tanítási igényeikhez igazították vagy remixelték. A tekintetben, hogy ellenőrizték-e a hatályos szerzői jogi szabályozást, két csoportra oszthatók a válaszadók: akik mindig vagy gyakran ellenőrizték a szabályozást (60%), és azokra (40%), akik ritkán vagy soha nem vették figyelembe ezt a fontos kérdést. A szerzői jogokat figyelmen kívül hagyó tanárok ilyen magas arányát az indokolhatja, hogy

feltételezhetően még csak a kezdeti lépéseknél tartanak a kiválasztott tananyagok a jogainak ellenőrzésében.

Másodszor, a felmérésben 20 válaszadó már tervezett saját nyílt oktatási tartalmat (OER). Az 5. ábra azt vizsgálja tovább, hogy milyen módon osztották meg a létrehozott nyílt oktatási tartalmat (OER), illetve milyen okok miatt nem akarták megosztani az eredményeiket:

5. ábra

Az önállóan tervezett nyílt oktatási tartalmak megosztása/meg nem osztása



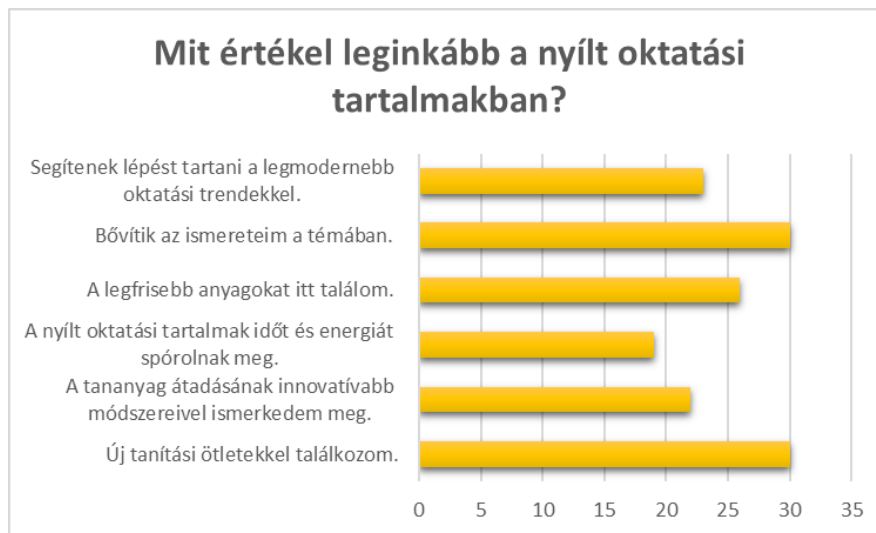
13 válaszadó vallotta be, hogy megosztotta a saját maga által tervezett nyílt oktatási tartalmat (OER) vagy nyilvánosan online (6), vagy az ugyanazon a tanszéken dolgozó kollégák között (7). A többiek elismerték, hogy van némi tapasztalatuk szellemi termékek létrehozásában, bár nyílt oktatási tartalmaik szerénységük (4), digitális analfabétizmusuk (3) vagy egyéb okok miatt nem jutottak szélesebb nyilvánossághoz.

A tanárok a saját nyílt oktatási tartalom (OER) megtervezése során felmerülő problémák listáját áttekintve az időhiány volt számukra a legnagyobb probléma. Emiatt számos további ok is felmerült: „Az ember megakad a legegyszerűbb dolgoknál, aztán ideges lesz, félreteszi az ötletét egy időre, ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy végleg”. A második fő ok, ami akadályozta a tanárokat a kreatív feladatok végzésében, gyenge digitális ismeretek volt: „A tervezéshez ismerni kell a tervezés szabályait. Nem mondom, hogy nem próbáltam, sokszor próbáltam. Azonban valahányszor belevágtam, mindig szembesültem valamilyen technikai akadállyal”. Harmadszor, az a mindig mardosó kisebbségi érzés, hogy „nem tudok versenyezni szépen megtervezett anyagokkal”, olyan elrettentő tényező lehetett, amely a tanárok alkotási kedvét szegi. Nem minden válasz volt azonban negatív. Voltak pozitív hozzáállások is nyílt oktatási tartalmak (OER) megtervezéséhez, mint például: „Elég sokáig tartott egy segédlet megtervezése. Kezdetben túl egyszerűnek és kevésbé vonzóknak tűnt. De bevált: nagyon hasznos volt a diákjaim számára. Azonnal elfelejtettem a vizuális hátrányait: minél tovább használtam, annál vonzóbbnak tűnt számomra” – az ilyen válasz bizonyítja, hogy a sikerhez vezető út kemény munkán és elkötelezettségen keresztül vezet, és a tanárok azok, akik múlik a nyelvoktatás minősége. A válaszadóknak a nyílt oktatási tartalmak (OER) tervezésével kapcsolatos problémákra adott válaszaik arra engedtek következtetni, hogy bár a tanároknak van potenciál és hajlandóság, nemzeti és helyi szintű közös stratégia hiánya miatt az 5R-keretrendszer alkalmazása jelenleg meglehetősen

kiegyensúlyozatlan. A „Mit értékelnek leginkább az nyílt oktatási tartalmak (OER) használatában?” kérdésre adott válaszok arra engednek következtetni, hogy ez a helyzet csak átmeneti, és a javulás csak idő kérdése.

6. ábra

Mit értékel leginkább a nyílt oktatási tartalmakban?



A 6. ábrán látható, hogy a nyelvtanárok biztosak az nyílt oktatási tartalmak (OER) módszertani értékében: A nyílt oktatási tartalmak (OER) bővítik szaktárgyi ismereteiket (30 válasz) és új ötleteket adnak a tanítással kapcsolatban (30 válasz). A nyílt oktatási tartalmak (OER) számukra a legkorszerűbb tananyagok (26 válasz), segítenek lépést tartani a modern oktatási trendekkel (23 válasz), valamint időt és energiát takarítanak meg (19 válasz). Végül pedig a nyílt oktatási tartalmak (OER) innovatív módszereket kínálnak számukra az anyag átadásához, és így frissítik szakmódszertani kompetenciáikat. A felmérés válaszait megvizsgálva megállapítható, hogy bár a nyílt oktatási tartalmak (OER) nyelvoktatásban való jelenlegi használata az országban a 3R szintet éri el, a tanárok nemcsak arra hajlandók, hogy kiválasszák és beépítsék a rendelkezésre álló nyílt oktatási tartalmakat (OER) óráikba, hanem tele vannak ötletekkel, hogy belevágjanak a saját nyílt oktatási tartalmaik (OER) tervezésébe.

8. MÁSODIK KUTATÁS (KÍSÉRLETI TANULMÁNY): A NYELVTANULÓK/DIÁKOK HOZZÁÁLLÁSA A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKHOZ (OER)

Ahhoz, hogy teljesebb képet alkothassunk a jó minőségű nyílt oktatási tartalmak (OER) megítéléséről, meg kell kérdezni azokat a tanulókat, akik számára a tananyagot tervezték. A hallgatók véleményének megismerése érdekében a Vilniusi Egyetem „Angol és egy másik idegen nyelv” (francia, orosz vagy spanyol) alapképzésének 21-23 éves hallgatóit kértük, hogy vegyenek részt egy kísérleti tanulmányban.

A kísérlet két szakaszból állt:

- Az első szakaszban résztvevőket arra kértük, hogy önálló tanulás során ismerkedjenek QuILL adatbázissal, és keressenek három érdekes nyílt oktatási tartalmait (OER). Ezután gyors elemzést végeztek arról, hogy mitől jó egy nyílt oktatási tartalom (OER), és milyen problémákkal szembesültek az általuk kevésbé hasznosnak ítélt nyílt oktatási tartalom (OER) elérésekor (pl. halott linkek, hiányos utasítások stb.).

- A második szakaszban a hallgatóknak saját digitális ellenőrző eszközt kellett létrehozniuk, és egy kérdőívben (elérhetősége: shorturl.at/bEKMZ) mértük fel a nyílt oktatási tartalmak (OER) és a digitális eszközök használatával kapcsolatos attitűdjeiket.

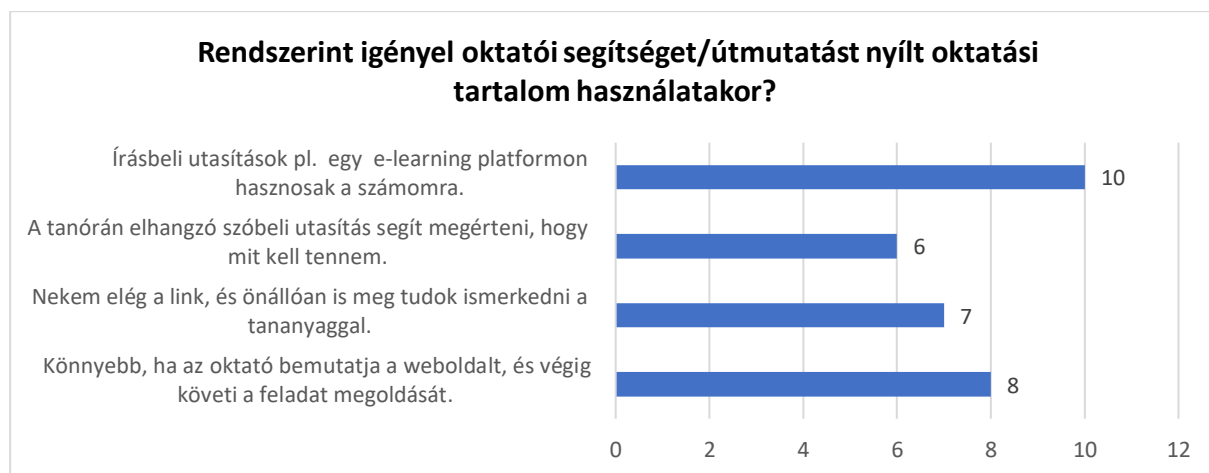
A kérdőívet 18 válaszadó töltötte ki, akik közül 14-en egy négy válaszlehetőséget tartalmazó lista alapján határozták meg, hogy mi a nyílt oktatási tartalom (OER). Ne felejtjük el, hogy a hallgatók önálló tanulásuk során látogattak el a QuILL tanítási és tanulási források adatbázisába. Részt vettek egy olyan projektben is, amelynek keretében saját digitális ellenőrző, javító eszközöket hoztak létre. 16 válaszadó már használt nyílt oktatási tartalmat (OER), és az alábbi digitális eszközöket és alkalmazásokat ismerték a diákok egy nyílt kérdésre adott válaszuk alapján: „ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcastok”. Csak egy diák mondta, hogy nem vett részt olyan nyelvtanfolyamon, ahol nyílt oktatási tartalmakat (OER) használtak volna. Azokat a kurzusokat, amelyek nyílt oktatási tartalmakat (OER) a tananyagba integráltak, pozitívan értékelték; a hallgatók azonban számos hátrányt vagy potenciálisan demotiváló problémát említettek. Az nyílt oktatási tartalmak (OER) használata során felmerülő problémákra vonatkozó nyílt kérdésre a válaszok a következők voltak: „Egyesek esetleg nem szeretnek bizonyos típusú nyílt oktatási tartalmakat, ami csökkentheti a motivációjukat”. A nyílt oktatási tartalmak (OER) tartalmával kapcsolatban a következő megjegyzések hangzottak el: „nem megfelelő KER szint”, „alacsony minőségű tartalom”, „elavult információ” és „túl sok információ, így nem lehet strukturálni a legfontosabb anyagokat”. Az egyik hallgató a szókincset kritizálta, mivel az nem kontextusnak megfelelő, illetve a tananyagból hiányzik a „...kreativitás vagy a beszélt nyelvi lexika”. Egy tartalmi megjegyzés a nem megfelelő forrásokra vagy a rosszul megjelölt szintekre vonatkozott (a hallgatók szerint a KER skálához képest túl magas vagy alacsony), bár megkérdőjelezhető, hogy képesek-e ezt megfelelően értékelni.

Három hallgató a hozzáférést említette problémaként. Előfordult, hogy az oktatók olyan oldalakat ajánlottak, amelyek korlátozott ideig tartó ingyenes próbaverzióval rendelkeztek, amely után a hallgatóknak fizetniük kellett volna a tananyagért. Bár az ilyen tananyagok természetüknél fogva nem nyílt oktatási tartalmak (OER), a hallgatók mégis annak minősítették őket. Egy másik hallgatót zavart, hogy fiókot kellett létrehoznia és személyes adatokat megadnia: „Ha fiókot kellene létrehoznom, vagy fizetnem kellene a nyílt oktatási tartalom (OER) használatáért, egyszerűen figyelmen kívül hagynám ezt a feladatot/házi feladatot”. Két tanuló említette, hogy a linkek vagy az információk már nem elérhetőek. Néhány megjegyzés a dizájnnal és az elrendezéssel kapcsolatban hangzott el: „Bonyolult dizájn (olyannyira, hogy nem tudod, melyik gomb mit csinál)”, és gyakran említették a technikai problémákat, beleértve az internetkapcsolati problémákat és a mobiladatok lemerülését. Természetesen ezek a különböző megjegyzések tükrözik a nyílt oktatási tartalmak (OER) sokszínűségét. Hat válaszadó mondta, hogy el tudna képzelni egy jó nyelvtanfolyamot nyílt oktatási tartalmak (OER) nélkül, míg kétszer ennyien azt mondták, hogy szükség van nyílt oktatási tartalmakra (OER) egy minőségi tanfolyamon. Amikor egy nyílt kérdés arra vonatkozott, hogy a nyílt oktatási tartalmak (OER) szerintük milyen készségek fejlesztéséhez járultak hozzá, a válaszok hasonlóak voltak. Három hallgató a hagyományos, tankönyvek segítségével történő tanuláshoz képest nagyobb interaktivitást emelte ki. Az egyik hallgató a következőket írta: „Interaktivitás; az unalmas tankönyvekről érdekes videókra, podcastokra, játékokra és gyakorlatokra lehet váltani”. A hallás utáni szövegértést nyolc alkalommal jelölték meg, míg öt hallgató arról szólt, hogy az nyílt oktatási tartalmak (OER) révén javult az olvasott szövegértési készségük. Nyolc diák említette, hogy az nyílt oktatási tartalmak (OER) segítik a szókincs elsajátítását („Szerintem a lexikát a legkönnyebb a nyílt oktatási tartalmakkal megtanulni, mivel sokféleképpen lehet szemléltetni.”); a többi említett készség a kreativitás, az informatikai készségek, a memória, a beszéd-készség, a koncentráció, a nyelvtan és az új fogalmak vizuális elsajátításának képessége (videókon keresztül) volt. A tanulók számára további előnyök voltak a „fonetika, a szavak hallása révén kiejtésük megtanulása. Beszélni és kommunikálni azon a nyelven, amit tanulnak”, valamint „a téma iránti érdeklődés fenntartása” és „írás-készség” (csak egy tanuló említette).

A hallgatók oktatóktól kapott támogatásának típusait illetően – nem meglepő módon – nem alakult ki konszenzus, mivel minden hallgatónak egyéni preferenciái és tanulási módszerei vannak. Néhány hallgató mind a négy lehetőséget választotta, ami azt jelzi, hogy a támogatás típusa és szintje a feladat ismeretétől függ.

7. ábra

Igényelnek a hallgatók oktatói segítséget/útmutatást nyílt oktatási tartalom használatakor?



Bármely tananyag kulcsfontosságú eleme, hogy motiválja a tanulót. A hallgatók 44%-a szerint a nyílt oktatási tartalmak (OER) kismértékben hozzájárulnak a motivációjukhoz, míg 33%-uk ennél pozitívabban nyilatkozott: jelentősen javították motivációjukat. 11% mondta, hogy a nyílt oktatási tartalmak (OER) csekély mértékben befolyásolják a nyelvtanulási motivációjukat.

Amikor arra kérték a diákokat, hogy határozzák meg, mitől lesz egy tananyag vonzó és „jó”, a következő sorolták (egy nyílt végű kérdésben): a tananyag akkor tekinthető vonzónak és érdekesnek, ha vizuális elemeket tartalmaz (fényképek, videók), és „könnyen érthető, világos, rövid utasítások jellemzik, nincsenek hosszú bekezdések, több a vizuális elem, mint a szöveg”. Ha van átirat, akkor egy videó vagy podcast könnyebben követhető, mert a diákok egyszerre tudják olvasni és hallgatni/nézni, ami segítheti a kiejtés tanulását. A képek segítik az áttekinthetőséget és a szókincs elsajátítását, általuk könnyebb megjegyezni az új szavakat. Mivel az online feladatok interaktívak lehetnek, pozitívként említették a visszajelzéssel ellátott feleletválasztós feladatokat, valamint a játékosítás elemeit, például a pontgyűjtést és a visszajelzést. „Az elismerés része is, hogy amikor válaszolsz egy kérdésre, kapsz egy üzenetet, hogy jó munkát végeztél, vagy ha elbuzsz, akkor valami biztatót mond”. A rendelkezésre álló tananyagok széles választékát előnyként jelölték meg, csakúgy, mint a tanulói érdeklődés fenntartását, mivel a tananyagokat „kellemes átfutni, és nem válnak olyan könnyen unalmassá, mint a munkafüzetek”. A diákok számára fontosnak tűnt a feladattípusok változatossága is („különböző kreatív variációk vannak, amelyek tanulásra ösztönöznek”), valamint az azonnali visszajelzés „a tanultak számonkérésekor”.

A mintában szereplő diákok arra a következtetésre jutottak, hogy egy jó minőségű nyílt oktatási tartalomnak (OER) könnyen használhatónak, hozzáférhetőnek, tiszta hangfelvétellel és jó minőségű videóval kell rendelkeznie; jól megszerkesztettnek kell lennie, valamint megbízható és naprakész információkat kell tartalmaznia. Világos útmutatásokat, és érdekes feladatok formájában készített gyakorlatokat kell tartalmaznia. Bónuszként valamilyen jutalmazási vagy szintekből álló ösztönző rendszert jelöltek meg. Az oldalnak szabadon hozzáférhetőnek kell lennie, beleértve a kisebb

képernyőkön vagy mobiltelefonokon való használatot is, és minden linknek aktívnak és működőnek kell lennie. A dizájn legyen vonzó és adaptálható!

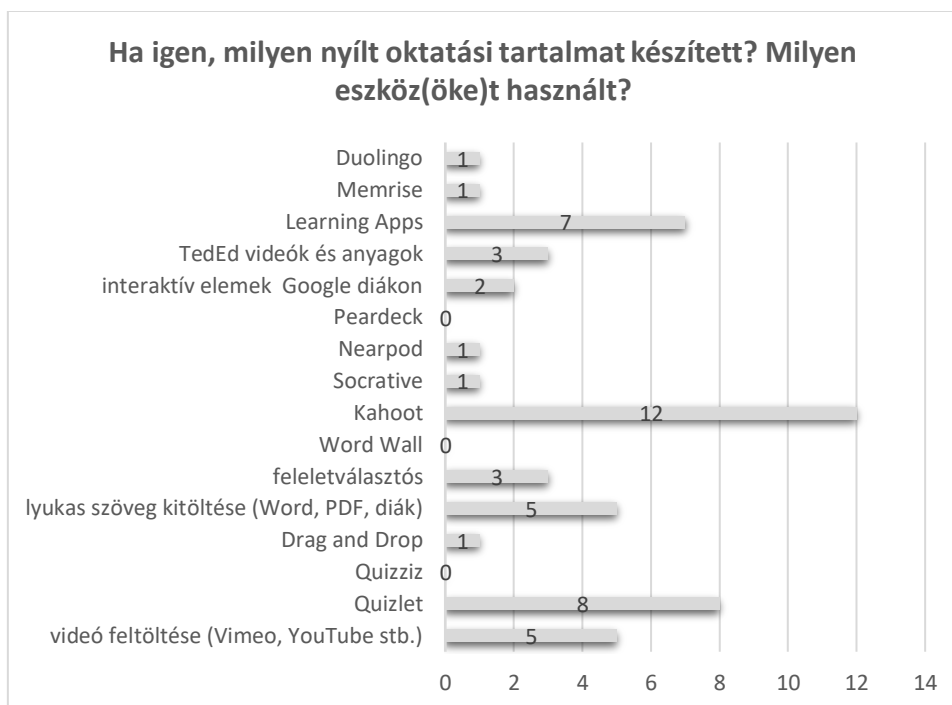
A hallgatóknak szánt egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a nyílt oktatási tartalmak (OER) helyettesíthetik-e az oktatási szakembereket. A hallgatókat arra kértük, hogy indokolják meg válaszukat, amit csak három diák utasított vissza.

Sok hallgató említette a motivációt: „Úgy gondolom, hogy egy nyelv bizonyos témáinak és aspektusainak elsajátításához tanár segítségére van szükség. Ráadásul egyszerűen nem tudnék megtanulni egy új nyelvet csak nyílt oktatási tartalom (OER) segítségével, mivel nem lenne hozzá elegendő motivációm”, míg egy másik diák szerint ez személyfüggő, tehát „ha valaki elég motivált, nincs feltétlenül szüksége tanárra”. Mások azt állapították meg, hogy „lehetséges, hogy csak magunk is megtanuljunk valamit magas színvonalú tananyagok felhasználásával”. Volt néhány megjegyzés az nyílt oktatási tartalmak (OER) megbízhatóságának hiányáról, illetve arra vonatkozóan, hogy jobban megbíznak az oktató által nyújtott információban, mint egy online forrásban („Nem bízhatom vakon egy nyílt oktatási tartalommal”). A tanárokat úgy is említették, mint akik segítséget vagy „útmutatást” nyújtanak, megbízható magyarázatokat adnak; a tanórai interaktivitást és az oktatóhoz elérhetőségét nevezték meg a tanárral való tanulás előnyeiként. Néhány megjegyzés a nyelvtanulás hatékonyságával és gyorsaságával kapcsolatos: „még mindig szükség van az élő kommunikációra, hogy még jobban tudjuk fejleszteni készségeinket” [sic] és „a beszélgetések és párbeszéd során gyorsabban tanulunk”. Egy válaszadó határozottan írta: „Senki és semmi nem helyettesítheti a tanárt”. Annak ellenére tehát, hogy már megtapasztalták az online tanítást, az online források tömegéhez való hozzáférés előnyeit, a megkérdezett diákok többsége még mindig úgy látja, hogy szükség van tanárra.

A felmérés további kérdései arra vonatkoztak, hogy a hallgatók saját nyílt oktatási tartalmakat (OER) hoztak-e létre, hisz ez autonóm tanulás megtestesítője. Az 'English Lexis' kurzuson végzett projektmunkájuk részeként a hallgatókat kérték saját nyílt oktatási tartalmak (OER) létrehozására: különböző témákról tartott szóbeli előadásaik után kellett kiemelniük lexikai egységeket. A hallgatók túlnyomórészt nagyra értékelték a saját oktatási tartalmaik létrehozásának folyamatát, és jelentős motivációt jelentett a számukra, hogy olyasvalamit hoztak létre, ami segített társaiknak a tananyag feldolgozásában. A legtöbb hallgató külön megemlítette, hogy a mini nyelvi játékok létrehozásának folyamata segítette a szókincs megtanulását és megfelelő kontextusban használatát. Fontos kiemelni, hogy a diákok ezen csoportjának válaszai talán azért is lehettek ilyenek, mert a kapott feladatokat megértették. Válaszaik ugyanakkor nem tekinthetők reprezentatívnak a Vulnius Egyetem szélesebb hallgatóságára nézve.

8. ábra

Hallgatók által előállított nyílt oktatási tartalmak fajtái



Az utolsó nyílt végű kérdésre hét hallgató válaszolt a saját és oktatóik nyílt oktatási tartalmak (OER) használatára vonatkozóan. Voltak kritikus megjegyzések és néhány érdekes meglátás, valamint javaslat, például a használható eszközök számának korlátozása, „hogya ne keveredjünk össze”. A pozitív megjegyzések megismételték, hogy nyílt oktatási tartalmak (OER) motiválók lehetnek, különösen az új témákhoz kapcsolódó kiegészítő anyagok tanulása vagy az órán tanultak felelevenítésének eszközeként („segítenek motiválni a hallgatókat, és válik unalmassá a feladatok mechanikus kitöltése”). Néhány diák megjegyzést tett az órai felhasználással kapcsolatban: „Csak kevés oktató használt valaha is nyílt oktatási tartalmat (OER), vagy főleg videós tananyagot, ami nem túl lebilincselő, mivel a videókat általában otthon is meg lehet nézni, és utána órán megbeszélni. Az oktatók továbbra is a régi módszereket használják”.

Összességében biztató volt, hogy oktatói hibáink ellenére néhány hallgató úgy véli, hogy „ha tanulásról van szó, nem pótolható a tanár”, így a hallgatóink motiváltságának fenntartása érdekében az akadémiai közösségnek arra kell törekednie, hogy a kurzusainkat egészítsük ki nyílt oktatási tartalmakkal, kutassunk fel és hozzunk létre magas színvonalú tananyagokat, valamint ösztönözzük a hallgatókat, hogy önálló tanulásuk részeként saját maguk is próbálkozzanak saját tananyagok létrehozásával.

Összefoglalva, a hallgatói kérdőívől kiderült, hogy hallgatók maguk is ugyanazokat a minőségmutatókat értékelik, mint az oktatók. Egyes anyagokhoz való hozzáféréssel kapcsolatban technikai problémákat is tapasztaltak. Motivációjuk az egyes nyílt oktatási tartalmaktól (OER) és az egyes szintektől függően változott, de általánosságban elmondható, hogy a belső motivációval rendelkező diákok hasznosnak találták az nyílt oktatási tartalmakat (OER). Sok hallgató úgy vélte, hogy ezek a hagyományos tankönyvekhez képest üdvözlendő változást jelentenek, különösen interaktív és visszajelzést adó kiegészítő anyagként. A megkérdezett tanulók továbbra is kiemelkedő szerepet tulajdonítanak az oktatóknak; a digitális eszközök egyszerűen nem helyettesíthetik őket. A kísérleti tanulmányban részt vevő tanulók úgy tűnt, hogy hasznosnak (az angol szókinccs elsajátítása szempontjából) és kielégítőnek (a digitális írástudásuk fejlesztése tekintetében) találták saját tananyagok létrehozását.

LINKEK KÜLSŐ FORRÁSOKHOZ

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs): <http://mooc-quality.eu/grf>

FELHASZNÁLT IRODALOM

Connell, M., & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network

Henderikx, M. A., Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education, Vol. 38*(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>.

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching 46*(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). Available at: [http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality Reference Framework for MOOCs v11.pdf](http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf) [4 December 2022].

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends, 59* (1), 56-63.

Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age. Making the Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.

Stracke, C. M., Tan, E., Teixeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Available at www.mooc-quality.eu/QRF

UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>

Wiley, D. (16 November 2009). Defining "Open". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying "Good Quality". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/3821>

HARMADIK FEJEZET

INNOVÁCIÓ A NYELVTANULÁSBAN

**SZABÓ ILDIKÓ, HARDI JUDIT, NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA, CSONTOS TAMÁS, MÓCZA ATTILA,
PETRIKNÉ ZSENI ANDREA**
KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
BUDAPEST, MAGYARORSZÁG
SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDI.JUDIT@KRE.HU, STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU,
MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

ABSZTRAKT

A fejezetben olyan jógyakorlatokról és megközelítésekről olvashatunk, amelyeket a digitális technológiák hatékony és minőségi felhasználása révén célszerű lenne bevezetni a felsőoktatásban történő nyelvoktatásban megújítása érdekében. A fejezet olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a blended learning (vegyes tanulás), digitális készségek, módszerek és tervezés; hogyan befolyásolták a digitális technológiák a nyelvi készségek tanítását; autonóm tanulás, intelligencia formák, tanulási stratégiák, a diákok önszabályozása, önirányított élethosszig tartó tanulás, aktív tanulás és a tanulói autonómia szerepe az az angol nyelvtanításban és az online tanulásban a 21. században, különös tekintettel a leendő tanítók online környezetben történő oktatására. A szakirodalmi áttekintés és egy esettanulmány alapján ajánlásokat fogalmazzunk meg.

1. BEVEZETÉS

A fiatalok digitális generációja a világ népességének 20%-át teszi ki (Zheng et. al. 2020), és feltételezhetően a nyelvtanulók többsége ebbe a csoportba tartozik. Ez a szám megalapozza a különböző digitális erőforrások kommunikációra való felhasználásának lehetőségét. Ráadásul a digitális generáció másképp viselkedik a tanulási helyzetekben, mivel a digitális források használata segíti a tanulókat az elméjük stimulálásában, és lehetővé teszi számukra a felfedezés útján történő tanulást.

Ebben a tanulási környezetben a tanulói autonómia, valamint a különböző módszerek, stratégiák és eszközök, amelyek elősegítik ezt, egyre nagyobb jelentőséget kapnak a tanulásban általában, de különösen az online tanulásban és a felsőoktatásban.

Oktatóként az a feladatunk, hogy megtanítsuk diákjainknak a szükséges készségeket és ismereteket, hogy 21. századi tanulókká válhassanak és megbirkózhassanak a változó világgal. A diákok számára jobb kiindulópontot biztosít az internetet, valamint az új technológiai fejlesztések, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen ezek inspirálják a digitális kor nyelvtanulóit.

2. AZ INNOVATÍV NYELVOKTATÁS ALAPJAIT JELENTŐ ELMÉLETEK ÉS KONCEPCIÓK

A 21. században a nyelvoktatásban és általában a tanításban és oktatásban új pedagógiai megközelítés, szemléletmód alakult ki. Mind az oktatók, mind a hallgatók szerepei megváltoztak. A tanárok megkönnyíthetik az autonóm tanulást azáltal, hogy a tradicionális tanári viselkedés helyett felveszik a facilitátor, mentor szerepét. Ez visszatartja a tanulókat attól, hogy a tanárra támaszkodjanak, mint a tudás fő forrására. A tanuló autonómiájának elérése érdekében a tanárok ösztönzik a tanulókat arra, hogy fejlesszék önálló tanulási képességüket, saját tanulási intelligenciájuk és tanulási stílusuk tudatosítását. A saját tanulási stratégiák kialakítása, az önszabályozás, a rendszeres célmeghatározás, a visszajelzés és az önértékelés szintén kulcsfontosságú részei a tanulói autonómiának. A tanárok többféleképpen is növelhetik a tanuló autonómiáját munkájuk során: tanulói szükségleteinek alapos

elemzésével, önálló, önirányító tanulási stratégiák bevezetésével és modellezésével, vagy olyan technikákat adnak a tanulóknak, amelyeket saját tanulásuk nyomán követésére használhatnak. Rendszeres visszajelzést és konzultációt adhatnak a tanulóknak saját tanulásuk megtervezésében, önállóan hozzáférhető és önellenőrző online feladatok, tesztek és egyéb önálló tanulási eszközök használatával.

Mind a tanárok, mind a tanulók szerepének változása hatással volt a tanítási módszerek és eszközök változására. A digitális technológiával támogatott tanulás (Technology Enhanced Learning, TEL) fejlődése a tanítási és tanulási gyakorlatot, valamint a felsőoktatásban használt magas szintű online tanulási módszereket és eszközöket is érintette. A digitális oktatáshoz szükséges készségek megléte elvárás mind az oktatókkal, mind a hallgatókkal szemben.

Az oktatásban betöltött új szerepek, formák és platformok hatással vannak a módszertanra. Ennek eredményeként az oktatási módszerek és a megfelelő TEL-eszközök összehangolása a felsőoktatásban kulcsfontosságú az oktatás minőségének javításához.

A fent említett szempontokat és kérdéseket részletesen tárgyaljuk a következő alfejezetekben.

2.1 A TANULÓK SZEREPE ÉS A TANULÓI AUTONÓMIA AZ ONLINE ANGOL NYELVTANÍTÁSBAN ÉS TANULÁSBAN

Az autonóm tanulók egyre nagyobb felelősséget vállalnak azért, amit tanulnak és ahogyan tanulnak. Az autonóm tanulás személyesebb és fókuszáltabb tanulási módszer. Jobb tanulási eredményeket érhet el, mert a tanulás a tanulók igényein és preferenciáin alapul. Ez eltér a hagyományos tanár által irányított megközelítéstől, amelyben a legtöbb döntést a tanár hozza meg. Az autonóm tanulás esetében a tanulási folyamat feletti irányítást a tanár a tanuló kezébe adja. Az autonóm tanulás megvalósításának öt alapelve van: a tanulók aktív részvétele a tanulásban, a lehetőségek, tananyagok és ezek forrásainak biztosítása, választási és döntéshozatali lehetőségek felkínálása, a tanulók támogatása és a reflexió ösztönzése.

Fontossá vált a tanulás érzelmi vonatkozásaira való odafigyelés is. Az önirányító, egész életen át tartó tanulás egyik kulcseleme a célorientált motiváció: a tanulók tanulási folyamatuk elején célokat tűznek ki, és mindvégig elkötelezettek maradnak e célok elérésének reményében. A célorientált motivációt lényegesen jobb és hatékonyabb tanulási alapnak tartják, mint a külső motivációs tényezőket. A tanulók önbecsülését és kockázatvállalási bátorságát is aktívan ösztönözni kell, mivel ezek a tulajdonságok a bizonytalan helyzetek jobb kezeléséhez, magabiztosabb célkitűzéshez és nagyobb kitartáshoz vezetnek. Csak megfelelő motiváció biztosíthatja a tanulók magas színvonalú teljesítményét (Ushioda 2003, p. 98).

A tanulók önszabályozásának fontosságára hívták fel a figyelmet a kutatók, akik széleskörű és egységes keretbe integrálták a tanulók proaktív részvételét tanulásuk különböző aspektusainak ellenőrzésében. Az önszabályozást úgy értelmezték, hogy a kognitív és metakognitív komponensek mellett magában foglalja a motivációs önszabályozást is.

Amikor az önirányított tanulásról van szó, a tanuló önirányítási és önszabályozási készségei fontos szerepet játszanak abban, hogy elsajátítsák ezt a megközelítést. Mint korábban említettük, a célmeghatározás kulcsfontosságú a hatékony tanuláshoz. A tanulási célok összhangban kell legyenek az életcélokkal, a tanulók saját elhatározásából fakadjanak, ne külső elvárásokból. A tanulási folyamatnak a tanuló saját tudásának mozgósításával és kritikus értékelésével kell kezdődnie, majd világos stratégiát kell kialakítani a fent említett célok megvalósítására vonatkozóan. Érdemes megjegyezni, hogy maga a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha sokféle tanulási tevékenységben való részvételből származik (Alammary et. al. 2014), amely magában foglalhatja a többféle intelligencián alapuló pedagógiát, a másokkal való interakciót és a közvetlen élményt, tapasztalatot is. Az eredményre fontos konstruktív kritikával reflektálni az egész a tanulási folyamat során és a végén.

Az autonóm tanulókat az önirányító, egész életen át tartó tanulás megvalósítása jellemzi, amely kétségtelenül 21. századi koncepció. Kulcselemei úgy írhatók le, hogy a tanulók felelősek saját tanulásukért, és a képesek arra, hogy saját céljaik felé haladjanak. Ezt a megközelítést gyakran emlegetik az egész életen át tartó tanulás gondolatával szoros összefüggésben, ami azt jelenti, hogy a

tanulási folyamat túlmutat a formális oktatáson, ezért megkívánja a tanulónak azt a képességét, hogy önállóan irányítsa a tanulását.

2.2 A TANÁR MEGVÁLTOZOTT SZEREPE AZ ONLINE OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN A 21. SZÁZADBAN

Az aktív tanulás határozottan segít abban, hogy a tanulók autonóm tanulókká váljanak. Az aktív tanulás fogalma a következő: „Az aktív tanulás fogalma alatt azt a megközelítést értjük, amely szerint a tanulónak a tanulási folyamat aktív résztvevőivé kell válniuk, hiszen csak így lehetséges a tudás megteremtése. Ez a felfogás a konstruktivista tanulásmélelet azon alapvető tézisére épül, hogy az ember a tapasztalatai alapján maga „épít”, konstruál tudást és értelmezi az információkat.” (Feltés & Oliveira, 2019) Ennek a megközelítésnek az alapjai más, már létező tanítási módszerekben is megtalálhatók. A szakirodalom utalhat erre a fogalomra diákközpontú tanulás, elkötelezett tanulás, kollaboratív tanulás vagy problémaalapú tanulás néven is (Feltés & Oliveira, 2019).

Az aktív tanulás a hagyományos tanárközpontú óráról a tanulóközpontú oktatásra való átállást jelenti, ahol a tanulók aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, és nagyobb felelősséget vállalnak saját tanulási eredményeikért. A tanulók többféleképpen profitálhatnak ebből a megközelítésből: kevésbé szoronganak, magabiztosabbnak és határozottabbnak érzik magukat, és lényegesen többet tanulhatnak aktív részvétellel, mint egy passzív környezetben.

A fenti elveken alapuló környezet kialakításához újra kell gondolni a tanár szerepét: az aktív tanulás kontextusában a tanulók nagyobb autonómiát kapnak tanulásuk felett, a tanár megszűnik az egyedüli tudásforrás lenni, hanem inkább segítő lesz annak érdekében, hogy segítse a tanulókat saját céljaik elérésében. Az egyirányú tudásátadás helyett az aktív tanulás egyik alapeleme a tanár és a tanulók közötti nyílt párbeszéd és vita, amely interaktív tanítási stratégiát igényel. A tanulókat ösztönözni kell arra, hogy rendszeresen reflektáljanak tapasztalataikra és eredményeikre, és visszajelzést adhatnak a tanárnak, aki a tanulók preferenciái alapján új feladatokat és tevékenységeket javasolhat. Fontos megjegyezni, hogy az aktív tanulás bármely oktatási területen alkalmazható, és nem kizárólagos módszer. A tanárok beépíthetik ezt az új megközelítést más, korábban használt módszerekbe azzal a céllal, hogy növeljék a hatékonyságot az órán.

2.3 AZ ELEKTRONIKUSTANULÁSI TECHNOLÓGIÁKHOZ KAPCSOLÓDÓ MÓDSZEREK

Bár a digitális technológiák használata hatással van a nyelvoktatás különböző területeire, mint például az autonóm nyelvtanulásra, az önműködő és kollaboratív tanulásra, valamint a nyelvmenedzsmentre, a nyelvoktatás középpontjában továbbra is a kommunikáció áll. Ihnatova et al. (2021, p. 3.) az elektronikus tanulási technológiák módszereinek megvalósítási módjait két nagy csoportra osztja:

- szinkron tanulási eszközök: chatsobák, interaktív táblák, videókonferenciák;
- aszinkron tanulási módszerek: e-mail, blogok, fórumok, Twitter, videó- és hangpodcastok, online tesztelés.

A szinkron tanulási eszközök valós idejű kommunikációt, míg az aszinkron tanulási módszerek időtől és helytől független hálózati kommunikációt tesznek lehetővé.

A modern oktatási technológiák alkalmazása az idegen nyelvek tanításában többek között magában foglalja:

- a távoktatást a számítástechnika (internet) segítségével az idegen nyelvek tanításában;
- a tanulói csoportok kialakítását, az elvégzett tanulói feladatok rendszerezését és számítógépes ellenőrzését (tesztfeladatok számítógépes elvégzését);
- a technikai erőforrások használatát (hang- és videófájlok);
- a vizuális anyagok használatát (tematikus rajzok, diagramok).

Figyelmet kell fordítani a különböző nyelvtanulási alkalmazások és nyelvtanulási platformok használatára, mint például az Edupuzzle, Storyjumper, Miro, hogy csak néhányat említsünk, amelyek

megkönnyítik a kommunikációt azáltal, hogy lehetővé teszik a tanárok számára az online tananyagok elkészítését, alapvetően online forrásokra támaszkodva. Ezek az anyagok interaktívak, így aktív és produktív digitális tanulási környezetet teremtenek, a sokféle feladat, gyakorlat, illetve értékelés biztosításával.

A Cambridge English Digital Framework gyakorló nyelvtanárokkal és oktatókkal konzultálva került kidolgozásra. A technológia hatékony tanításához szükséges kulcskompetenciákat írja le. E digitális keretrendszer hat kategóriája fedezhető fel: Digitális világ, Digitális osztályterem, Digitális tanár, Tanulás tervezése, Tanulás megvalósítása és Tanulás értékelése. Valamennyi kategória átfogó betekintést nyújt a legfontosabb területekbe, és így nagy segítséget nyújt a digitális korszak tanárai számára.

2.4 NYELVI KÉSZSÉGEK TANÍTÁSA DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁKKAL

A digitális technológiákat különböző célokra lehet használni, mindazonáltal az elsődleges nyelvtanulási készségek tanításában való alkalmazásukról még nem esett szó. Ami a nyelvi készségeket illeti, Alakras és Razak (2021) megállapította, hogy a digitális technológia javította a diákok hallásértési képességét. Emellett a digitális technológiák pozitív hatással vannak a tanulók beszédképességére is. Tanulmányuk eredményeiből kiderült továbbá, hogy a digitális technológiák javították az EFL tanulók írásképességét, és segítették a tanulókat a szókincs elsajátításában is.

Mindezen eredmények a digitális technológiák nyelvoktatási és nyelvtanulási célú alkalmazásának jelentőségét mutatják. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a digitális technológiák használata az EFL tanárok és diákok körében magas szintű. Emellett a tanárok és a diákok magas szintű alap és didaktikai digitális írástudással rendelkeznek. Tanulmányuk azt is kimutatta, hogy nincs jelentős különbség a diákok és a tanárok digitális technológia használata között. A digitális technológiák magas szintű használata az EFL tanárok és diákok körében segíti a nyelvtanulást és a nyelvtanítást.

2.5 A KEVERT TANULÁS MINT IDEÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET AZ EGYETEMI NYELVOKTATÁSBAN

A kevert tanulás (blended learning) a személyes tantermi tanulást online anyagokkal és tevékenységekkel kombinálja. Ezt a megközelítést gyakran nevezik hibrid tanulásnak is, azonban a kifejezések között különbség van. Siegelman (2019) például azt a különbséget teszi köztük, hogy a kevert tanulás online elemei a tantermi anyagok kiegészítésére szolgálnak, illetve azokra épülnek, míg a hibrid tanfolyamok online elemei a személyes tanórák egy részét hivatottak helyettesíteni. A hibrid órákon a hallgatók valós időben (szinkron interakciók) vagy különböző időpontokban (aszinkron interakciók) léphetnek online kapcsolatba egymással).

Dziuban és munkatársai (2004) a kevert tanulást olyan oktatási módszerként definiálják, amely ötvözi a tantermi oktatás hatékonyságát és szocializációs lehetőségeit, valamint az online oktatás digitálisan kibővített tanulási lehetőségeit. Ez egy olyan tanulóközpontú megközelítés, amelyben a tanulók aktív és interaktív résztvevők. Hozzáteszik, hogy a blended learning több lehetőséget biztosít a diák-oktató, diák-diák, diák-tartalom és diák-külső források közötti interakcióra. Erre a módszerre jellemzők az integrált formatív és szummatív (összegző-lezáró) értékelési mechanizmusok is – nem csak a diákok, hanem a tanárok számára is.

A kevert tanulásnak számos előnye van, különösen a felsőoktatásban. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy a tanórákon eltöltött idő egy részét kiváltja, és ahogy Singh és társai (2021) megjegyzik, a hallgatók rugalmas tanulási környezetben tanulhatnak, azaz bizonyos mértékig ők irányíthatják a munka tempóját, idejét és helyét. Ezenkívül ez a megközelítés rugalmas időbeosztást tesz lehetővé, és azt hogy a tanulók saját tempójukban haladhatnak, mivel önállóan tanulhatnak, és önállóan dolgozhatnak az otthoni feladatokon és projekteken. Bartolomei-Torres (2021) kiemeli, hogy a modulok és az anyagok a tanulók egyéni igényeihez igazíthatók, azaz a vegyes tanulás személyre szabható, ami növeli a hatékonyságot. Hozzáteszi, hogy az információs és digitális technológiák beépítése a diákok támogatását szolgálja.

További előnyök közé tartozik, hogy a kevert tanulás lehetővé teszi a tanulók számára, hogy folyamatosan nyomon kövessék saját fejlődésüket, ami szintén növelheti a tanulói autonómiát. Paradox módon a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy többet kommunikáljanak más tanulókkal és oktatókkal, mivel hozzáférhetnek különböző vitafórumokhoz, chatszobákhoz és fórumokhoz, ami még a zárkózottabb tanulók számára is lehetővé teszi, hogy társaikkal vagy tanáraikkal kapcsolatba lépjenek (Singh et al., 2021). Jeffrey és munkatársai (2014) tanulmányukban arról számolnak be, hogy azok közül a tanárok közül, akik ezt az oktatási módszert használják, sokan úgy vélik, hogy a különböző tartalmak, (online) tananyagok és példák folyamatos hozzáférhetősége és elérhetősége előnyös a diákok tanulása szempontjából, míg a tanárok a különböző online eszközökhöz és forrásokhoz való korlátlan hozzáférést értékelik.

3. INNOVATÍV MEGOLDÁSOK AZ ANGOL MINT IDEGEN NYELV SPECIALIZÁCIÓS PEDAGÓGUSJELÖLTEK FELŐOKTATÁSI KÉPZÉSÉBEN

Az IKT eszközök viszonylag régóta használatosak az idegennyelv-oktatásban. Mindazonáltal, az egyik központi kérdés az idegen nyelvek tanításában, médiumra való tekintet nélkül, az autentikus tananyagok használata, gyakran különféle eszközök segítségével. Az IKT szakértők már kiemelték (Nádori & Prievara 2012) a virtuális osztályterem használatának jótékony előnyeit. Egyebek mellett kimutatták, hogy a virtuális osztályterem lehetőséget teremtenek az együttműködésen alapuló munkán túl a szocializációra, megteremtik az azonnali visszajelzés lehetőségét, és a differenciált visszajelzés is könnyedén megvalósítható általuk. A virtuális osztályterem színterének használata tudatos pedagógiai tervezést és módszertani felkészülést követel meg annak érdekében, hogy biztosított legyen a differenciált nyelvtanulás, összhangban a modern nyelvoktatás követelményeivel, figyelembe véve a tanulók egyéni szükségleteit, autentikus tananyagok és megfelelő eszközök használatával (Miskei-Szabó, 2021).

A Covid-19 pandémia alatt, a magyar tanítói professzió demonstrálta rugalmasságát, az innovációra való nyitottságát és elhivatottságát. A hagyományos keretek között zajló tanítási gyakorlat a pedagógusjelöltek egyetemi oktatásában megköveteli a gyakornokok páros és egyéni tanítási munkafolyamatait, melyek közül mindkettő csoportos megbeszélések keretén kerül elemzésre. Az idegen nyelveket tanító pedagógusok képzése kommunikatív, együttműködésen alapuló és kreatív megközelítéseket tartalmazó módon kerül kivitelezésre. Az oktatók úgy tanítanak, hogy az szintén például szolgáljon a hallgatóknak a jövőbeli tanítói munkájuk során. Mikor az egyetemi oktatás online-ra váltott a pandémiás helyzet alatt, ezen megközelítés megőrzése prioritást élvezett. Az egyetemeken olyan gyakorlatokat implementáltak, melyek lehetővé tették a hallgatói gyakornoknak, hogy áttekinthessék a gyakorlati tevékenységeiket oly módon, hogy az a lehető legközelebb lehessen az eredeti, osztálytermi változathoz.

A leendő általános iskolai tanítók angol nyelvre szakosodhatnak a magyar felsőoktatásban. Az ilyen általános iskolai oktatásban végzettséget szerző hallgatók taníthatnak angol nyelvet, valamint minden általános, alapozó tantárgyat, és elméleti ismeretek által megalapozott pedagógiai és pszichológiai tudás, készségek és kompetenciák birtokába kerülnek, melyek szükségesek a matematika, magyar nyelv és irodalom, környezetismeret, rajz, ének-zene, testnevelés és technika tantárgyak első négy évfolyamon történő oktatásához, mely azt jelenti, hogy az angol nyelvet szaknyelvként tanítják és tanulják.

A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának (ELTE TÓK) Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke kifejlesztett és megvalósított új kereteket, melyek lehetséges megoldásokat nyújtanak a legnehezebb kihívások egyikére: a pedagógusképző intézmények és az általános iskolák közötti közös tanítási gyakorlatok szerkezete, szervezése és megvalósítása vészhelyzetben, jelenléti, azt mellőző és hibrid oktatási formák esetében.

Az erre vonatkozó kutatás bemutatja, hogy az alkalmazott technikák támogatják a hallgatói pedagógiai kompetenciák széleskörű fejlődését, és jótékony hatást gyakorolnak a motivációra, a reflektív megközelítésre és a pedagógiai kísérletben résztvevő hallgatók és oktatók tudatosságára, mely még azokban a kiszámíthatatlan időkben is igaznak bizonyult. A következő alfejezetek betekintést nyújtanak az angol, mint idegen nyelvre szakosodott pedagógushallgatókkal és -által online környezetben használt innovatív megoldásokba (Trentinné Benkő & Kovács 2021).

3.1 TANÍTÁSI GYAKORLAT TÁVOKTATÁS ALATT

A 2020. március 12-i távoktatásra a felsőoktatásban és a március 16-i online tanmenetre a közoktatásban történő váltást követően, minden tanítási gyakorlat és arra való felkészülés szüneteltetésre került addig, míg mindkét intézménytípus megteremtette a további munkavégzéshez szükséges technikai kereteket. A pedagógushallgatók feladata az volt, hogy kiscsoportokban dolgozzanak ki egy olyan komplex digitális tanmenetet, mely igazodik a tanulók új munkaidő-beosztásához, figyelembe veszi az egyéni különbségeket és lehetőségeket kínál a diákok támogatására és differenciálására. A Microsoft Teams, melyet az intézmények mára már használnak, ideális online platformot biztosított a hallgatói és oktatói munka koordinálásához és támogatásához. Szintén lehetővé tette a pedagógushallgatók számára, hogy a távoktatás terén tapasztalatot szerezzenek és sikeresen abszolválják a tanítási gyakorlati kurzusukat.

3.2 HIBRID TANÍTÁSI GYAKORLAT

A koronavírus kitörésének köszönhetően, a 2020–2021. tanév őszi szemeszterében kezdetét vette a hibrid tanítási gyakorlat. Hogy minél többet megőrizhessenek a tradicionális oktatásból, a pedagógushallgatók és a pedagógiai asszisztensek a diákoknak jelenléti órákat tartottak, de a többi évfolyamtársuk és tanáruk nem lehetett jelen az osztályteremben. Ezért a gyakorlati tanítási órákat felvették, és a felvételeket a hallgatók együtt nézték meg a módszertanos oktatóval egy biztonságos helyiségben az ELTE TÓK épületében.

A megbeszélés és a felkészülés kezdetben tradicionális módon zajlott, személyes jelenléttel, mivel az ily módon támogatott felelevenítés sokkal pontosabb megfigyeléseket és sokkal tudatosabb önreflexiót eredményez a pedagógushallgatók részéről. Mindazonáltal, ahogyan a járványhelyzet rosszabbodott, a közös vetítések, megbeszélések és felkészülés is abbamaradtak. A tanórákat az oktató rögzítette, aki megszerkesztette a felvételt oly módon, hogy az a legfontosabb esetekre fókuszáljon, és közzé tette azt a Teams platformon. A rákövetkező megbeszélés és felkészülés szintén online zajlott. A teljes tanóra közös megnézése helyett, az óra kiválasztott részeinek megfigyelése lehetőséget teremtett bizonyos pedagógiai helyzetek mélyebb és hosszabb elemzésére. A hallgatói visszajelzések szerint, ez a hibrid megoldás állt a legközelebb az elvárt független tanulói élményhez, melyet a szemeszter végi értékelő kérdőív eredményei is megerősítettek.

3.3. FORDÍTOTT MENTORÁLÁS

2020. november 9-én, a járványhelyzetre való tekintettel, az ELTE visszaállt a távoktatásra, ily módon megszüntetve a személyes jelenléti tanítás lehetőségét. Ezzel ellentétben, a diákok folytatták tanulmányaikat az iskolákban, mely első látásra egy feloldhatatlan konfliktusnak és egy megoldhatatlan kihívásnak tűnt a tanítási gyakorlatok szervezése szemszögéből. A fordított mentorálás ötlete felvetődött: a hallgatói tanítások oktatói tanításokkal történő helyettesítése következtében, minden hallgatói feladat elvégezhető lett online. A fordított mentorálásban, a hallgatók felkészítik a mentortanárokat, hogy tartsák meg az általuk eltervezett órát, kitüntetett figyelemmel annak módszertani és technikai megvalósítására. Az órákat a hallgatók tervezték meg és készítették elő a megszokott módon, de a mentortanárok tartották meg azokat személyes jelenléttel mellett a diákoknak, melyről videófelvétel készült. A felvételeket a hallgatók online tekintették meg és a megszokott módon elemezték.

A fordított mentorálás vonatkozásában, a módszertanos oktató megkérte a hallgatókat, hogy írjanak egy kötetlen formájú levelet annak érdekében, hogy visszajelzést adjanak, reflektáljanak arra, hogy mi történt, növeljék tudatosságukat és támogassák a gyakorlati tanulást. A hallgatói véleményeket megosztották a mentortanárokkal a kurzus elvégzését követően. A strukturálatlan esszék kiértékelését megelőzte egy mennyiségi szóhasználati vizsgálat. A szöveges visszajelzés világosan a tervezés és felkészülés témájára fókuszált, és ez volt az a téma, mely szakmailag a legizgalmasabb és legrelevánsabb véleményeket kapta.

A résztvevők az elhivatottságot, a felelősségteljeséget, a reflexiót, az autonómiát és az együttműködést használták a legtöbbet. Ebben az esetben, felelősséget vállaltak és bemutatták szakmaiságukat és elhivatottságukat nem csupán a tanítói hivatás, az általuk megtervezett tanórák és a diákok irányába, hanem a mentortanáruk irányába is, aki helyettük tartotta az óráikat. A tervezést illetően kiderült, hogy mások számára megtervezni egy órát sokkal összetettebb feladat volt, mely magasabb fokú tudatosságot követelt meg. A pontosság, körültekintés, figyelem a részletekre, alaposág és rugalmasság, valamint realitásérzék szintén követelményekként voltak megtalálhatók.

3.4 TÁRSMENTORÁLÁS

A 2020–2021. tanév őszi félévének második felében nemcsak a hallgatók, hanem a diákok is online tanulási rendszerekben dolgoztak. Ez tette lehetővé a Teams platform által biztosított online tanulás megvalósítását. Az angol műveltségterületen számos hallgató volt, aki részmunkaidőben tanított tanulmányai alatt. Közülük néhányan vettek részt gyermekek online tanításában, így több tapasztalatuk volt az online tanítás terén, mint társaiknak. Az ebből adódó lehetőség kihasználása végett, ezen órára való felkészülés társmentorálással zajlott oktatói támogatás mellett. Az online órát végző hallgatókat a társaik segítették az órára történő felkészülésben. A hallgatói visszajelzés a társmentorálásról egészen pozitív volt. Mind kiemelték a stresszcsökkentő, biztonságnövelő hatását annak, hogy bármikor képesek voltak tapasztaltabb társaikhoz segítségért fordulni. Egyikük kifejezetten említést tett arról, hogy ez a gyakorlati képzés természetes része volt.

3.5 ONLINE TANÍTÁSI GYAKORLAT

Az ELTE a 2020–2021. tanév tavaszi szemeszterében szintén távoktatást vezetett be, de a közoktatás jelenlétre alapozott tanmenet szerinti oktatást folytatott. A hallgatók az órákat személyesen tartották, mialatt társaik követhették az eseményeket élő online közvetítés segítségével. A megbeszélés és a felkészülés szintén a Teams platformon került elvégzésre. A hallgatói munka értékelése az online környezetben szintén gamifikációs alapelveket követett. 2021. március 6-tól a közoktatás távoktatásra váltott, mely ezúttal sokkal zavartalanabb volt, mint egy évvel azelőtt, a hallgatók hamar képesek voltak online órákat tartani a diákoknak. A megbeszélés és felkészülés szintén online zajlott. Annak érdekében, hogy biztosítsák a zavartalan és sikeres megvalósulást, hogy minden online pedagógiai helyzetet monitorozhassanak és könnyen menedzselhessenek, minden résztvevő saját hozzáférést kapott az ELTE gyakorló iskolájának Teams felületéhez.

A pedagógushallgatók érezték, hogy profitáltak az online tanítási tapasztalatból és hogy a megelőző online tanulási élményeik segítették őket a tanításra való felkészülésben. Mindazonáltal, véleményük szerint sokkal nehezebb volt a szükséges kapcsolatot megteremteni a diákokkal, több felkészülés és több gyakorlás szükségeltetett az online tanításhoz. Visszajelzésük azt mutatta, hogy a válaszdíők sokkal hosszabbak voltak, és a vizuális segédanyagok sok tervezést követeltek meg. A diákokkal való kapcsolatteremtésen túl, a fő kihívás számukra a teljes csoport megmozgatása volt. Hiányolták a szokásos interakciót és rendkívül nehéznek találták, hogy lekössék a diákokat az online térben, mely különösen igaz volt a tanításban nem túl tapasztalt hallgatók számára. A személyes jelenlétre alapuló tanításban minden sokkal egyszerűbb, az órák sokkal 'élettel telibbek' voltak, és 'sokkal egyszerűbb volt a diákokra egyénileg figyelni'. A pedagógushallgatók tudatossága és reflexiója fejlődött.

3.6 „LEGJOBB” GYAKORLATOK AZ IDEGEN NYELVSPECIALIZÁCIÓS TANÍTÓK ONLINE OKTATÁSÁBAN

Az online oktatás vonatkozásában, a legnagyobb kihívás a pedagógusképzők számára az oktatási eljárásrendjük és alapelveik fenntartása. Az angol nyelvi csapat néhány gyakorlati ötletet és megközelítést javasolt, melyek 'legjobb gyakorlatokként' hívhatók. Ezen feladatok elkészítésekor a fő céljuk az volt, hogy bemutassanak és gyakoroljanak új ismereteket, mialatt fenntartják a hallgatók interaktív, kreatív, kommunikatív és reflektív készségeit, azaz motiváltságát (Fenyődi et al. 2021).

A legjobb gyakorlati példák az alábbi online címen érhetők el: <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>.

Ezeket aszerint kategorizálták csoportokba, hogy mely kurzusokon valósították meg őket az angol, mint idegen nyelv specializációs pedagógushallgatók.

- a) Nyelvi felkészítő kurzus angol-magyar kétnyelvű oktatáshoz:
 - 'My Lockdown News': egy online Padlet alapú felvezető feladat;
 - Online iskolalátogatási projektek és beszámolók
- b) Kisgyermekkorai nyelvi fejlesztés és angol szaknyelv
 - Feeding babies: Légy YouTube influenszer!
- c) Angol mint idegen nyelv módszertana az alsó tagozaton
 - Egy igeidőket reprezentáló Zoom whiteboard rajz, mely az angol nyelvtan tanítási módjának bemutatására használatos
 - Online szókereső a Zoom whiteboard használatával
- d) Ifjúsági irodalom
 - Egy Wordwall Hobbit: 14. fejezet, 'Kérdések és válaszok' párosító játék
 - Egy Coriolanus előzetes
 - Egy előzetes a Narnia sorozatból
- e) Kétnyelvű óvodai zenei nevelés
 - Egy LearningApps zenei szóanyag párkereső memóriajáték
 - Egy Wordwall kottázós 'keresd a párját' játék
- f) Kétnyelvű óvodai képzőművészeti nevelés
 - Egy Wordwall művészeti szóanyag gyakorló, 'Labirintus' játék
 - Képzőművészeti projektek; online húsvéti foglalkozások, 2020
- g) Angol nyelvű környezetismereti nevelés az óvodában
 - Egy online elkészített gondolattérkép az 'Over the Meadow' című dallal kapcsolatosan
 - Egy témaháló Eric Carle *A telhetetlen hernyócska* című képekonyvéről
- h) A kétnyelvű oktatás és nevelés elmélete és gyakorlata
 - Üres oklevelek a gyakorlati kvízt kitöltő hallgatók elismerésére
 - Hallgatók által készített online játékok
 - Hallgatók által készített oktatóvideók
- i) Játékok az óvodai/kisiskolai angolban
 - Strukturált tanulás tervezése videójátékok alapján
 - Az Instagram mint oktatási színtér tanárjelölteknek – @examoinsta

Összegezve, a szerzők állítják, hogy a legjobb gyakorlatok az online idegennyelv-tanítási gyakorlatokon további fejlődést indíthat el, mikor a pedagógushallgatók a tényleges tanítási karrierjüket megkezdik. „Az online alkalmazások bősége segítette őket rendkívül hasznos feladatok és tevékenységek előállításában, melyek később jelenléti vagy blended tanulmányok részét is képezhetik. Az oktatókon lévő stressz és nyomás ellenére, az angol nyelvi csapat önbizalmat és önhatékonyt szerzett, miközben pozitív érzései voltak a nehézségek kezelése és a kihívásokra való reagálás kapcsán. Ezen folyamat részeként, a pedagógushallgatóknak különbözőfajta személyes tapasztalatszerzésre adódott lehetőség: a digitális és online tantás felderítése és elsajátítása. Amikor további lehetőségeket kaptak, kreatív egyéni és együttműködésen alapuló produktumokat hoztak létre, melyek megmutatták

speciális tudásukat és készségeiket. A tanítási gyakorlatok tehát kibővítésre és gazdagításra kerültek a pandémia alatt, mivel a megelőző 'legjobb' gyakorlatok kipróbálásra és átdolgozásra kerültek" (Fenyődi et al. 2022, Mócza Attila fordítása).

4. HASZNOS ÉS PRAKTIKUS TANÁCSOK

Sok nyelvtanuló tanulás iránti elégtelen elkötelezettsége és lelkesedése, valamint a nyelvtanulási kudarcok magas aránya miatt az idegennyelvet tanító tanárok mindig is folyamatosan keresték azokat a technikákat, amelyekkel növelhetik a tanulói motivációt (Dörnyei, 2005). A lehetséges motivációs stratégiákhoz kiváló keretet ad a Dörnyei-Ottó folyamatmodell (1998), amely négy fő dimenzióból áll:

1. az alapvető motivációs feltételek megteremtése,
2. kezdeti hallgatói motiváció létrehozása,
3. a motiváció fenntartása és védelme,
4. pozitív retrospektív önértékelés ösztönzése.

A tanulási stratégiák hasznos eszköztárat jelentenek az aktív és tudatos tanuláshoz, ezek a stratégiák egyengetik az utat a magasszintű, folyékony idegennyelv- használat, a tanulói autonómia és az önszabályozás felé. Dörnyei szerint a tanulási stratégiák definíciója a következő: „ ez a fogalom a konkrét cselekvésekre, viselkedésekre, lépésekre vagy technikákra utal, amelyek magukban foglalnak minden olyan gondolatot, viselkedést, hiedelmet vagy érzelmet, amelyet a tanulók arra használnak, hogy segítsék saját készségeik fejlesztését az idegen nyelvtanulás terén. Ezek a stratégiák megkönnyíthetik az új nyelv internalizálását, tárolását, előhívását, memorizálását vagy használatát” (Dörnyei, 2005).

Az önszabályzó tanulók azok, akik „stratégiaileg törekednek tanulási céljaik elérésére, és erőforrások tárházával sikerül leküzdeniük az akadályokat.” (Dörnyei, 2005) A kutatók egyre inkább felismerik, hogy a proaktív stratégiai tanulóknál nem feltétlenül az általuk alkalmazott pontos stratégiák a legfontosabbak, hanem az a tény, hogy valóban alkalmazzák őket (Macaro, 2001, p. 264).

Fontos megjegyezni, hogy a tanulás társadalmi folyamatként, míg a tudás társadalmi konstrukcióként fogható fel. A tanuló öntudatlanul is elsajátíthat bizonyos gondolatokat a környezetéből, miközben a másokkal folytatott beszélgetések és megbeszélések által közvetlenül tanul, amit kritikai reflexió követ. Ehhez kritikai gondolkodásra van szükség: előfordulhat, hogy a tanulóknak állandóan át kell gondolniuk korábbi tapasztalataikat, elképzeléseiket és szokásaikat, valamint az új ismereteket, amelyekkel találkoznak.

A már említett folyamatorientált tanítási megközelítés elősegíti a tanulók önirányító, egész életen át tartó tanulását. Az alábbi főbb elvek hasznosak lehetnek az oktatók számára:

- a tanulók önirányító tanulási útjának elősegítésekor fontos a fokozatosság, a folyamat lépésekre bontása, mivel a tanulók önmenedzselési készségei és a bizonytalanságtűrő képességei eltérők lehetnek.
- a tanulók aktív részvétele és a gyakorlás lehetősége kulcsfontosságú a hatékony tanuláshoz,
- a tanárok ösztönözhetik a tanulókat előzetes tudásuk tudatos mozgósítására és a reflektálására,
- figyelembe kell venni a tanulás érzelmi vonatkozásait: a tanárok fontos szerepet játszhatnak abban, hogy segítsék a tanulókat saját érzelmeik felismerésében és kezelésében, ezáltal javítva érzelmi intelligenciájukat. Rendszeres pozitív visszajelzésekkel támogathatják a tanulókat a tanuláshoz szükséges kitartás és az önszabályozás elsajátításában, valamint az önbizalom növelésében,
- a kooperatív tanulás jobban ösztönözhető az iskolai oktatás keretében.

A digitális technológia növekvő elfogadottsága elősegíti a különböző online források használatát, különösen azokon a területeken, ahol hiányzik a hiteles és megfelelő anyag. Egy online tanulási alkalom megtervezése azonban más megközelítést igényel, mint egy osztálytermi óra tervezése. Először is ki kell egy vagy több olyan platformot választani, amely technikailag elérhető és egyúttal megfelel a tanfolyam céljának.

A digitális írástudást fejleszteni kell, valamint fontos, hogy a hozzáférhető forrásokat kellő rálátással szemléljük. A tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy a diákok igényeinek és tanulási stílusának megfelelően válasszák ki a legmegfelelőbb eszközöket. A megfelelő digitális eszköz kiválasztásával egyidőben el kell sajátítani annak struktúráit. A különböző tanítási célok különböző eszközöket igényelhetnek. A tanároknak minden eszköz használatában gyakorlatra és tapasztalatra van szüksége ahhoz, hogy az egyes tantárgyakat könnyen taníthassák (Alakras & Razak, 2021).

Az időkeret, az anyag és a sorrend megtervezése mellett az online eszközöket is kritikusan kell kiválasztani. Mivel az online tanulás egyes nyelvtanulók számára nagyobb kihívást jelenthet és nehezebb lehet, az ösztönző anyagok, úgy mint az érdekes e-tankönyvek, cikkek, weboldalak, filmek vagy podcastok (hanganyagok) kiválasztására nagy figyelmet kell fordítani. A csoportos projekt munka - a tanár folyamatos felügyelete mellett - kiváló módszer a tanulók bevonására. A tanulók elkötelezettségét interaktív keresztretjvényekkel, kvízekkel, multimédiás játékokkal lehet fokozni.

Van néhány ajánlás, amelyet figyelembe kell venni a blended tanfolyam elindítása előtt. Harris és munkatársai (2008) azt javasolják, hogy az oktatók vegyék figyelembe a tanulási folyamatot, a tanulási eredményeket és a tanulási környezetet, pl. milyen tanulási megközelítéseket lehet alkalmazni, vagy hogy a tanulási eredmény elérhető-e személyes kapcsolat nélkül. Hozzáteszik, hogy a tanulási eredményeket, a tanulók tanulási stílusát, motivációjukat, a célokat, a tanulási tartalmat, a tanórák hatékonyságát és a források elérhetőségét az oktatók egy csoportjának alaposan fel kell mérnie, elemeznie kell, és a tanulóknak is értékelniük kell.

Alammary és munkatársai (2014) hasonlóan érvelnek amellett, hogy a kevert tanulást alkalmazó tanároknak a tanfolyam céljaira kell összpontosítaniuk, nem pedig a technológiákra. Csak a tanfolyam céljainak (a tanulók által elsajátítandó tanulási eredmények, tartalmak és készségek) meghatározása után kezdhet hozzá a tanár a különböző tevékenységek megtervezéséhez, technikai eszközök igénybevételével és azok nélkül, online és offline egyaránt. Hofmann (2006) szerint elkerülhetetlen, hogy az online és az osztálytermi tartalmakat úgy fonjuk össze, hogy azok átfogó egészet alkossanak. Bartolomei-Torres (2021) szerint alapvető fontosságú a tanulók előzetes tudásának aktivizálása és az önértékelés elősegítése. Emellett fontos, hogy azokat a diákokat is korrepetáljuk, akiknek az anyagokkal, feladatokkal vagy tevékenységekkel kapcsolatban némi pontosításra van szükségük. Stewart (2002) rámutat, hogy mind az oktatóknak, mind a tanulóknak megfelelő készségfejlesztésre van szükségük, hogy képesek legyenek a blended tanfolyam elemeinek előállítására és használatára. Childs és munkatársai (2005) hangsúlyozzák, hogy rendelkezésre kell állnia szakmai támogatásnak, például informatikai szakembereknek, támogató személyzetnek, oktatóknak és adminisztrátoroknak, akik segíthetik az oktatókat. Ezen kívül felhasználói támogató rendszerek, elegendő idő és készségek az online anyagok létrehozásához is javasoltak.

Továbbá a tanulók igényeit, motivációját és elvárásait is figyelembe kell venni a blended tanfolyam tervezésénél, mert csak azok a motivált tanulók vesznek részt aktívan a blended tanulásban, akiknek az elvárásai teljesülnek. Meg kell találni a megfelelő egyensúlyt az online és a tanórai tanulás között is, mivel például a kizárólag online órákra való támaszkodás negatív hatással lehet a tanulók teljesítményére (Harris et al., 2008).

LINKEK KÜLSŐ FORRÁSOKHOZ

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Alakrash, H.M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*. <https://www.learningbp.com/blended-learning-benefits-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*. 13, 327–347. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasisus/files/bolhuis_2003_towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language. The ESPecialist* 40(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9edbf1add039e5594b9.pdf?qa=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en>
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, Éva, Árva, V., & Trentinné Benkő, Éva. (2021). Online education and ‘best’ practices in foreign language teacher’s education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J. & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation. https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b446eccfe/download
- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>

- Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2571>
- Nádori, G. & Prievara, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25(1), 1686949.

NEGYEDIK FEJEZET

FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ HALLGATÓK MOTIVÁCIÓJA A DIGITÁLIS TECHNOLOGIÁK ÉS FORRÁSOK HASZNÁLATÁVAL TÖRTÉNŐ NYELVTANULÁSRA

LUDMILA BRANIȘTE¹, GABRIELA GAVRIL², TEODORA GHIVIRIGĂ³, MARINA VRACIU⁴

“ALEXANDRU IOAN CUZA” UNIVERSITY OF IAȘI^{1, 2, 3, 4}

IAȘI, ROMÂNIA

BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO,

MARINA.VRACIU@UAIC.RO

ABSZTRAKT

A negyedik fejezet főként a motiváció kérdésére összpontosít, vizsgálja, hogy milyen befolyással bírhat az idegennyelv-tanulásban, különböző tanulási módszerek, illetve különböző tanulók esetében. Ezért a szerzők ebben a fejezetben a nyelvtanfolyamoknak a szaknyelvet tanuló felsőoktatási hallgatók sajátos igényeihez való igazítását javasolják, a jógyakorlatok egyikeként. Továbbá amellett érvelnek, hogy a tanároknak a hallgatókat is be kell vonniuk a tanulási források kiválasztásának és megtervezésének folyamatába, ezáltal nagyobb felelősséget és autonómiát biztosítva számukra a tanulási folyamatban. Ezen túlmenően, a digitális erőforrások használata a motiváció növekedését is magával vonja, ami hatékonyabb tanulást eredményez. Ezáltal a tanulók olyan eszközöket kapnak, amelyekkel sikeresen léphetnek be a munkaerőpiacra és fejleszthetik jövőbeli üzleti tevékenységüket.

1. A MOTIVÁCIÓVAL KAPCSOLATOS ALAPVETŐ ELMÉLETEK

1.1. MOTIVÁCIÓ: MEGHATÁROZÁS(OK) ÉS TIPOLÓGIA

A motiváció összetett pszichológiai jelenség, többféle jelentéssel. Általánosságban a motivációt tekinthetjük 1. annak okának, hogy valaki miért tesz valamit vagy viselkedik egy bizonyos módon: motiváció (valami mögött) *Mi a motiváció e hirtelen változás mögött?* és motiváció valamire (valaminek a megtételére); 2. az az érzés, hogy valamit meg akarunk tenni, különösen olyasmit, ami kemény munkával és erőfeszítéssel jár. A klasszikus európai filozófia egyik eszméje, a motiváció fogalmként a 20. századi pszichológiában és más társadalomtudományokban fejlődött ki. A 21. században a motiváció fogalma meghatározóvá vált a nyelvtanulás elméletében. A szakemberek egyetértenek abban, hogy a magas szintű motiváció kulcsfontosságú tényező az L2-tanulásban, mivel a feladatok kiválasztása és a feladatok elvégzésének időtartama, valamint a kitűzött feladat elvégzéséhez szükséges erőfeszítés mértéke kizárólag a tanulótól függ (Dörnyei és Ushioda, 2021, pp. 4-6.). Dörnyei és Ushioda (2021) a motivációt a következőként értelmezik: cselekvésre való ösztönzés; emberi képesség, hogy bizonyos tevékenységek révén kielégítse szükségleteit; dinamikus pszichofiziológiai folyamat, amely az emberi viselkedést irányítja, és meghatározza annak szervezettségét, irányát, stabilitását és aktív állapotát. Ahogyan Ushioda (2013) megállapítja, a motiváció a kívánságot, vágyat vagy késztetést informáló folyamatok együttesétől a cselekvésig és tevékenységig, illetve a motívumok összességéig terjed. Azonban, ahogyan azt Dörnyei és Ushioda (2021) kimutatták, „a motivációkutatás jelentősége abban áll, hogy Robert Gardner szociálpszichológiai megközelítésétől - amely az integratív motiváció klasszikus koncepciójához kapcsolódik - fokozatosan eltávolodik egy komplexebb, dinamikusabb és szituációhoz kapcsolható megközelítés felé, amelyeknek hangsúlyosabb oktatási relevanciája van”. (xi. p.) Emellett, ahogy Sivaci (2020) is hangsúlyozta, az érzelmek tanulmányozásának mélyebb összpontosítására van szükség a nyelvtanulásban és a nyelvoktatásban.

1.2 A MOTIVÁCIÓ TIPOLÓGIÁJA A PSZICHOLÓGIÁBAN

Reiss (2012, pp. 152–156.) szerint a motiváció a következők szerint osztályozható: külső/belső; pozitív/negatív; állandó/nem állandó:

- az *külső* motiváció nem kapcsolódik semmilyen tevékenység tartalmához; külső tényezők által kondicionált (pl. versenyeken való részvétel egy díjért), míg az *belső* motiváció belülről fakad, a tevékenység tartalmához kapcsolódik, és nem a külvilághoz (pl. sportolás, mert pozitív érzelmekkel jár).
- *pozitív* motiváció, amely pozitív ingereken alapul (pl. ha a gyerekek jól viselkednek, a szülők több képernyőidőt adnak nekik) vs. *negatív* motiváció, amely negatív ingereken alapul (pl. ha a gyerekek nem fekszenek le későn, a szülők másnap több képernyőidőt adnak nekik stb.)
- *állandó* motiváció, amely alapvető emberi szükségleteken alapul (pl. éhség, szomjúság stb.), szemben *nem állandó* motivációval, amely állandó támogatást igényel (pl. leszokás a dohányzásról, fogyás stb.).

1.3 A MOTIVÁCIÓ ELMÉLETEI A PSZICHOLÓGIÁBAN

A motivációelméletek (ME) az emberi szükségleteket, azok tartalmát, szerkezetét vizsgálják és elemzik, valamint ezek kapcsolatát az emberek motivációjához. E szükségletek tanulmányozása három fő irányzat kialakulását váltotta ki a motivációelméletekben: (1) tartalomorientált; (2) folyamatorientált; (3) tanulóközpontú.

Az (1) alá tartozó elméletek a motivációt befolyásoló tényezőket elemzik, és többnyire az emberi szükségletek elemzésére koncentrálnak. Leírják a szükségletek szerkezetét és tartalmát, valamint azt, hogy ezek a szükségletek hogyan kapcsolódnak a motivációhoz; a hangsúly a belső késztetés megértésén van. Az elméletek e csoportjába tartozik Maslow szükséglethierarchiája („Maslow-piramis”, 1954), illetve annak értelmezése és kiegészítése, ahogyan azt a Clayton Alderfer (1969) által javasolt ERG (Existence-Relatedness-Growth) elméletben, a David McClelland (1987) által javasolt szerzett szükségletek elméletében, valamint Frederick Herzberg (1987) kétfaktoros elméletében láthatjuk.

A (2) irányzat olyan elméleteket foglal magában, amelyek azt elemzik, hogy az emberek hogyan osztják be erőfeszítéseiket, és milyen magatartásformákat választanak új célok elérése érdekében. Az emberi viselkedést nemcsak a szükségletek által determinálnak tekintik, hanem a személy egy adott helyzethez kapcsolódó észleléseinek és elvárásainak, valamint a konkrét viselkedésmód lehetséges következményeinek függvényeként is. Az elméletek e nagy csoportja közül a legmeghatározóbbak a következők: Victor Harold Vrooms elváráselmélete (1964), amely szerint az egyének motiváltak a cselekvésre, feltéve, hogy teljesítményüket jutalmazza. Az előbbi elmélet tovább gondolása: John Stacy Adams méltányossági elmélete (1963), amelyben a helyes jutalmazást motiváló erőként értelmezik; Layman Porter és Edward Lawler elmélete (1968), amelyben részletesen kifejtik azokat a feltételeket és folyamatokat, amelyek révén a munkáért járó jutalom létrejön; Edwin A. Locke és Latham célmeghatározási elmélete (1990), amely a konkrét célmeghatározást és a visszajelzést a jobb feladatteljesítményhez kapcsolódónak tekinti; a részvétel a vezetésben elmélet és annak fő gondolata, hogy a munkavállalók jobban motiváltak lehetnek, ha kiválaszthatják azokat a feladatokat, amelyekre szívesebben koncentrálnak, és összehangolják egymás munkáját (Bainbridge, 1996).

A (3) irányzat magában foglalja a Douglas McGregor (1960) által javasolt X és Y motivációs elméletet, amely az előző elmülethez kapcsolódik a munkavállalók X (jutalom motivált) és Y (belső motivált) típusaként való értelmezésében; valamint Ouchi (1980), aki a munkavállaló és a vezető közötti szoros kapcsolatot hangsúlyozza az „életre szóló munka” gondolata alapján.

1.4 A NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSEI

A motiváció elméletei a szociálpszichológiában jelentek meg, majd kiterjedtek vagy kibővültek az idegennyelv-tanulás motivációjának elméleteire (Noels et al., 2019, Dörnyei & Ushioda, 2021). A motiváció függhet a közösség szükségletei alapján megfogalmazott társadalmi motívumoktól. Ezek a motívumok alakítják és határozzák meg az extrinzikus motivációt, amely két típusba sorolható: a tágabb társadalmi motiváció és a személyes motiváció. Az emberi motivációs szférát befolyásolhatja az ember tevékenységének jellege; ez az intrinzikus motiváció esete, amely a sikermotivációt foglalja magában. A motiváció másik típusa a távoli/hosszútávú vs. közeli/tényleges motiváció. Az idegennyelv-tanulás motivációjának területén a befolyásos nyugati szerzők (Ushioda, Gardner, Dörnyei) viszonylag új keletű kutatásai több tudós, pszichológus és pedagógus közreműködésének köszönhetőek.

A másodiknyelv-elsajátítás motivációját tárgyalva Ema Ushioda (2013, pp. 1-17.) hasznos áttekintést nyújt a nyelvtanulás (LL) elméletének fejlődéséről: az 1959-ben Kanadában alapított, a másodiknyelv-tanulás motivációjára irányuló elmélet a nyelvtanuló idegen nyelvű beszélőközösségek felé irányuló orientációjának megértését foglalta magában. Az 1990-es években a kognitív elméletekkel összhangban a nyelvtanuláselmélet az osztálytermi tanulásra összpontosított. A 21. században, amikor az angol világnyelvvé vált, a nyelvtanuláselmélet fókuszában a motivációt az ön- és identitáscélok szempontjából látja, mivel az angolul beszélők a globális közösség tagjainak tekinthetik magukat. A globalizációval és a migrációval párhuzamosan az LL-elmélet fókusza az angolon kívüli más nyelvek (LOTE) tanulására is áthelyeződött (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: instrumentális és integratív motiváció. Robert Gardner (2010) a motiváció fogalmának meghatározása során megállapította, hogy a motiváció minden típusát társadalmi és kulturális tényezők befolyásolják. Gardner (1985, 2001) különbséget tett instrumentális és integratív motiváció között. Az integratív motiváció a belső szükségletek tükröződését jelenti, amelyet például az a vágy váltja ki, hogy a tanulók azonosulni akarnak annak az országnak a kultúrájával, ahol a tanult nyelvet beszélnek.

Ezért az integratív motivációban a nyelvtanulás célja a tanuló belső szüksége, azaz a tanuló a más emberekkel való találkozásban és kommunikációban szerepet játszó értékei, a nyelv pedig mindezek eszközévé válik. Az integratív motivációban az L2-tanulást az egyén karrierépítési céljának tekintik. A kutatások azt mutatják, hogy az integratív motiváció a jelek szerint a legsikeresebb eredményekkel korrelál az L2-tanulásban. Ez azonban nem mindig bizonyul igaznak az LSP esetében, ahol az instrumentális motiváció dominálhat. Az idegennyelv-tanításnak mindkét motivációt tartalmaznia kell. Későbbi kutatásaiban Gardner (2007, p. 19.) a következő következtetést vonta le vizsgálataiból: „tágabb értelemben a motiváció intenzitása a fontos, amely magában foglalja a viselkedési, kognitív és affektív komponenseket”. Gardner elméletének fontos kiegészítése a Clément és munkatársai (1994) által bevezetett nyelvi önbizalom fogalma.

Dörnyei Zoltán és a „self” csoportosítása. Dörnyei megkérdőjelezte az előző három szaktekintély, Gardner, Noels (2000) és Ushioda álláspontját. Az idegennyelv-tanulás motivációjának összetettebb szerkezetének javaslatával bővítette ki a motivációkutatások körét. Dörnyei szerint a motivációnak három szintje van: a nyelvi szint (kultúra, társadalom, intellektuális és pragmatikai szint), a tanuló szintje (egyéni jellemzők, nyelvi önbizalom) és végül a tanulási környezet/szituáció szintje (tantervek, segédanyagok, kézikönyvek, feladatok/házi feladatok, a tanár személyiségével, viselkedésével, tanítási és óravezetési stílusával kapcsolatos összetevők (1994, p. 280.)). Dörnyei és Otto a motiváció egy további fontos összetevőjére is rámutat: az általános és az időbeni változásra (1998, pp. 45–46.). Az 1960-1990-es években a motivációval kapcsolatos kutatások többsége az idegen nyelvű és az adott idegen nyelvet tanuló anyanyelvi beszélők szemszögéből történt. Az 1990-es években a kutatási paradigma megváltozott, és a szociális motívumokat nem tekintették elegendőnek a motiváció leírásához.

A motivációról alkotott kép a kognitív tudományok és a pszichológia új fogalmaival bővült. John Schumann (1975, 1997, 2001) például neurobiológiai magyarázatot javasolt a motivációra; a motivációt egy helyzet kognitív értékelésének tekinti számos paraméter (újdonság, öröm, kapcsolat az emberi célokkal és szükségletekkel, a helyzet leküzdésének lehetősége, a társadalmi normák és a

személyes értékek iránti elkötelezettség) alapján. Schumann arra a következtetésre jut, hogy egyrészt az érzelmi reakciók befolyásolják a figyelmet és a tanulási folyamatra fordított erőfeszítést, másrészt pedig, hogy ezek az értékelési modellek a motiváció alapját képezhetik. A különböző feladatok például pozitív hozzáállást váltanak ki, amennyiben figyelembe veszik a tanuló sajátosságait és tehetségét (1997). Úgy tűnik, hogy a motivációval kapcsolatos valamennyi központi kérdés összefoglalható a motiváció tudományának „három R-jeként”: motivációs relativitás, motivációs szabályozás (regulation) és motivációs reaktivitás (Bernaus & Gardner, 2008, xi. p.).

Eltávolodva a korai motivációs hierarchiáktól (Maslow, 1956), amelyek a szükségletek „objektív” vagy normatív prioritását és szerveződését hangsúlyozták, számos jelenlegi motivációs megközelítés szubjektív relativizmust feltételez mind a szükségletek, mind pedig a motívumok prioritásában. Az tehát, hogy mely szükségletek a legközpontibbak, és hogyan viszonyulnak egymáshoz, nemcsak maguknak a szükségleteknek az eredendő tulajdonságaiból, hanem az egyének múltbéli szükségletiből, valamint az adott pillanatban és az életük során felmerülő korlátokból és lehetőségekből fakad (Bernaus & Gardner, 2008, xii. p.). A motiváció megértése az idegennyelv-tanulás minden szakaszában releváns, a szituációk, az érintett kultúrák, a tanulók életkora és önszemlélete, a személyes fejlődéshez való hozzáállás, az életcélok tekintetében. A motívumok jellegétől függetlenül a motivált idegen nyelvet tanuló megtapasztalja a kiteljesedés és a belső növekedés érzését, ami az élet minden területén és területén meghatározó.

2. MOTIVÁCIÓ KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI HELYZETEKBEN

2.1 ELMÉLETEK ÉS MODELLEK KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI HELYZETEKBEN

A felsőoktatásban idegen nyelveket oktatók számára iránymutatásként csak néhányat említünk a számos tanulmány és gyűjteményes kötet közül, amelyek a Robert Gardner és Lambert (1972), Dörnyei Zoltán (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013) által felállított modelleket elevenítik fel, hogy csak a terület legfontosabb neveit említsük. Nem célunk a pedagógiai pszichológia elméleteinek és fogalmi variációinak fejlődésével foglalkozni, hanem inkább néhány dolgot javasolunk, amelyek meghatározzák a szaknyelvek (LSP) tanítását és tanulását konkrét kontextusokban az új technológiák, az elérhető online források, szövegtörzsek, digitális könyvtárak, médiumok és más digitális források felhasználásával.

Amint azt az idegennyelv-elsajátítás motivációjának egyik legismertebb teoretikus párja (Dörnyei & Otto, 1998) megjegyzi, az elméletek elkerülhetetlenül redukcionista paradigmákat javasolnak, amelyek ellentétben állnak a motiváció dinamikus, változó természetével, és nem képesek lefedni a tanulás konkrét kontextusai által meghatározott változásokat. A motiváció folyamata több változótól függ, amelyek többek között az egyén pszichológiájához, a különböző társadalmi csoportok közötti kapcsolatokhoz, az egyéni vagy csoportidentitások alakulásának módjához, valamint a társadalmi kontextusban fennálló hatalmi viszonyokhoz kapcsolódnak. Az elméleti konstrukciók nagymértékben tükrözik a kor ideológiáit és a pszichológia, a társadalomtudományok vagy a pedagógia területén végbement átalakulásokat, kisebb mértékben pedig a konkrét tényleges helyzeteket a tanítási folyamatokban, és az LSP tanításának és tanulásának kihívásait.

A nyelvtanítás és -tanulás motivációjával foglalkozó tanulmányok és elemzések többsége elsősorban az EFL és ESL (angol mint idegen/második nyelv) fókuszál. A motiváció a további nyelvek tanulásban (LOTE) szinte feltáratlan terület maradt. R. Gardner (1985) Kanadában kétnyelvű (francia, angol) környezetben végzett kutatások alapján konstruálja meg a nyelvtanulási motiváció pszichoszociális modelljét. Dörnyei (1990 és később) a magyar fiatalok angol nyelvtanulási motivációjára vonatkozó, kérdőívek segítségével gyűjtött adatok elemzésére alapozza elméleteit. Ahogy Ushioda és Dörnyei (2017) rámutatott, az angol mint globális nyelv térnyerése megköveteli az idegennyelv-tanulás motiváció elméleteinek újragondolását és az EFL/ESL számára konstruált modellek újragondolását. A szerzők szerint differenciált megközelítésekre van szükség az EFL és a LOTE esetében, olyan

elméletekre, amelyek figyelembe veszik a mai világban betöltött különböző funkcióikat. Dörnyei az egyéni-pszichológiai dimenzióban javasolja az elméletek megalapozását, amelyben differenciáló, stabil elemet lát. Ushioda úgy véli, hogy az angol mint domináns nyelv más nyelvek (LOTE) tanulásra gyakorolt negatív hatásának ellensúlyozása érdekében a megközelítésnek kevésbé instrumentálisnak kell lennie. Úgy tűnik tehát, hogy mindkét szerző az intrinzik-affektív motivációt részesíti előnyben a LOTE-tanulásban.

Az EFL és a LOTE közötti szükséges különbségtételen túlmenően szükséges rámutatni a különbségekre az idegen nyelv tanítása és tanulása között általában és a szaknyelvek esetében. A szaknyelvek tanulása esetében az integratív motiváció, és az intrinzik-affektív bár előfordulhat, de nem központi eleme a tanulási folyamatnak. Az idegen nyelv tanulása alárendelődik, sőt, néha kényszerből történik a szakterület vagy szakma (jog, orvostudomány, közgazdaságtan, mérnöki tudományok stb.) választás területén. Nem a tanuló elsődleges tevékenysége (a filológia, az újságírás vagy a fordítás/tolmacsolás szakterületen kívül), hanem szakmai képzést nyújtó és a kívánt karrier felépítését szolgáló tevékenység. Például egy joghallgató általában a jog területén vetíti ki kiválóságát, nem pedig a nyelvtudás területén.

2.2 A SZAKNYELV TANÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ÁLLÁSPONTOK

A szaknyelvek tanulására vonatkozó tanulmányok gyakran az ESP-vel párhuzamosan vagy annak kiegészítéseként zajlanak, és a karrierválasztás (külföldi tanulmányok, szakmai gyakorlatok, képzési programok, üzleti kapcsolatok, önkéntes munka), a gazdasági migráció és a konfliktusövezetekből való menekülés motiválja őket. A szaknyelvek tanulása továbbra is a tanulók szakmai identitásának egyik összetevője marad, amelyet gyakran háttérbe szorít az ESL. A célországba történő migráció esetén a tanulók új környezetbe való beilleszkedésének elengedhetetlen feltételévé válik. A szaknyelv tanulása nem mindig a tanuló választása, hanem különböző körülmények határozhatják meg (pl. önkéntesként tevékenykedik a Békehadtestben egy bizonyos országban, olyan európai egyetemeket választ, ahol a tandíjak alacsonyabbak, mint az anyaországban, munkát kap egy vállalatnál stb.), és nem jelenti automatikusan a célközösségbe való beilleszkedés és annak kulturális értékeinek átvétele iránti vágyat (ami Gardner modelljében a motiváció lényeges eleme).

A szaknyelv tanulásának tanítási stratégiákat és tanítási módszereket befolyásolják a kulturális különbségek, amelyek a tanár-diák kapcsolatokat, a diákcsoportokon belüli kapcsolatokat, a diákok és a célközösség képviselői közötti kapcsolatokat jellemzik. A kultúrák közötti tanítási/tanulási helyzetek, ahogy Geert Hofstede (1986) a 20. század végén rámutatott, minden érintett fél számára problémát jelenthetnek, és számos zavart okozhatnak, valamint alááshatják a nyelvtanulás iránti elkötelezettséget és érdeklődést. A tanárnak nehéz feladata a tanulási kontextusok feltérképezése, a kulturális különbségek feltárása, és hogy olyan tartalmakat javasoljon, amelyek elősegítik a kultúrák közötti kommunikációt, és megismertetik a tanulókat az adott ország különböző kulturális kódjaival, megkönnyítve számukra a környezetben való működést.

A tanulási helyzettől függően a csoportok lehetnek nyelvileg homogén vagy heterogén csoportok, amelyek különböző földrajzi területekről származó, eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókból állnak. Lehetnek nyelvileg homogének, de különböző területekről (jog, közgazdaságtan, mérnöki tudományok, környezettudományok, filmművészet stb.) érkező tanulókkal. Egyre gyakoribb jelenség a diaszpórában született fiatalok beiratkozása a szüleik származási országában folyó tanulmányi programokra. A tanulók igényeinek azonosítása, a speciális tananyagok kiválasztása, a tartalom és a technológia tanításba való integrálásának módjai mind-mind erre épülnek:

1. a szaknyelv elsajátításának konkrét kontextusai: a hallgatók saját országukban, előadások keretében tartott kurzusok; nyelvi és kulturális képzések a tanulmányok országában; más országban, európai mobilitási programok, hosszú vagy rövid távú képzések keretében tartott kurzusok.
1. a tanulók homogenitása/heterogenitása a nyelv, a szakterület és az életkor tekintetében.
2. a jogi keret és a konkrét oktatáspolitikák.

A saját országukban szervezett nyelvtanfolyamokon vagy harmadik országbeli mobilitási programokban részt vevő hallgatóknak nincs lehetőségük közvetlen kapcsolatba kerülni a célnyelvvel. Fontos, hogy a tanfolyamokon használt online források a tanulás szintjéhez és a speciális követelményekhez igazodó tananyagként betöltött szerepén túl a tanulók számára információt nyújtsanak a második nyelv jelenlétéről a kibertérben, a digitális könyvtárakról és lexikográfiai művekről, elektronikus művekről, podcastokról stb., felkeltve érdeklődésüket egy magával ragadó virtuális környezet iránt.

A származási országon kívül a hallgatók tanulmányaikat (alap-, mester-, PhD-, posztdoktori tanulmányok) egy széles körben beszélt nyelven folytathatják, akár angolul, akár az érintett ország (kevésbé széles körben beszélt) nyelvén. Az előbbi esetben annak az országnak a nyelve, ahol tanulnak, eredetileg nem volt célnyelv, és továbbra is a beilleszkedés eszköze maradhat, amely biztosítja az adott társadalomban való működést. Bizonyos területeken, különösen az orvostudományban, a helyi nyelv ismerete szükséges a szakmai képzéshez (pl. az orvosi szakma és a betegek közötti kapcsolatban). A második helyzetben az ország nyelve (gyakran az ESP-vel együtt) célnyelvvé válik, a tantervben a tananyag tárgya, és ezt vizsgák és bizonyítványok igazolják. Bár a tanulók mindkét helyzetben kapcsolatba kerülnek annak az országnak a nyelvvel, amelyben tanulnak, a nyelvhez való viszonyuk jelentősen különbözik, amely a tanítási folyamathoz eltérő megközelítést igényel. A tanulóknak az ország nyelvének elsajátításához fűződő eltérő érdekei (a társadalmi rendszerben való működés vagy szakosodás) befolyásolják az elektronikus források kiválasztását, valamint a tanulók által elsajátítandó készségek (pl. beszéd, írás, levelezés, írás, fordítás) meghatározását.

Mivel az új technológiák már több mint két évtizede beépültek az angol nyelvtanítás vagy az ESP tanítási/tanulási folyamatába, léteznek platformok, alkalmazások és számos tudományosan és didaktikailag hitelesített online oktatási forrás. Számos nyugati egyetem kínál online kurzusokat alkalmazott nyelvek és specifikus nyelvek terén. Nem ez a helyzet azokban az országokban, ahol nincs nagy hagyománya a nemzeti nyelv mint idegen nyelv kutatásának és oktatásának, ahol a lexikográfiai források és digitális könyvtárak létrehozásának folyamata később kezdődött.

Az interneten elérhető elektronikus források használata az LSP-tanfolyamok szervezésében megköveteli a digitális kompetenciák és a tanárok interkulturális kommunikációs készségeinek fejlesztését, az információ és tartalom kapcsolati közvetítését és átadását, valamint a tanítási/tanulási kontextusok gondos feltérképezését és az intrinzik (affektív-pszichológiai) és mindenekelőtt az extrinzik (konjunkturális, társadalmi-gazdasági, politikai) tényezők megértését, amelyek befolyásolják a tanulók motivációját és érdeklődését a szaknyelvek elsajátítása iránt (Hampel & Stickler, 2015, p. 63.).

Az online oktatás még mindig gyerekcipőben jár néhány országban, ahol az oktatási törvények egészen a közelmúltig nem ismerték el a hagyományos, személyes tantermi oktatáson kívüli más oktatási formákat. Egyes tanulók elvárásait gyakran a hagyományos, helyben történő rendszer alakítja, az online környezet pedig növeli szorongásukat és elégedetlenségüket, így csökkenti a motivációt. Mindezeket a szempontokat figyelembe kell venni a tanítási módszerek megtervezésekor, hogy felkeltsük a tanulók érdeklődését, és optimálisan kihasználjuk az új technológiákat a szaknyelv elsajátításában.

3. A MOTIVÁCIÓ MÉRÉSE, AZ IGÉNYEK KEZELÉSE ÉS A NYELVTANFOLYAMOK TESTRE SZABÁSA A SZAKNYELVET TANULÓ FELŐOKTATÁSI HALLGATÓK IGÉNYEIHEZ IGAZÍTVA

3.1 A MOTIVÁCIÓ MÉRÉSE

A tanulás folyamata általában és a nyelvtanulás folyamata, amely e fejezetben az érdeklődés középpontjában áll, intuitív módon és a kutatások alapján is úgy tekinthető, hogy szorosan kapcsolódik a motivációhoz. A motivációt viszont fiziológiai értelemben az agy elektromos és kémiai ingerlésének egy formájaként, viselkedéses értelemben „a jutalom várakozásaként” (Brown, 2000), vagy kognitív értelemben a tanuló döntéseivel és választásaival kapcsolatosnak tekintették a kitűzött vagy elkerülni

szándékozott célok tekintetében (Dörnyei, 2001). Újabban egy összetettebb keretrendszer egyik elemének tekintik: Luckin (2018, idézi Bearman et al., 2020, p. 55.) a Sternberg (2021, p. 493.) által felsorolt hét, egymással összefüggő elem egyikének tekinti, amelyek közül öt a metaintelligencia formája - a magasabb kognitív folyamatok megértése, irányítása és koordinálása, mint például az intelligencia, a kreativitás és a bölcsesség, vagy a problémamegoldás, az érvelés, a döntéshozatal és a fogalomalkotás folyamatai. Ezek között van a meta-szubjektív intelligencia, amely a motivációk és az érzelmek megismerésének és szabályozásának képességével kapcsolatos.

Általában a motivációt - vagy annak hiányát - tekintik az egyik legfontosabb tényezőnek a tanulók sikerében vagy kudarcában az idegennyelv-tanulásban. Az önmeghatározás-elméletben (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) a motivációt az egyéni autonómia szintjétől függően a viselkedésszabályozás különböző formáiból álló kontinuumnak tekintik. Az intrinzik és extrinzik motiváció mellett a szerzők a motiváció három típusát határozták meg, amelyek közül az egyik az *amotiváció* (azaz a motiváció hiánya vagy a viselkedési szándék hiánya) (Ryan & Deci, 2020). A kutatók számos változót vizsgáltak az intrinzik motivációval kapcsolatban az idegennyelv-tanításban, és megállapították, hogy a tanulók elkötelezettsége fontos előre vetítője lehet a nyelvtanulás önmeghatározó motivációjának (Oga-Baldwin et al., 2017). Továbbá az elkötelezettség előre jelezheti a teljesítményt és a hiányzást az angol nyelvtanfolyamokon (Dincer et al., 2019).

A sikert és a kudarcot az előrehaladás szempontjából is vizsgálják: míg ez bizonyos területeken/tevékenység típusokban/készségekben könnyen számszerűsíthető és megállapítható, addig más területeken/készség típusokban kétértelmű lehet. „A nyelvtanulás sajátságosan lassú folyamat, sok megakadással, előre- és visszalépéssel, és a haladás mutatói nem feltétlenül érzékelhetők könnyen.” (Busse, 2014, p. 159.) Másrészt a motiváció helyes megértése és kezelése elősegítheti a jobb eredményeket, a tanulók nagyobb fokú elégedettségét és a tanulási folyamatra fordított idő lerövidülését, ami egyben a költségek csökkenését is jelenti. Ezért hangsúlyozták, mennyire fontos, hogy mind a kurzus tervezői, mind az oktatók tisztában legyenek ezekkel a motivációs szintekkel a tanulási időszak (félév, kurzus stb.) kezdetén és a folyamat során. Ahhoz, hogy a hallgatói aktivitás szintjeit értékelni lehessen, döntő fontosságú, hogy érdemileg meg lehessen határozni, mit is kell mérni.

3.2 ALKOTÓELEMEK ÉS LEÍRÁSOK

A motiváció összetett fogalom, és bár szintje hozzávetőlegesen megállapítható a tanulók mimikájának, gesztusainak, a társalgási jelzéseknek (Lepper et al., 1993, idézi De Vicente & Pain, 1998), az adott feladattal töltött időnek a megfigyelésével, az eredmények pontossága nagymértékben függ olyan szubjektív tényezőktől, mint a tanár tapasztalata vagy a tanulókkal töltött idő hossza. Ezért próbáltak olyan pontos adatokat szolgáltató értékelési eszközöket találni, amelyek segítenek a jógyakorlatok azonosításában, mint például a tanítási és tanulási stratégiák, a tartalom és a forma. Így számos módszert és eszközt alkottak meg az erre a célra létrehozott kutatócsoportok különböző országokban. Az értékelési eszközök tekintetében a szakirodalom számos standardizált eszközt említ, például az általános AMS (Academic Motivation Scale, rövidítve: Ams-C 2, főiskolai változatát), amelyet R. J. Vallerand et. al, Kanadában 1992-1993-ban hozott létre (http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf). Az eszköz egy kérdőív és egy 7 pontos skálán alapul (nem kifejezetten a nyelvtanulásra készült, de erre a célra adaptálható), vagy a szintén Kanadában kifejlesztett EME (l'Échelle de Motivation en Éducation), amely egyrészt a belső és külső motivációt, másrészt az amotivációt méri fel (Vallerand et al., 1993), amely fókusza szintén nem a nyelvtanulás. Mint már említettük, a legterjedelmesebb munka a motivációkutatás területén, amely kifejezetten a nyelvtanulásra összpontosít R. C. Gardner nevéhez fűződik. A motivációs intenzitás skálájának megalkotására tett kísérletében kérdőívekre támaszkodott, melyek adatait elemezte; a fő eredmény a nyelvtanulás motivációjának mérésére szánt *Attitude Motivation Index* volt. Skálájának három fő tényezője az erőfeszítés, a cél elérése iránti vágy, és az attitűdök voltak. Kutatásának középpontjában a kanadai franciatanulás állt, és érdekes módon a teszt 11 változója között az idegen nyelv iránti

érdeklődés mellett olyan kulturális tényezőket is szerepeltetett, mint a tanult nyelvet beszélő emberekhez való viszonyulás, ami a mi projektünk szempontjából is releváns lehet, hiszen az LSP-órákra beiratkozott tanulócsoporthoz gyakran különböző kulturális és etnikai háttérrel rendelkező személyekből állnak, és a motivációjuk szintjében jelentős szerepet játszhat a személyes megítélésük azokról az emberről és kultúráról, amelynek nyelvét elsajátítják. Gardner csapatának legfontosabb hozzájárulása azonban az orientáció fogalmának használata volt a nyelvtanuláshoz, amelyet két típusra osztott. Egyrészt leírta az integratív motivációt, amelyet a motiváció azon típusának tekintett, amely a tanulók azon vágyára vonatkozik, hogy beilleszkedjenek abba a közösségbe, amelynek nyelvét elsajátítják, osztozzanak a kultúrában, és egy másik kultúra tagjaként élik meg azt; másrészt az instrumentális motivációt, amely ezzel szemben azzal függ össze, hogy a tanulók hogyan látják magukat és státuszukat a saját kultúrájukban a jobb munkahelyekhez való hozzáférés, a szakmai és társadalmi státusz, a képzettség vélt szintje szempontjából a tanult nyelv(ek) ismerete révén (Johnson & Johnson, 1999). Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanárnak tisztában kell lennie ezekkel a különbségekkel, már a kezdetektől fogva meg kell állapítania ezek súlyát, és a stratégiákat, tevékenységeket, anyagokat ennek a szempontnak a figyelembevételével kell kialakítania. Továbbá, mivel fontos szerepe van, az integratív motívumot akkor is be kell vonni, ha a felsőoktatási szaknyelvben vélhetően az instrumentális motiváció kapja a fő hangsúlyt.

Az utóbbi években a technológiai fejlődés, valamint az e-tanulási rendszerek és a digitális erőforrások megjelenése nyomán új megközelítéseket javasoltak, amelyek a motivációs diagnosztikán alapuló tanulási rendszerek fejlesztésére irányulnak. (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsky és Tabandeh (2022) kidolgozott és validált egy nyelvspecifikus grit-skálát az L2-tanulók gritjének - a szenvedély és a kitartás keveréke az idegennyelv-tanuláshoz - mérésére. Maga a QuILL projekt számos online erőforrás használatát tesztelte és validálta valós LSP-oktatásban oktatói és hallgatói csoportokkal annak érdekében, hogy lássák, hogyan és milyen mértékben használhatók/adaptálhatók az ilyen erőforrások, valamint hogy irányelveket javasoljanak a megvalósításukhoz (Silva et al. 2022). Más szempontok mellett, mint például az energiaszint, a motiváció általában az elkötelezettség intenzitásával függ össze; az alacsony elkötelezettségi szint egybevág az alacsony motivációs szinttel, így minél hamarabb észlelik, annál hatékonyabb lehet a beavatkozás. Ez nyomon követhető egyes e-tanulási rendszerekben, ami lehetővé teszi a megfelelő személyre szabott beavatkozást a tanulók motiválása érdekében (Cocea & Weibelzahl, 2011). Általában véve a motiváció alapos felmérése, a motiváló és demotiváló tényezők azonosítása hozzájárulhat az oktatók körültekintőbb választásaihoz és ezáltal a hallgatók jobb teljesítményéhez.

3.3 AZ IGÉNYEK KIELÉGÍTÉSE ÉS A NYELVTANFOLYAMOK IGAZÍTÁSA A SZAKNYELVEI TANULÓ FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK SAJÁTOS IGÉNYEIHEZ

Mivel projektünk az szaknyelvekhez szükséges forrásokra összpontosít, érdekes megjegyezni, hogy az igényelemzés kezdettől fogva az ESP (English for Special Purposes - angol speciális célokra) mozgalomhoz kapcsolódott, azzal a céllal, hogy a rövid távú, a foglalkozási céllal történő és a szakmai célú nyelvtanfolyamok pénzügyi hatékonyságát növeljék a tanulók sajátos érdeklődési köréhez és szakmai szükségleteihez való tervezéssel és igazítással. A felsőoktatást megelőző oktatási formákban a döntéseket általában más felek, például a szülők vagy kormányzati szervek hozzák meg a kiskorú tanulók nevében (Richards, 2001, p. 54.). Az a tény azonban, hogy az LSP kurzusokat felnőtteknek tartják, azt jelentheti, hogy a résztvevők szerepet játszhatnak – és gyakran hajlandóak is – a szókincs, a műfajok, a specifikus kompetenciák stb. témaköreinek kiválasztására vonatkozó döntéshozatali folyamatban (Basturkmen, 2013, p. 1.), ami viszont bizonyítottan pozitív hatással van a motivációra. Hozzájárulásukat azonban körültekintően kell mérlegelni, mivel nem rendelkeznek pedagógiai szakértelemmel. Az általános célú nyelvi kurzusokkal ellentétben ezek a szükségletek és követelmények gyakran egy bizonyos szakterülethez kapcsolódnak; ez viszont azt jelenti, hogy míg az általános nyelvi kurzusok általában hosszú távú törekvések, a szaknyelvi kurzusok korlátozott

időtartamúak (egy vagy néhány félév), ami jelzi, hogy a tervezett területre kell egyértelműen összpontosítani, és hatékonyan kell kihasználni a rendelkezésre álló időt.

A szaknyelvi kurzusok másik sajátossága a csoport heterogén jellege, ahol a különbségek etnikai, kulturális különbségeket, a nyelvtudás különböző szintjeit, különböző tanulási stílusokat és akár a résztvevők életkorát tekintve is eltéréseket jelenthetnek. A külföldi tanulmányok mellett döntő egyetemi hallgatók alapozó éve esetében is előfordulhat, hogy a nyelvi célú tanulmányok elemeit be kell építeni a felsőoktatási intézményben való optimális felkészítés érdekében. Ezek azok az okok, amelyek miatt az LSP-ben a szükségletelemzés előfeltétele a tanterv és a tanfolyam tervezésének és felülvizsgálatának, valamint a konkrét források előállításának.

A szükségletelemzést a következőképpen definiálták:

szisztematikus eszközök használata specifikus készségek, szövegek, nyelvi formák és kommunikációs gyakorlatok meghatározására, amelyeket a tanulók egy adott csoportjának el kell sajátítani [...és amelyek] a tantervek és tananyagok alapjául szolgálnak, és alátámasztják a foglalkozási, tudományos és szakmai valósággal való pragmatikus kapcsolatukat (Hyland, 2007, p. 392.).

A szükségletelemzés számos célra használható (átfogó listát lásd Richards, 2001, pp. 52–53.), amelyek közül néhány a felsőoktatási szaknyelv metodikájára adaptálható (pl. a csoport demográfiai profiljának azonosítása, annak meghatározása, hogy egy csoportból mely hallgatóknak van leginkább szükségük bizonyos nyelvi készségek tanulására, a hallgatók képességei és az adott területen/szakmában szükséges képességeik közötti különbségek azonosítása). Az így kapott információk alapján megtervezhető a képzési program (ibid.).

A szükségletelemzésre sor kerülhet egy tanulási modul/tanfolyam kezdetén, a nyelvi program során vagy azt követően (Richards, 2001, p. 54.), különböző módon (formálisan vagy informálisan) végezhető, és különböző típusú szükségletekre irányulhat: *szubjektív* szükségletek, amelyek arra vonatkoznak, hogy a tanulók mit szeretnének tanulni, és *objektív* szükségletek, amelyek olyan feladatokra, tevékenységekre és készségekre vonatkoznak, amelyeket a tanulóknak a jelenlegi vagy későbbi tanulmányi vagy szakmai helyzetekben el kell tudni végezniük (Basturkmen, 2013, p. 1), a *bennfentesek* és a *kívülállók* által látott szükségletek, az *észlelt* és *jelenlegi* szükségletek vs. *potenciális* és *fel nem ismert* szükségletek (Richards, 2001, p. 53.). Mindezek az információk különböző módszerekkel gyűjthetők össze: oktatói és hallgatói kérdőívek, interjúk, hibaelemzés, annak érdekében, hogy a kurzus és/vagy a tanterv tervezését elvégezzék vagy ahhoz hozzájáruljanak. Vannak nagyon kifinomult eszközök, de vannak egyszerűek és ad hoc, néhány kérdésből álló eszközök is - például a nyelv jelentőségének megállapítására a diákok jövőbeli karrierje szempontjából egy egyszerű, négy kérdésből álló kérdőívet lehet készíteni, amelyben megkérdezzük, hogy: a nyelvre szükség lesz-e; a nyelv fontos lesz-e; a nyelv hasznos lesz-e a diploma megszerzése után egy jól fizető állás megszerzésében; illetve, hogy az nem fontos, és a jövőben sem lesz az.

Az információk ezután felhasználhatók a kurzusok, illetve a hallgatók érettségi előtti és utáni igényeinek megfelelő források létrehozásához vagy kiigazításához. Ez tulajdonképpen az LSP-tanítási kompetenciák egyike (4.1.), ahogyan azt a közös kompetenciakeret (CCF) - az LSP-tanárok számára szükséges ismeretek és készségek modellje - leírja. (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. A DIÁKOK NYELVTANULÁSI IGÉNYEINEK HATÉKONY KIELÉGÍTÉSE A MUNKAERŐPIACRA VALÓ SIKERES BELÉPÉSÉHEZ ÉS A JÖVŐBELI ÜZLETI FEJLŐDÉSHEZ SZÜKSÉGES ESZKÖZKÉNT TÖRTÉNŐ NYELVTANULÁS ÉRDEKÉBEN

Ez a fejezet a nyelvtanulók igényeinek hatékony kielégítését, mint a munkaerőpiacra való sikeres belépés és a jövőbeni üzleti fejlődés eszközét tárgyalja a szaknyelvi tanfolyamok keretében, különösen a diákközpontú megközelítés és a tanfolyamnak a diákok tanulmányi és szakmai igényeihez való igazítása révén.

Ami a szaknyelvek tanulását illeti, a diákok tanfolyamon való részvételének szándékossága általában egyértelműen meghatározott: azért tanulják a nyelvet, hogy azt egy bizonyos jövőbeli – általában szakmai – helyzetben alkalmazzák; ezért a tanulási folyamat céljai már a kezdetektől fogva könnyen meghatározhatók. Ahhoz a helyzethez képest, amikor a diákok a kötelező tanterv keretében egy általános nyelvtanfolyamon vesznek részt, a speciális célú nyelvtanfolyamon, a diákok úgy döntenek, hogy a nyelvtudásukat a foglalkoztathatóságuk növelése érdekében fejlesztik. Ennek eredményeképpen a tanár részéről nem igényel jelentős többlet erőfeszítést, hogy meggyőzze a diákokat a kurzus hasznosságáról és relevanciájáról.

4.1 JÓ GYAKORLATOK

Annak érdekében, hogy a kurzus jobban igazodjon a diákok tanulmányaihoz és szakmájához, erősen ajánlott, hogy a tanár felmérje a leendő munkavállalók és általában a munkaerőpiac valós igényeit, annak különböző formáiban, az önfoglalkoztatástól kezdve egy multinacionális vállalat csapatának tagjaként vagy vezetőjeként. Ily módon az szakmai nyelvtanfolyamot elvégző diákok felkészültek lesznek arra, hogy a diploma megszerzéséig felnőjenek a tanulmányi követelményekhez, később pedig arra, hogy megfeleljenek a képlékeny, folyamatosan változó munkaerőpiac követelményeinek. Scrivener (2011, p. 90.) szerint az ilyen típusú szükségletelemzésnek olyan szempontokkal kell foglalkoznia, mint például: miért lehet szüksége a tanulóknak a jövőben nyelvre; a tanuló jelenlegi nyelvi szintje és jelenlegi problémái; tanulási preferenciái a tartalom és a tanulási tevékenységek típusai tekintetében.

Ami a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák azonosítását illeti, a tanár kezdheti egy hipotetikus általános munkakör megnevezésével és leírásával, majd tovább léphet, és kereshet olyan konkrét feladatokat, amelyeket a tanulóknak el kell (vagy a későbbiekben el kell) végezniük a munkaterületükön, valamint az ezekhez kapcsolható esetleges részleteket, a tanulók által esetleg tapasztalt helyzeteket, konkrét nyelvi példákat, amelyeket esetleg használniuk kell stb. Az ilyen megközelítés különösen akkor előnyös, ha a tanároknak nincs kéznél kész tananyag, és minden anyagot maguknak kell elkészíteniük.

Nem produktív, ha a diákok nem hajlandók segíteni a tanárt abban a feladatban, hogy a diákok igényeinek megfelelően határozza meg a legjobb tanítási stratégiákat és eszközöket: kényelmes pozíciót foglalhatnak el, elutasítva minden felelősséget a tanulási folyamatért, teljesen átadva azt a tanárnak. Az okok sokrétűek lehetnek: vagy úgy gondolják, hogy a diákok nem rendelkeznek elég tapasztalattal ahhoz, hogy aktívan részt vegyenek a tananyag tartalmának kialakításában, vagy úgy gondolják, hogy ez kizárólag a tanár dolga kell, hogy legyen. Ráadásul annak ellenére, hogy a tanárok jelenleg a diákközpontú tanítási paradigmát részesítik előnyben és fogadják el széles körben, megvan az esélye annak, hogy a diákok hozzászoktak a tanárok központú osztályteremhez, ahol véleményüket és igényeiket folyamatosan figyelmen kívül hagyják. Az általános cél azonban olyan autonóm tanulók formálása, akik képesek lesznek az egész életen át tartó tanulásra, valamint tudásuk és készségeik önálló fejlesztésére, ezért a diákokat arra kell ösztönözni, hogy felismerjék a tanár–diák együttműködés fontosságát, még a kurzus keretein belül alkalmazott módszertani szempontok tekintetében is.

4.2 SZÜKSÉGLETELEMZŐ ESZKÖZÖK

A folyamatos visszajelzés olyan eszköz, amely segítené a tanárokat abban, hogy a tanfolyamot a hallgatók saját tudományos és/vagy szakmai céljaihoz és a munkaerőpiacon elfoglalt jövőbeli pozíciójához igazítsák. Különös figyelmet kell fordítani a kétirányú visszajelzés biztosítására (a tanulóktól a tanárok felé és fordítva). A visszajelzés a következő okból tekinthető a szaknyelvi tanfolyam egyik kulcspontjának: mivel a tanulóknak általában világosan meghatározott céljaik vannak a nyelvtanulással kapcsolatban, a tanárnak gondoskodnia kell arról, hogy a tanfolyam a lehető legnagyobb mértékben megfeleljen a tanulók igényeinek és szükségleteinek; ellenkező esetben a tanfolyam hatékonysága és gyakorlati értéke jelentősen csökkenne. Ezért javasoljuk olyan különböző elemek bevezetését, amelyek rendszeresen visszajelzést adnak a tanulóknak (szóban és írásban, az óra különböző időpontjaiban, az óra alatt vagy után). A jelenlegi technológiák hatékony visszajelzést, esetleg valós idejű kommunikációt biztosítanak: számos digitális eszköz beállítható úgy, hogy azonnali visszajelzést adjon a válaszok elfogadhatóságáról és pontosságáról, a különböző meglévő platformok pedig az oktatók és a hallgatók közötti párbeszéd helyszínékként is szolgálnak.

A kifejezett tanulóközpontság mellett – ami minden szaknyelvi tanfolyam elengedhetetlen feltétele – a tanár feladatát a tanfolyam által megcélzott terület sajátosságai még összetettebbé teszik. Mivel a tanároknak kevés vagy egyáltalán nincs előzetes tudásuk a témáról/területről, amelyre összpontosítaniuk kell, a tanárok feladata néha nehéz lehet – ez az oka annak, hogy sok tanár elkedvetlenedik és vonakodik az szaknyelvi tanfolyamoktól. A szaknyelvek tanulása azonban látványos lehetőséget kínál a kommunikációra: a diákok ismerik a témát, a tanár ismeri a nyelvet; e szakadék áthidalása érdekében mindkét fél kénytelen megtanulni kommunikálni és információt átadni.

A fent említett kihíváshoz társul a megfelelő és naprakész tananyagok biztosításának kérdése – ez fontos szempont, amely hozzájárul a tanulók motivációjának növeléséhez, és kulcsszerepet játszik a valós életre való felkészítésben. Amint azt a terület szakirodalma is említi, a tanulási folyamat sikerének alapja, hogy a diákok tudatában vannak a tanár által javasolt tevékenységek fontosságának és hatékonyságának (Chirilă, 2020, p. 203.). Ezért nagyon ajánlatos lenne, ha a tanulók aktívan részt vennének az anyagok (az órán megvitatott témák, az olvasásra javasolt szövegek, a megtekintésre kijelölt videók stb.) kiválasztásában. Azzal, hogy a tanulók legalább a tanulási források egy részét kiválaszthatják, a tanár képes lenne a legmegfelelőbb tartalmat biztosítani számukra, amely teljes mértékben megfelelne a tanulók igényeinek, és magas szintű motivációra ösztönözné őket, mind kognitív, mind attitűdbeli szempontból. Mondani sem kell, hogy csak autentikus anyagokat kellene használni (a tanulók szintjének megfelelő, esetlegesen kisebb kiigazításokkal), amelyek példákat nyújtanak a modern nyelvhasználatra. Ha a tanárok kész anyagkészletet vagy tankönyvet választanak, azt gondosan értékelniük kell egy sor jól meghatározott kritérium alapján (lásd például Nunan, 1991, p. 223.).

A szaknyelvi tanfolyam keretében alkalmazott valamennyi fent említett stratégia hozzájárul minden tanulási folyamat egyik alapvető céljához, nevezetesen az tanulói autonómia kialakításához. A tanulók önálló tanulási képessége ebben az esetben döntő fontosságú: egyetlen nyelvtanfolyam sem taníthat meg nekik mindent, amit a valós élethelyzetekben tudniuk kell, és mindenképpen arra kényszerülnek, hogy a különböző, a szakmával kapcsolatos nyelvi szempontokat és készségeket saját maguk fedezzék és dolgozzák fel. Fontos, hogy a tanárok elősegítsék a tanulói autonómiát, tudatosítva diákjaikban a nyelvtanulás során alkalmazott főbb stratégiákat, és bátorítva a diákokat a tanulási folyamat átgondolására. A tanulók konkrét feladatok segítségével tanulhatnak, amelyek segítik őket abban, hogy a jövőben felelősséget vállaljanak az új nyelvi ismeretek és készségek elsajátításáért. Ilyen tevékenységek lehetnek például a „képes vagyok” nyilatkozatok írása egy lecke vagy egy egység befejezése után, saját szójegyzék összeállítása a célterület valós kifejezéseiből vagy összefüggéseiből, prezentációk készítése saját kutatási területükről vagy szakmai tevékenységükről, önképző csoportok szervezése stb.

Az autonómiával kapcsolatos fontos tényező a diákok motivációjának alakításában a szaknyelvi kurzusokon egy önállóan elérhető, nyitott tanulási központ létrehozása, amelyet a diákok szabadon használhatnak az órák után. Az ilyen központok használata nagyon ajánlott az szaknyelvek tanulása

esetében, mivel a tanulók autonómiáját erősítik azáltal, hogy széles körben biztosítanak anyagokat számukra. A modern körülmények között, amikor már megszoktuk, hogy virtuális környezetben dolgozunk, az ilyen központok a tanár által biztosított források tárházának formáját ölthetik. Minden szaknyelvi órát gondosan összeállított forrásjegyzéknek kell kísérnie, amely többek között – de nem kizárólag – a következőket tartalmazza: megbízható online szótárak és referenciaanyagok, tematikus weboldalak, a célterület tudományos folyóiratai, szabadon hozzáférhető videók, tévéműsorok, dokumentumfilmek az adott témakörben, hogy csak néhányat említsünk. A tanár arra is megkérheti a diákokat, hogy a listát egészítsék ki néhány saját forrással, ezzel is erősítve a tanulási kompetenciáikat. Szükségtelen megemlíteni, hogy a listán szereplő összes anyagot gondosan ellenőrizni kell a megfelelőség és a megbízhatóság szempontjából.

5. ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

A motiváció kulcsfontosságú eleme a nyelvtanulásnak, ezért magának a fogalomnak, a főbb elméleteknek a megértése, valamint az azokat befolyásoló tényezők ismerete hozzájárulhat a jobb eredményekhez és a nagyobb elégedettséghez, különösen a szaknyelvek tanulása esetében, amelynek sajátos profilja az életkor, a cél, a szakmai és tudományos kommunikációra való összpontosítás. Ennek helyes felmérése, valamint a tanulók igényeinek szükségletelemzéssel történő megállapítása elősegíti a tanfolyamok és tananyagok jobb tervezését. A digitális erőforrások különösen alkalmasak arra, hogy befolyásolják a motivációt, mivel hozzájárulnak a megfelelő tanfolyamok, tantervek és taneszközök kialakításához/készítéséhez, azonnali visszajelzést és személyre szabott tanulási tempót biztosítanak, és (legalábbis részben) bevonják a tanulókat a tartalomra és az alkalmazott stratégiákra vonatkozó döntéshozatalba. Amellett, hogy a tanulók elejétől kezdve nagyobb mértékben vesznek részt a tevékenységekben és jobban teljesítenek az adott nyelven, hosszú távon a foglalkoztathatóságot és a jobb munkahelyek megszerzésének esélyeit is javítja.

LINKEK KÜLSŐ FORRÁSOKHOZ

CATAPULT project. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>
CATAPULT project. Common Competence Framework available at http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf
http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf
ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

HIVATKOZÁSOK

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422-436. 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs'. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 4, issue 2, pp. 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)
- Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bearman, M. & al. (eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer

- Bernaus, M., Gardner, R.C. *Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*
- Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, nr. 1-2 (57-58), Editura Universității Libere Internaționale din Moldova, pp. 201-207.
- Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion, in. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.
- Cocea, M., Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. Conati, C., McCoy, K., Paliouras, G. (eds.) *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.
- De Vicente, A, Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853913.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. Blackwell Publishing Available at: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, pp. 43-69.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). *A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26, pp. 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, pp. 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987) One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, pp. 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>. Third edition.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. *Springer International Handbooks of Education*, vol. 15. Springer.
- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kormos, J., Csizér, K. (2008) Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J. M. (eds.). (2014) John Benjamins, pp. 157–174. <https://doi.org/10.1075/llt.40>
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal of Applied Psychology*, 52(6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. Available at: https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), pp. 5073-5084.

- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50:1, February 2000, pp. 57–85.
- Noels, K.A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, pp. 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 25, No. 1 (Mar., 1980), pp. 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>, <https://www.jstor.org/stable/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), pp. 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press, 1st Edition.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997) *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001) Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, Jan, 21:23 – 42. doi:[10.1017/S0267190501000022](https://doi.org/10.1017/S0267190501000022)
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Macmillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuLL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. Instituto Politécnico do Porto, pp. 162-164.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.
- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Holm-Hadulla, R.r M. et al. (eds.). Heidelbergger Jahrbücher Online, Vol 6 (2021), pp. 487-502. DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.hdjbo.2021.1.24399>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), pp. 893-918.

Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.

Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101 (3), pp. 451-454.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), pp. 159–172.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

ÖTÖDIK FEJEZET

DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁK RENDSZERSZINTŰ ALKALMAZÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN A NYELVTANULÁS ÉS -TANÍTÁS TERÜLETÉN

MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA (SPANYOLORSZÁG)

ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

ABSZTRAKT

A fejezet fő célkitűzése, hogy tárgyalja és elemezze a digitális technológiák alkalmazási lehetőségeit a felsőoktatásban a nyelvtanulás és -tanítás területén. A szakirodalom és több európai esettanulmány alapján kiválasztott QuILL esettanulmányokba nyújtunk betekintést. Az eredmények és felkutatott jógyakorlatok nyomán megszülető elemzések és következtetések ajánlásokat fogalmaznak meg döntéshozóknak, oktatóknak, tanároknak, hallgatóknak, diákoknak. Mindezt kiegészíti azon utasítások listája, mely nyomán az ilyen gyakorlatok átültethetők és megismételhetők.

1. ELMÉLETI BEVEZETÉS

A digitális technológiák a felsőoktatási nyelvtanulás és -oktatás területén példátlan fejlődésen mentek keresztül, s ez a COVID-19 világjárvány kitörése miatt óriási mértékben még tovább fokozódott. Az UNESCO (2020) ajánlásokat fogalmazott meg az iskoláknak a tanulás folytatásának biztosításához a világjárvány idején ajánlásokat fogalmazott meg, mint például az online tanuláshoz szükséges alapvető berendezések és létesítmények (pl. platformok, számítógépek és internetkapcsolat) készenlétben tartása, elérhetőségének biztosítása. Panda és Mishra (2020) szerint a digitális technológiák megkönnyítik az oktatási és tanulási gyakorlatot, amelyek tervezésénél figyelembe kell venni az együttműködésen, a részvételen alapuló, összekapcsolt és kreatív tanulás alapvető szempontjait. Továbbá a minőségi nyílt oktatási segédanyagoknak (OER) a felsőoktatásban történő alkalmazásából számos előny származott (Blomgren, 2018, p. 55.): „a tanításhoz és tanuláshoz szükséges erőforrások beszerzésének költségmegtakarítása, a felhasználók által generált tartalom, az oktatói kreativitás megnyilvánulása, valamint a kontextushoz igazított és időben reagáló tanulási lehetőségek”. Az UNESCO (2012, 1. bek.) az a nyílt oktatási segédanyagokat (OER) úgy határozza meg, hogy azok „bármilyen formátumú és hordozójú tanulási, oktatási és kutatási anyagok, amelyek köztulajdonban vannak, vagy szerzői jogvédelem alatt állnak, amelyeket nyílt licenc alatt adtak ki, és amelyek lehetővé teszik a mások számára a költségmentes hozzáférést, újra felhasználást, adaptációt és megosztást”. A nyílt oktatási segédanyagok ötlete más mozgalmakból, elsősorban a nyílt hozzáférésből (Open Access, OA) és a nyílt forráskódú szoftverekből (Open Source Software, OSS) származik (Hylén, 2006, idézi Berti, 2018, p. 6.). Tuomi (2006) azt az elképzelést képviseli, hogy a nyílt hozzáférés a meglévő segédanyagok módosításának, újra csomagolásának és értéknövelésének jogáról szól. Ebben a keretben a kreatív közvagyon (Creative Commons, CC), amely egyike a számos elérhető nyilvános szerzői jogi licencnek, azért jött létre, hogy megfordítsa a szerzői jogok korábbi kialakításának módját (Lessig, 2008). A nyílt oktatási segédanyagokat általában a gyenge minőségük miatt kritizálták (International Commission of the Futures of Education, 2020). Az Európai Unió ezzel szemben a nyílt oktatási segédanyagokat egy konkrét perspektíván keresztül szemléli:

... a nyílt oktatási segédanyagokat (OER) a nyílt tartalom körüli gyakorlatok és a tágabb értelemben vett nyílt tanulás körüli gyakorlatok összekapcsolásaként jelenítik meg (1. ábra). A

nyílt tartalmakkal kapcsolatban a kérdések középpontjában az áll, hogy mi a különleges az oktatási tartalomban, és hogyan teszik azt nyíltan hozzáférhetővé, engedélyezik, terjesztik vagy megosztják. A tanulással kapcsolatban a vizsgálat arra összpontosít, hogy a tartalomhoz kapcsolódó felhasználási módok hogyan járulnak hozzá vagy hogyan segítik általában a tanulást (Falconer et al., 2013, p. 8.).

A nyílt oktatási segédanyagoknak ez a szemlélete magában foglalja annak mérlegelését, hogy milyen módon hathatnak az egyénekre (a tanulási folyamatukban), az intézményekre, sőt a szervezetekre is (lásd az UKOER Impact Model-t, Falconer et al., 2013, p. 9.). A nyílt tanítási tartalmak számos tudós figyelmét felkeltették, akik között, úgy tűnik, egyetértés van abban, hogy további kutatások szükségesek ismertségük kiterjesztéséhez és használatuk elterjedéséhez (különösen az idegennyelv-oktatás és -tanulás terén).

Az Európai Bizottság meghatározásában a felnőttkori tanulás (é.n., 1. bek.) „a felnőttek által az alapfokú oktatás és képzés befejezése után végzett formális és informális tevékenységek egész sora, beleértve általános és szakmai tevékenységeket egyaránt”. A felnőttek azért tanulnak, hogy javítsák foglalkoztatási esélyeiket, hogy egyénként vagy szakmailag fejlődjenek, vagy hogy továbbadható készségekre tegyenek szert, ilyen például a kritikai gondolkodás. Ezért a nyílt oktatási tananyagoknak és a digitális technológiáknak nagyon fontos a szerepük a COVID-19 világjárvány nyomult felgyorsult változások kapcsán, melyek érintik az emberek életvitelét, tanulását és munkáját. A tudás, a készségek és a kompetenciák folyamatos frissítése ma sürgetőbb és kényszerítőbb, mint valaha, s ez a tény európai szinten is kulcsfontosságú kezdeményezésekhez vezet: az egyes országok intézményeinek támogatásához, hogy növeljék a felnőttek képzésekben való részvételét (pl. az Európai Bizottság *Európai készségfejlesztési menetrendje*, 2022, többek között).

Hylén és Schuller (2007) szerint a digitális forrásokat szerkeszthető formátumban kell közzétenni, lehetővé téve a felhasználók számára a szöveg, a képek, a grafikák vagy bármely más médium másolását és beillesztését, hogy könnyen adaptálhatók vagy módosíthatók, akár tanárok számára is felhasználhatók legyenek. Ezért a nem szerkeszthető formátumok, mint például az Adobe Portable Document Format (.pdf) vagy a Flash (.swf), nem felelnek meg a nagyfokú nyíltság elvárásának. Az olyan nyílt formátumok, mint a Hyper Text Markup Language (HTML), a Portable Network Graphics (.png) és az OpenDocument Format (.odf) nyíltabbak, és könnyebben bevezethetők tantermi környezetben.

A nyílt oktatási tartalmak és a digitális technológiák bőségesen jelen vannak az idegennyelv-tanulás és -oktatás területén, ahol a források, a módszertan és a pedagógiai szemlélet még gyorsabb ütemben frissülnek, mint más területeken. Vyatkina (2020) szerint a nyelvoktatásban a korpuszokat nyílt oktatási tartalomként kell használni, amire a német nyelvoktatásból számos példát hoz fel. Cinganotto és Cuccurullo (2016) a nyílt oktatási tartalmak és a digitális eszközök tanórai használata mellett érvelt, mivel ezek drasztikusan megváltoztathatják a nyelvoktatást, különösen a CLIL (tartalom- és nyelvi integrált tanulás) esetében. Bellés Calvera és Bellés Fortuño (2018) a Vokit nyílt oktatási segédanyagként az angol kiejtés tanításához ajánlotta. Pulker és Kukulska-Hulme (2020) számára a nyílt oktatási gyakorlatok (OEP) területe viszonylag új (Weller et al., 2018). E szerzők számára az e területen fellelhető kutatások két különböző irányzatba sorolhatók:

a nyílt oktatási gyakorlatok (OEP) kutatása a nyílt oktatási tartalmak (OER) létrehozásának, használatának és elfogadásának kontextusában értelmezendő; a nyílt oktatási gyakorlatok (OEP) kutatása egy olyan nyílt ökoszisztémában valósul meg, amely magában foglalja például a nyílt tanulást, a nyílt oktatást, a nyílt ösztöndíjat, a nyílt pedagógiát, a nyílt értékelést, a nyílt adatokat és a nyílt forrást. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1.)

Berti (2018) már korábban is támogatta ezt a gondolatot (vagyis azt, hogy a nyílt oktatási tartalmaknak (OER) milyen hatásuk van a nyílt oktatási gyakorlatra (OEP)), amiből a Nyílt Oktatási Mozgalom (p. 4.)

született. Berti tanulmánya a nyílt oktatással kapcsolatos előnyöket és kihívásokat vizsgálja úgy, hogy a nyílt oktatási tartalmaknak nem angol nyelven történő előállítását vizsgálja a felsőoktatásban, habár az interneten található források többsége az angolul tanulóknak szól. Ez az egyik olyan kérdés, amellyel a QuILL projekt (Minőség a nyelvtanulásban; Quality in Language Learning) foglalkozik (azaz a nem csak angol nyelvű szaknyelvi tartalom tanulásának elősegítése), hiszen Zancanaro és Amiel (2017) megállapítása szerint jelentős egyensúlyhiány van a kevésbé beszélt nyelveken elérhető nyílt oktatási tartalmak elérhetőségében. Ezért a QuILL kutatói mindent megtettek annak érdekében, hogy 18 különböző európai nyelven keresztül történő tartalomtanulás és -tanítás forrásait azonosítsák: bolgár, angol, észt, észt, finn, német, magyar, olasz, lett, litván, norvég, lengyel, portugál, román, spanyol, svéd, szlovák, szlovén, szlovén és német (lásd https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php) nyelvű tananyagokat kutattak fel.

Blessinger és Bliss (2016) szerint a technológiai eszközök és az e-tanulás potenciális megoldást kínálnak a földrajzi távolságokból fakadó kihívásokra, hiszen egy globális közönség számára biztosítanak korábban példa nélküli ingyenes, nyílt és magas színvonalú oktatási tartalmakhoz, ami – ahogyan azt a QuILL is igyekszik bemutatni – még hatékonyabb, ha ezeket tananyagokat a felsőoktatásban szakmai tartalom oktatására használják. A QuILL kutatói által azonosított tartalmi területek a művészetek és a zene, az üzleti élet és a kommunikáció, az orvostudomány és az ápolás, a tanárképzés, a számvitel, az újságírás és a multimédiás turizmus, a jog, a katonai szolgálat, a biológia vagy a mérnöki tudományok – hogy csak néhányat említsünk a leglényegesebbek közül (lásd https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Több más szerző is vizsgálta a nyílt oktatási tartalmak (OER) minőségét és hozzáférhetőségét. Krajcso (2016) az idegennyelv-tanulásban használt nyílt oktatási tartalmak (OER) osztályozására és minőségi kritériumainak meghatározására tett javaslatot. Gómez-Parra és munkatársai (2019) a LinguApp című kutatási projektben (*LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17)), amelyet a *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (az andalúz regionális kormányzathoz tartozó intézmény) finanszírozott, két, a nyelvtanulást szolgáló nyílt oktatási tartalmak (OER) értékelésére alkalmas eszköz kidolgozását és validálását dolgozták ki. Az első eszköz a weboldalak technikai jellemzőit értékelte, míg a másodikat kifejezetten úgy tervezték meg, hogy felmérje, milyen nyelvi készségek fejlődnek az adott nyílt oktatási tartalom (OER) használatával, és hogyan zajlik ez a folyamat az adott weboldal által kínált tartalmakra és tevékenységekre összpontosítva. A Gómez-Parra és munkatársai (2019) által tervezett eszközök szerepelnek ebben a tanulmányban is, illetve azokat a QuILL kutatócsoport felhasználta a projektben szereplő nyílt oktatási tartalmak minőségének értékelésére, amint erről jelen tanulmány 3. fejezetében írunk.

2. A QUILL PROJEKT ESETTANULMÁNYAINAK VIZSGÁLATA

Jelen fejezet a QuILL kutatói által vizsgált nyílt oktatási tartalmakat esettanulmányokként ismerteti, bemutatva elemzési és kiválasztási folyamatukat, amely megegyezik a QuILL weboldalra való felkerülésük validálási folyamatával. Ebben a fejezetben a QuILL projektben alkalmazott kutatási, kiválasztási és értékelési kritériumok részletes ismertetése mellett áttekintést adunk a kiválasztott nyílt oktatási tartalmakról (OER), hiszen nyílt oktatási tartalmak (OER) felkutatása ugyanezen sémát követte, mielőtt a QuILL weboldalára felkerülhettek.

Valamennyi nyílt oktatási tartalom (OER) értékelési folyamata hat fő szakaszon ment keresztül. Az első szakasz az idegen nyelvek tanítása és tanulása a felsőoktatásban szaknyelv tanítása céljából 18 nyelven, ahogyan arról már korábban szoltunk.

A második szakasz a nyílt oktatási tartalmak (OER) alapvető jellemzőinek elemzésével foglalkozott, amely főként a QuILL kutatói által az első szakasz megkezdése előtt közösen elfogadott tizenhárom paraméter mentén, folyamatosan frissített szakirodalommal alátámasztott tudományos kritériumok alapján történt. Ebben a fázisban először az nyílt oktatási tartalom (OER) címére, a közzététel dátumára és a hivatkozásra vonatkozó alapvető információkat kellett kitölteni. Abban az esetben, ha egyes

anyagok nem voltak online elérhetőek, vagy fennállt a veszélye annak, hogy a jövőben nem lesz online hozzáférés, a QuILL weboldalára feltöltött fájlfeltöltő eszköz a következő öt évre hozzáférést biztosít. Másodsorra, a célcsoportokra, nevezetesen az oktatókra és/vagy a hallgatókra vonatkozó információk kerültek megadásra. A legtöbb forrást úgy osztályozták, hogy mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak szól, és csak néhányat választottak ki csak oktatók számára, amikor olyan speciális módszertani útmutatásokat adtak, amelyek potenciálisan akadályozhatják a tananyag önálló, hallgatói használatát. Harmadsorra az nyílt oktatási tartalmak (OER) témáit tudományos és/vagy szakmai területek szerint osztályozták. A tudományos területek túlzott atomizálásának elkerülése érdekében tizenháromra területre csökkentettük a tudományos területek ennél tágabb listája helyett. Mindenesetre több területet is ki lehetett választani egyidejűleg, mivel egyes nyílt oktatási tartalmak (OER) témái elég általánosak voltak, és jónéhány területen lehet azokat használni. Például egy paraziták elleni védekezéssel foglalkozó nyílt oktatási tartalom (OER) egyaránt jól illeszkedhetne az orvostudomány és az ápolás, a biotudományok, valamint a fenntarthatóság területéhez. A negyedszerre a nyílt oktatási tartalmak (OER) jellemzőiktől függően vagy önálló tanulásra, vagy tanórai alkalmazásra vagy mindkettőre alkalmasak lehetnek. Így a QuILL weboldal felhasználói a legmegfelelőbb tanítási és tanulási helyzeteknek megfelelő kategóriában találják meg az egyes nyílt oktatási tartalmakat (OER). Ezután a nyílt oktatási tartalom (OER) célnyelvével és az oktatás nyelvvel külön foglalkoztunk, mivel - többnyire a Közös Európai Referenciakeret (KER) alacsonyabb szintjeinek megfelelően (Council of Europe, 2001) - a nyílt oktatási tartalmak (OER) gyakran egy adott nyelv tanulásához készültek, de az oktatás nyelve eltérő. Ezért volt fontos a következő lépés, amely abból állt, hogy ki kellett választani azt a KER-nyelvtudási szintet (Európa Tanács, 2001), amelynek nyílt oktatási tartalom (OER) megfelel. Nevezetesen: alapfokú nyelvhasználó (A1 és A2), önálló nyelvhasználó (B1 és B2) és haladó szintű nyelvhasználó (C1 és C2). Tekintettel a QuILL kutatói által fellelt és vizsgált nyílt oktatási tartalmak (OER) hatalmas multimodális változatosságára, szükséges volt a használt médium típusa szerint osztályozni őket. Az ilyen célú lehetőségek a következők voltak: animáció, tevékenység/feladat, hang, játék, útmutató források (online kurzus/könyv), laboratórium, kép/grafika, referenciaforrások (online szótárak, nyelvtani útmutatók, nyelvkönyvek), szimuláció, teszt és videó. A nyílt oktatási tartalom (OER) gyakran multimodális formában jelent meg, aktívan integrálva például a hangot és/vagy videót a felhasználók által önállóan kipróbálható tevékenységekkel. Hasonlóképpen, a QuILL kutatói által elemzett másik lényeges jellemző nyílt oktatási tartalmak (OER) által célzott fejlesztendő készség(ek) volt(ak), úgy mint hallott szöveg értése, írás-, beszéd-, olvasáskészsége és közvetítés, melyek közül egy vagy több lehetőséget választott a tartalmat leíró kutató. Ez volt az utolsó lépés az nyílt oktatási tartalmak (OER) irányított leírásának második szakaszában.

A harmadik fázisban a kutatók a nyílt oktatási tartalmak (OER) személyre szabott feltárását végezték el, amely általános jellemzőik részletes leírását, a szükséges technológiai elemeket (ha vannak ilyenek), a megszólított tanulói igényeket, a nyelvi felkészülést leginkább igénylő tanulócsoporthoz való alkalmazkodóképességet és a validálás módszereit tartalmazta. Összefoglalva, ez a fázis az előző fázisban kiválasztott elemeket kiegészítésként további magyarázattal kívánta ellátni a felhasználók számára, s ez nem kizárólag a tételes jellemzőkön alapult.

A negyedik, „Értékelés” elnevezésű fázis Likert-skála alapján 1-től 5-ig rangsorolt bizonyos jellemzőket, ahol az 1 a legalacsonyabb, az 5 pedig a legmagasabb értéket jelentette. Kilenc különböző minőségi mutatót kellett figyelembe venni. Ezek a következők voltak:

1. **Általános bemutatás:** ez a jellemző azt mérte, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) mennyire képes megfelelni az oktatók és a hallgatók igényeinek.
2. **Hozzáadott érték:** azt mérte, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) további igazi fejlődést eredményezett-e.
3. **Motivációnövelés:** ez a tétel azt mérte, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) mennyire képes motiválni a hallgatókat nyelvtudásuk fejlesztésére.

4. **Innováció:** ez az elem azt értékelte, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) mennyire hatékonyan vezetett be innovatív, kreatív és korábban ismeretlen megközelítéseket a nyelvtanulásba.
5. **Adaptálhatóság:** ez az elem a nyílt oktatási tartalom (OER) átemelhetőségének potenciálját és annak lehetőségét mérte, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) további alkalmazás forrása tud-e lenni, illetve képes-e piaci értéket képviselni más nyelvi projektek számára az egyes országokban.
6. **Készségértékelés és validálás:** ez a pont azt vizsgálta, hogy az oktatók számára rendelkezésre állnak-e megfelelő eszközök a hallgatók előrehaladásának nyomon követésére, illetve a hallgatók számára saját előrehaladásuk értékelésére és a tanulási tapasztalataikra való reflektálásra.
7. **Alkalmazhatóság:** ez az elem a nyílt oktatási tartalom (OER) rugalmasságát vizsgálta, valamint hogy a szaknyelvet oktatók milyen mértékben tudják az adott tartalmat a saját és a diákjaik, hallgatóik igényeihez igazítani.
8. **Használhatóság:** ez a pont a nyílt oktatási tartalom (OER) technikai használhatóságát mérte az oktató és a hallgató szempontjából.
9. **Hozzáférhetőség:** ez az utolsó pont a nyílt oktatási tartalom (OER) hozzáférhetőségét értékelte az oktató és a hallgató szemszögéből.

E mennyiségi értékelés mellett minőségi indoklás is kiegészítette, illetve tovább árnyalta az egyes tételekre adott pontszámokat, és mélyebb elemzést tett lehetővé a katalogizált a nyílt oktatási tartalmak (OER) kiemelkedő minőségi jellemzői tekintetében.

A következő fázis egy esettanulmány elkészítése volt. A felhasználók számára a célközönség (pl. hallgatói létszám, szak vagy kurzus), az alkalmazott módszer, az elért eredmények és az egyes a nyílt oktatási tartalmak (OER) használatakor figyelembe veendő kockázatok (ha vannak ilyenek) tekintetében fejtette ki a megfontolásokat. Az esettanulmányok általában három különböző típusú leírásra válaszoltak, attól függően, hogy a QuILL weboldalra való felvételük előtt megvalósították-e őket. Az első leírás azzal foglalkozott, hogy tananyagot hogyan használták sikeresen közvetlenül a QuILL kutatói; a második leírás azt vizsgálta, hogy a tananyagot hogyan tesztelték sikeresen a QuILL-ben részt vevő más oktatók; a harmadik leírás pedig egy javaslatot tartalmazott arra vonatkozóan, hogy a QuILL kutatói hogyan tesztelnék azt (abban az esetben, ha az előző lehetőségek egyike sem volt lehetséges). Néhány esetben főként ez utóbbi jött számításba, mivel a QuILL projektet a COVID-19 világjárvány miatt az egyes európai országokban bevezetett korlátozások idején valósítottuk meg. Az utolsó, hatodik fázisban a QuILL kutatói ad hoc ellenőrző listákat és/vagy iránymutatásokat készítettek az egyes elemzett nyílt oktatási tartalom (OER) felhasználásának módjáról. Az egyedi ellenőrző listák és/vagy iránymutatások elkészítése átfogó képet adott a QuILL kutatóinak a vizsgált nyílt oktatási tartalom (OER) általános jellemzőiről, így lehetővé tette gyakorlati iránymutatások kidolgozását a nyílt oktatási tartalmak (OER) felsőoktatási idegennyelv-oktatásban történő alkalmazásához. A következő fejezetben tehát a projekt során végzett munka legfontosabb tanulságait ismertetjük.

3. GYAKORLATI IRÁNYMUTATÁS AZ IDEGENNYELV-TANULÁS ÉS -TANÍTÁS TERÜLETÉN A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) ALKALMAZÁSÁHOZ

Az internet a nyílt oktatási tartalmak (OER) bőséges tárházát kínálja a felsőoktatás számára idegennyelv-oktatáshoz, függetlenül attól, hogy általános vagy szaknyelvről van szó. A magas színvonalú nyílt oktatási tartalmak (OER) idegennyelv-oktatásban való alkalmazásakor alapvető fontosságú, hogy szem előtt tartsunk egy sor gyakorlati iránymutatást a hatékony tanításhoz, azaz a szakterület-specifikus tartalmak tartós, mély megértését elősegítő tanításhoz. Az alábbiakban egy olyan pedagógiai szakmódszertáron alapuló ajánlás következik, amely segíthet a gyakorló tanároknak

a nyelv hatékonyan tanításában, a lehető legjobban kihasználva a nyílt oktatási tartalmak (OER) által kínált lehetőségeket jelenléti, hibrid és online tanulási környezetben.

1. *Gondosan válasszuk ki és adaptáljuk úgy a nyílt oktatási tartalmat (OER), hogy az megfeleljen tanulóink sokféle tanulási stílusának és tempójának, érdeklődési körének és igényeinek!* Továbbra is tény, hogy a felsőoktatási rendszerek világszerte önmagukban is sokszínűek. A sokféleség önmagában a tanulási forogatókönyvek gazdagságának végtelen forrása. Ebben az összefüggésben a nyílt oktatási tartalmak (OER) felbecsülhetetlen értéket képviselhetnek az idegen nyelvi tantervben szereplő konkrét tartalmak kezelésében, ugyanakkor a tanárok számára erkölcsi kötelesség, hogy inkluzív tanulási környezetet teremtsenek, és biztosítsák, hogy az órákon használt nyílt oktatási tartalmak (OER) elég sokoldalúak legyenek, és a diákok sokféleségét figyelembe vegyék. Ezzel kapcsolatban az Egyetemes tervezés az oktatásban (UDL) azt tanácsolja a tanároknak, hogy a diákoknak a tananyaghoz való hozzáférést akadályozó minden potenciális akadályt szüntessenek úgy, hogy az elköteleződés, az értelmezés és az előadásmód változatos formáit alkalmazzák. Az UDL így a tanulást minden egyes tanuló számára általánosan hozzáférhetővé teszi, függetlenül készségeiktől és képességeiktől.
2. *A nyílt oktatási tartalmat (OER) mindig a párbeszédre épülő tanulást és a diákok közötti gazdag interakciót segítő módon használjuk!* A nyílt oktatási tartalom (OER) nem cél, sokkal inkább eszköz konkrét tanulási célok és eredmények eléréséhez. Mint ilyen, kiindulópontot jelentenek a tanárok számára olyan tanulási folyamat megvalósításához, amely leköti a diákok figyelmét, fokozza kreativitásukat, döntéshozatali és kritikai gondolkodási készségeiket. A tanulóközpontú módszerek közül a kooperatív tanulás bizonyul a leghatékonyabbnak, ha a tanulók közötti pozitív kölcsönös függőség, érzelmi kötődés és tartalomgazdag interakció kialakításáról van szó. Röviden és tömören fogalmazva, a kooperatív tanulás más módszerekkel összehasonlítva leginkább az *elmélyült tanulást* (és nem a *felszínes tanulást*) segíti elő, mivel a tanulói beszélgetést helyezi középpontba a tanári előadás helyett, és olyan helyzetbe hozza a tanulókat, ahol a tanulóknak kritikusan kell interakcióba lépniük a nyílt oktatási tartalmakban (OER) megjelenő inputokkal, és reagálniuk kell azokra. Ugyanakkor más, az aktív tanulást támogató módszertanok, mint például a projektalapú tanulás, a tervezői gondolkodás, a vizuális gondolkodás vagy a fordított tanítás is tökéletes alternatívái lehetnek a nyílt oktatási tartalom (OER) nyelvórai alkalmazásának.
3. *Gondoskodjunk arról, hogy a kiválasztott nyílt oktatási tartalom (OER) elegendő lehetőséget ad a tanulóknak az összes nyelvi készség kiegyensúlyozott és (ha lehetséges) integrált gyakorlására!* A Közös Európai Referenciakeret (Európa Tanács, 2001) szerint az idegen nyelvi kompetencia a hallott szöveg értésére, a beszédre, az olvasásra, az írásra és a közvetítésre vonatkozó készségek összességét foglalja magában. A konkrét nyílt oktatási tartalom (OER) vagy egy készségre, vagy egyidejűleg több készség együttesére is összpontosíthat. Bármelyikről is legyen szó, a nyelvtanároknak gondoskodniuk kell arról, hogy a nyílt oktatási tartalmat (OER) feljavítsák és pedagógiailag hasznosítsák a tanórákon olyan, a nyílt oktatási tartalom alkalmazása utáni feladatok megtervezésével, amelyek új irányokba terelik a tanulókat, és további gyakorlást biztosítanak számukra tudásuk megszilárdításához.
4. *Biztosítsunk a tanulók számára a tanulási folyamat kritikus pontjain megfelelő segédeszközöket a nyílt oktatási tartalom (OER) a nyelvórai használatokor!* A scaffolding/állványozás azt jelenti, hogy a tanulóknak gondos támogatást kell nyújtani ahhoz, hogy képesek legyenek a nyílt oktatási tartalom (OER) feladatainak elvégzésére, a tanulási során folyamatos előrehaladásra. A jó minőségű nyílt oktatási tartalmat (OER) úgy kell megtervezni, hogy a tanulók a kognitív szempontból egyszerűbb feladatokról haladjanak az összetettebb, egyre nagyobb kihívást jelentő feladatok felé. Ha a feladatok kognitívan elég kihívást jelentenek, de teljesíthetők, a diákoknak sikerélményben lesz részük, és motiváltabbnak érzik magukat a tanulásra. Ezzel szemben, ha nem kapnak támogatást, vezetést, akkor frusztráció fog bennük kialakulni, ami akadályozza a tanulást. A scaffolding/állványozás ezért fontos feladat egy nyílt oktatási tartalom (OER) tervezésekor. Ha hiányzik, akkor a tanároknak olyan stratégiákat kell bevezetniük, amelyek biztosítják a tanulási

folyamat megfelelő támogatását (scaffolding/állványozás), például egyértelmű utasításokat adnak a tanulóknak a feladatokkal és a csoportalakítással kapcsolatban, példákat és modelleket nyújtanak.

5. *Nyissunk meg olyan tanulási tereket, kínáljunk olyan pillanatokat, ahol a kreativitás kibontakozhat!* A Harold Bloom taxonómiája (Anderson és Krathwohl, 2001) szerinti inkább alacsonyabb rendű gondolkodási készséget (Lower Order Thinkig Skills, LOTS), mint magasabb rendű gondolkodási készséget (Higher Order Thinkig Skills, HOTS) megmozgató nyílt oktatási tartalom (OER) a nyelvórákon nem mindig elégséges ahhoz, hogy a tanulókat eljuttassa oda, amit Lem S. Vygotsky (1978) a *proximális fejlődés zónájának* nevez. A tanároknak ügyelniük kell arra, hogy a tanulók az alacsonyabb rendű gondolkodási készségektől a magasabb rendű gondolkodási készségek felé haladjanak, és olyan helyzeteket kell teremteniük, amelyekben lehetőséget kapnak kreativitásuk kibontakoztatására. Lehet, hogy bizonyos nyílt oktatási tartalmak (OER) nem kifejezetten támogatják a tanulói kreativitást, és nem készítetik őket arra, hogy elszakadjanak a hagyományos gondolkodástól, ám a tanárok új szemléletet – a kísérletezés ösztönzése, eredetiség és a kiválóság iránti igény – formálhatnak általuk.
6. *Adjunk használható visszajelzést a tanulóknak nyílt oktatási tartalmak (OER) az idegennyelv-órai használata során!* A hibák a nyelvtanulási folyamat természetes részei, de megfontoltan kell kezelni őket. Tudományos bizonyítékok azt mutatják, hogy a tanítási-tanulási folyamat stratégiai pontjain adott visszajelzés segíthető, támogathatja a diákok tanulását. A tanároknak mindig nyilvánosan meg kell dicsérniük a tanulók teljesítményét, és óvatosan fel kell hívniuk a tanulók figyelmét az egyes tanulók vagy az osztály egésze által elkövetett ismétlődő hibákra anélkül, hogy a tanulókat nevetség tárgyává tennék. Ebben a tekintetben alapvető fontosságú, hogy a tanárok érzelmileg biztosságot nyújtó tanulási környezetet teremtsenek, ahol a tanulókat arra biztatják, hogy vállaljanak kockázatot, kísérletezzenek a nyílt oktatási tartalmakkal nem törődve azzal, közben hibáznak-e.
7. *Biztosítsuk, hogy a nyílt oktatási tartalommal (OER) történő tanulás megvalósulása nyilvánvaló, látható legyen minden tanuló számára, akárcsak a tanulás és a tanulásért való értékelés is!* Látható tanulás alatt azt értjük, hogy a tanárok világossá teszik, egyértelműen megfogalmazzák tanulási programjukat, azaz a tanulási célokat és várt eredményeket az adott nyílt oktatási tartalom (OER) használatával kapcsolatban. A tanítás-tanulás ciklusa csak akkor válik teljessé, ha az értékelés a teljes folyamat részeként jelenik meg benne. Az értékelés a tanulók sikerének méréséről, a tanulási célok megvalósulásáról, vagy meg nem valósulásáról szól. Az értékelés azonban nem csak a tanulás értékelését jelenti. A tanulás értékelése a tanulási folyamat mindazon mozzanataira utal, amikor a tanulóknak olyan feladatokat kell teljesíteniük, amelyekben egyértelműen bizonyítják, hogy elsajátították-e a tananyagot. A hatékony nyílt oktatási tartalomnak (OER) ilyen szakaszokat tartalmazniuk kell, hangsúlyozva a tanulás folyamatos voltát, vagy folyamatban lévő munka fontosságát, a tudományos kiválóság iránti igény kialakítását.

Ez a hét fő ajánlás szándékosan arra irányul, hogy az nyílt oktatás tartalmakat (OER) nemcsak az idegennyelv-oktatásba, hanem a felsőoktatásban szaknyelvi idegen nyelvek oktatásába is integrálja. Az nyílt oktatási tartalom (OER) pedagógiai potenciálja objektív érveket kínál a tanárok, a diákok és a döntéshozók számára, hogy további kutatásukhoz és megvalósításukhoz szükséges lehetőségeket érdemes megteremteni. E tekintetben ez a fejezet megkísérelt teret nyitni a digitális technológiák elemzésére és megvitatására a felsőoktatásban nyelvtanítás és -tanulás terén. E célból a fejezetet egy szakirodalmi áttekintés nyitja, amely ismerteti a tudósok által napjainkban tárgyalt főbb fogalmakat és kifejezéseket, és egyértelműen meghatározza e fejezet elméleti kereteit. Másodszor, a QuILL kutatói által kidolgozott szisztematikus módszertani eljárások alapos leírása következik, a projekt innovatív jellegét szemléltető példákkal tarkítva. Végül, az olvasók által magukkal vihető útravalóként, a fejezetet egy hét módszertani kulcsgondolatot tartalmazó, ajánlásként megfogalmazott lista zárja, amely

lehetővé teszi a nyílt oktatási tartalom (OER) értelmes integrációját a felsőoktatásban a nyelvvoktatás és -tanulás területén, mind az általános, mind a szaknyelvi nyelvtanulást illetően.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bellés Calvera, L. & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>
- Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti
- Blessinger, P. & Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Cinganotto, L. & Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16(4), 3–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>
- European Commission. (2022). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., & Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., & Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validación de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2019.250>
- Hylén, J. & Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy8O>
- Krajcso, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>

- Panda, S. & Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECD_report.pdf
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>
- Zancanaro, A. & Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

HATODIK FEJEZET

DIGITÁLIS OKTATÁS ÉS SZAKNYELV AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN ÉS -TANÍTÁSBAN

ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITA DI BOLOGNA
DEPARTMENT OF INTERPRETING AND TRANSLATION (DIT)

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND CULTURES (LILEC)

CENTRO LINGUISTICO D'ATENEO (CLA)

BOLOGNA/FORLÌ, OLASZORSZÁG

ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,

TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNA.MARIA.MARTIN@UNIBO.IT,

MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

ABSZTRAKT

A fejezet középpontjában a digitális oktatási források szaknyelvi oktatására áll: hogyan használhatjuk őket a nyelvtanulás és -oktatási folyamatok megújítására vagy érdekesebbé tételére mind az oktató, mind a hallgató számára.

1. BEVEZETÉS

Az új technológiák gyors térhódítása miatt az egész világban a felsőoktatási rendszerek gyorsan változnak. Az elmúlt években ez az amúgy is folyamatosan változó technológiai környezet erős lökést kapott a Covid Sars-2 járvány miatt, ami arra kényszerítette az intézményeket, hogy digitális taneszközöket fejlesszenek ki, vagy ha már ilyenek rendelkezésre állnak, tovább fejlesszék és bővítsék azokat az új követelményekhez igazodva. Ez a kontextus felszínre hozta és irányította a figyelmet a technológia tanításban való felhasználásának már meglévő kihívásaira, nehézségeire és lehetőségeire irányította, a digitális erőforrások még szélesebb körű tanórai alkalmazásához vezetve.

A fentiekből következően e fejezet célja, hogy megvitassa a digitális anyagok tanórai integrációját, vagy annak alternatívájaként történő alkalmazásával kapcsolatos lehetőségeket a felsőoktatási nyelvi kurzusokban. Az elemzést a digitális tananyagok oktatásban való használatát támogató elméleti háttér bemutatásával kezdjük. Ezután megvitatjuk azokat a jelenlegi kihívásokat, amelyekkel az oktatók szembesülnek a technológia tanórai használata során. Ezzel kapcsolatban gyakorlati példákat és esettanulmányokat mutatunk be olyan tananyagokról, amelyeket a finn mint idegen nyelv, a német mint idegen nyelv és az olasz mint második nyelv egyetemi nyelvtanfolyamokon teszteltünk a nyelvoktatás hatékonyságának és vonzerejének növelése érdekében.

2. ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KERET

Ez a szakasz azokat az elméleti és módszertani koncepciókat ismerteti, amelyeket a technológia tanórai alternatívákként vagy kiegészítésként való használatával kapcsolatos kutatásunkban alkalmaztunk. Különös figyelmet fordítunk továbbá azokra a kihívásokra, amelyekkel napjainkban a tanároknak szembe kell nézniük a digitális tananyagok használata és naprakészen tartása terén, valamint azokra a következményekre, amelyeket ez a szakmájukra nézve jelent.

2.1 A DIGITÁLIS KOMPETENCIA MEGHATÁROZÁSA AZ EURÓPAI TANÁCS AJÁNLÁSAI NYOMÁN

A digitális fordulat az oktatásban gyors és váratlan változásokat hozott, az oktatási rendszerek gyakran nem tudtak lépést tartani velük.

E tekintetben a tanárok mindennapi tapasztalataik alapján tisztában vannak azzal, hogy meg kell barátkozniuk a 21. századi oktatási környezettel: ismerik a változatos tanulási módszerek és környezetek biztosításának fontosságát, beleértve a digitális technológiák használatát is; továbbá tisztában vannak azzal, hogy a digitális tananyagok tanórákon való használata digitális és technológiai alapú kompetenciákat igényel.

Ezen kompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló, 2018. május 22-i tanácsi ajánlásban meghatározott nyolc kulcskompetencia között szerepelnek, amelyekkel az európai polgároknak rendelkezniük kell a személyes fejlődés, a foglalkoztathatóság, a társadalmi befogadás és az aktív polgári szerepvállalás elősegítése érdekében (European Council, 2018). Ezek a kompetenciák a következők: 1. írás-olvasás kompetencia, 2. többnyelvűségi kompetencia, 3. matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák, 4. digitális kompetencia, 5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia, 6. aktív állampolgárság, 7. vállalkozói kompetencia, 8. a kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája.

Amint az első fejezet is szólt róla, a 4. kompetencia, a digitális kompetencia meghatározásakor az ajánlás a Digitális Kompetencia Keretrendszerre (DigComp 2016; új változat 2022) hivatkozik. Az uniós polgárok digitális kompetenciaszintjének elégtelenségére utalva a DigComp olyan eszköz, amely e kompetencia azonosítására, fejlesztésére és támogatására használható. A digitális kompetencia öt összetevőjét ismerteti, melyek: 1. információ- és adatismeret, 2. kommunikáció és együttműködés, 3. digitális tartalom létrehozása, 4. biztonság, 5. problémamegoldás.

Ezen túl a tanárok igényeinek jobb megismerése és a diákok digitális kompetenciáinak fejlesztésének támogatása érdekében az Európai Bizottság közzétette az Oktatók Digitális Kompetenciájának Európai Keretrendszerét (DigCompEdu, 2017), amely a tanári szakmára jellemző digitális kompetenciákra összpontosít.

A Tanács ajánlásában a digitális kompetencia meghatározása kibővült: „a digitális technológiák magabiztos, kritikus és felelősségteljes használata és az azokkal való foglalkozás a tanulás, a munka és a társadalomban való részvétel érdekében. Ide tartozik az információ- és adatismeret, a kommunikáció és az együttműködés, a médiaműveltség, a digitális tartalomkészítés (beleértve a programozást is), a biztonság (beleértve a digitális jólétet és a kiberbiztonsággal kapcsolatos kompetenciákat), a szellemi tulajdonnal kapcsolatos kérdések, a problémamegoldás és a kritikus gondolkodás” (Európai Tanács, 2018, p. 9.).

Ezekben a korszakalkotó dokumentumokban a digitális kompetencia nem csupán a szoftverek vagy digitális eszközök magabiztos használatát jelenti, hanem magában foglalja azon ismeretek, készségek, attitűdök, képességek és stratégiák összességét is (pl.: magabiztos, kritikus, felelős használat; problémamegoldás és kritikus gondolkodás), amelyekkel a tanároknak rendelkezniük kell ahhoz, hogy hatékonyan kezeljék a digitális oktatási környezetet.

E dokumentumok és keretrendszerek megalkotása és nyilvánossá tétele nagy mértékben hozzájárulhat az innovációhoz az oktatásban és a tanárképzésben. Segíthet a tanárok digitális kompetenciaszintjének meghatározásában, az esetleges hiányosságok pótlása és az egész életen át tartó tanulás szemszögéből történő képzés előmozdítása érdekében. Ugyanakkor támogathatják a jelenlegi oktatási és társadalmi környezethez igazodó, azoknak megfelelő pedagógiai módszerek kidolgozását.

2.2 A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKRÓL (OER) FOLYÓ PEDAGÓGIAI VITA

Röviden összefoglalva néhány kérdést, amely a nyílt oktatási tartalmakról (OER) és azok nyelvtanításban és -tanulásban való felhasználásáról szóló tudományos vitát jellemzi, érdemes megfigyelni, hogy a legtöbb kutatási kérdés négy pillérrre épül: a nyílt oktatási tartalmak (OER), a pedagógiai megközelítések és módszertanok közötti kapcsolat; a tanulási célok és a diákok megítélése nyílt oktatási tartalmakról (OER); a tanárok digitális kompetenciája és/vagy hozzáállása az nyílt oktatási tartalmak (OER) létrehozásával, használatával vagy újrafelhasználásával kapcsolatban; a nyílt oktatási tartalmak (OER) definíciójának esetleges hatása a tanítási gyakorlatra.

A technológiai forradalom irgalmatlanul gyors tempója a már jól ismert és szilárnak tartott tanítási paradigmák újragondolását eredményezte. A távoktatás fejlődése azonban, már jóval a 21. században bekövetkezett kissé bomlasztó hatása előtt, a felnőttoktatásban különböző modelleket hozott létre. Ha az idők során kialakult különböző távoktatási generációk pedagógiáját megvizsgáljuk, látjuk a tanulásmódszertanok és a technológiai fejlődés egymásra hatását.

generáció	fő technológia	pedagógia	célcsoport	a tanár szerepe
1. generáció	nyomtatott/közzétett média	behaviourista/ kognitív pedagógia (az oktatásra összpontosít)	egyének	tartalomkészítő, irányító, nyelvi modell
2. generáció	tömegmédia			
3. generáció	hálózati média	társadalmi-konstruktivista pedagógia (a konstrukcióra és az alkotásra összpontosít)	csoportok	viták vezetője
		konnektivista pedagógia (a kapcsolatokra és a megosztásra összpontosít)	hálózatok	kritikus társ

1. táblázat: A távoktatás/távoktatás három generációja; Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021) alapján)

A szociokulturális konstruktivizmus (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) a tudás átstrukturálásának fontosságát hangsúlyozza az összehasonlítás, a megosztás és a jelentéstárgyalás folyamatainak keresztül, olyan kontextusban, amely elősegíti a cselekvést az olyan tanulási módokban, mint a társas együttműködés és a társas korrepetálás (Fragai et al., 2017). A konnektivizmusban a metaképességek fejlesztését tartják kulcsfontosságúnak (Siemens, 2006). Downes (2019) szerint a konnektivizmus alapelvei, mint például az autonómia, a sokszínűség, a nyitottság és az interaktivitás hatékony eredményeket produkálnak a diákok nyelvtanulásában, egyúttal javul a tanulás tanulása és az önálló tanulásra való képességük.

Ugyanakkor a „nyílt oktatás” meghatározása ellentmondásosnak tűnhet. Almeida szerint a nyílt oktatási tartalmak (OER) alakulása gyakran a „dekontextualizált retorika” (Almeida, 2017, p. 15.) áldozatává válik, amikor olyan fogalmakat hangsúlyoz, mint „társadalmi egyenlőtlenség vagy elnyomás” (ibid., 2017, p. 14.). Az olyan címkék elterjedése, mint „nyílt pedagógia” vagy „nyílt oktatási gyakorlat” így kritikát váltott ki a modalitások, eszközök és tanulási folyamatok homályossága miatt (Zawacki et al., 2020). A tanulók cselekvésen keresztüli tanulására összpontosítva az „nyílt oktatási tartalmakra (OER) építő pedagógia” meghatározása a következő: „azon tanítási és tanulási gyakorlatok összessége, amelyek csak a nyílt oktatási tartalmakra (OER) jellemző 5R [megtartás, újrafelhasználás, átdolgozás, remix és újraelosztás] kontextusában lehetségesek vagy megvalósíthatók” (Wiley & Hilton, 2018, p. 135.). Ezzel szemben Mishra (2017) az nyílt oktatási tartalom (OER) kevésbé merev meghatározását szorgalmazza, egy alulról felfelé irányuló perspektívában, amely kiegészítené a felülről lefelé irányuló perspektívát. Ez garantálná, hogy a tananyagok a „hitelesség” kritériumainak (lásd a QuILL honlapon az e-kurzus 2. moduljában bemutatott esetet, amelyben a tanulás tudományos podcastokkal és szaknyelvi elemző eszközzel történik, valamint e fejezet 3.3. pontját), megfeleljenek, míg az 5R szigorú betartása nem.

2.3 A MÉDIA KORSZAKAI AZ OKTATÁSBAN

Rivoltella (2018) „A média harmadik korszaka” című tanulmányában azt állítja, hogy a jelen időszak a média fejlődésének harmadik szakaszát képviseli. Az 1980-as évek óta a média az a csatorna, amelyen

keresztül az üzenet egyik beszélgetőpartnertől a másikhoz eljut, felszabadulva a tér és az idő minden korlátja alól. Ebben az első szakaszban a média érzékszerveink erősítőjeként való használatának lehetősége még opcionális, így felhasználó még úgy érezhette a helyzet feletti kontroll illúzióját.

Az évtized vége óta drasztikus paradigmaváltásnak lehetünk tanúi: a média behatol a városi térbe, és olyan a környezetté válik, amelyben számos társas kapcsolatainkat éljük; ökoszisztémánkat egyre inkább a média alakítja. Ugyanakkor megfigyelhetjük olyan tanulási közösségek kialakulását is, ahol tartalmakat oszthatunk meg, emberekkel találkozhatunk vagy szolgáltatásokat vehetünk igénybe. Pedagógiai szempontból ebben a második fázisban a média mint környezet egyre áthatóbbá válik, de a felhasználónak megmarad az a hatalma, hogy belépjen, és – végül – kilépjen belőle.

Végül elérkeztünk a jelenlegi harmadik fázishoz, amelyben a média egyfajta olyan második egyéniségünké válik, amely más felhasználókkal teremt kapcsolatokat és/vagy értelmes közös tartalmakat hoz létre. E mutáció ereje miatt egyre kevésbé reális az ilyen eszközök elutasítása; következésképpen az oktatási rendszereknek és szolgáltatásoknak meg kell birkóznuk ezzel az mindent átható jelenséggel.

Az IKT terjedése új jelrendszerek, nyelvek megjelenését vonta maga után: szóbeli, írásbeli, jelképes, zenei, gesztusnyelv, és még sorolhatnánk. Ezen új nyelvek megfelelő megértésének és használatának képessége nagy kihívást jelent az oktatásnak: problémákat vet fel a szemiotika (az új nyelvek szerkezetére vonatkozó ismeretek sikeres átadása), a kifejezés (a kreatív és értelmes használat biztosítása) és az etika (mit lehet és mit nem lehet kifejezni vagy kommunikálni) szempontjából.

Végezetül ezeket még a politikai dimenzió is kiegészíti, és célja az aktív állampolgársághoz szükséges kritikus gondolkodás fejlesztése. Elengedhetetlen a tanárok szerepének újragondolása annak érdekében, hogy az IKT-alapú tananyagok teljes mértékben készre kidolgozottak, az oktatási céljaira alkalmassá váljanak. Hasznosnak tartjuk a Rivoltella elméleteiben rejlő módszertani meglátások kiaknázását, különösen a média második és harmadik szakaszára vonatkozóakat. Oktatási szempontból a weboldalak, alkalmazások és a közösségi média felhasználhatók a szaknyelvi nyelvtanítási és -tanulási folyamat hatékonyságának és vonzerejének javítására (például a médiában mint kommunikációs környezetben megjelenő podcastok és diskurzusok elemzése), illetve az innovatív IKT tananyagok új, virtuális kommunikációs lehetőségeket kínálnak (például bekapcsolódás a blogok vitáiba, a virtuális világban a média kötőszövetként működik).

2.4 MEGJEGYZÉSEK A DIGITÁLIS FORDULAT UTÁNI IKT-ALAPÚ NYELVOKTATÁSRÓL

A világvárvány idején az online tanításra való kényszerű áttérés feltárta a digitális és pedagógiai óratervezés hiányosságait. A tudásbeli hiányosságok pótlására keretrendszereket dolgoztak ki. A digitális tanítási környezet dinamikus fejlődésével való lépéstartás érdekében fontos az intézményen belüli és a kollégák egymástól kapott támogatása.

2.4.1 DIGITÁLIS FORDULAT ÉS DIGITÁLIS SZAKADÉK

Bár a digitális technológiák alkalmazása az idegennyelv-oktatásban már régóta meglévő gyakorlat, az utóbbi években - különösen a SARS CoV-2 járvány miatt - exponenciálisan nőtt a digitális oktatási formák száma. A válság komoly kihívások elé állította az összes érintettet (tanulók, tanárok, intézmények, technikusok és szülők). A kezdetektől fogva jelentős munkát fordítottak a képzések online kurzusok formájában történő folytatására. A digitálisan támogatott oktatás rendkívüli lendületet kapott, de ebben a rögtönzött formában is megmutatkozott, hogy az oktatás e sajátos formájához szükséges technológiai és pedagógiai-didaktikai ismeretek hiányoztak. Úgy tűnik, hogy az európai oktatáspolitikai deklarált célja, különösen is a tanárok esetében, a digitális készségek fejlesztését célzó terv még nem valósult meg teljesen. A pedagógusok digitális kompetenciájának keretrendszerében (DigCompEdu) a tanároktól megkövetelt, magas szintű digitális és pedagógiai készségeket (Punie & Redecker, 2017, p. 6.) a valósággal összevetve nyilvánvalóvá vált, hogy a kihívást jelentő tanulási görbék még megvoltak. Különösen igaz volt ez azok tanárok esetében, akik kevés vagy

semmilyen intézményi segítséget nem kaptak a kurzusaik digitális megszervezéséhez és megvalósításához, kellett hirtelen felvenniük a harcot egy új digitális oktatási környezettel, az ehhez kapcsolódó tervezéssel és technikákkal. A jelenlegi szakmai diskurzusban a digitális fordulatnak és a digitális szakadéknak ezt az egymás melletti megjelenését a „tervezett online nyelvoktatás szemben a válságvezérelt online tanítással” elnevezés illeti (Gacs et al., 2020).

2.4.2 A DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS ERŐSÍTÉSE

Mivel a tartalmi, pedagógiai és digitális kompetenciák kölcsönhatásban vannak egymással a hatékony tanításban, ám a tanárok gyakran egyedül maradnak ezzel az összetett feladattal, kísérletet tettek arra, hogy strukturált keretet biztosítsanak az ez irányú tanárképzéshez. Ez egyben az elmélet-gyakorlat szakadék csökkentését is célozta, azaz az elméleti kutatási ismeretek és azok mindennapi tanításban való gyakorlati megvalósítása közötti egyenlőtlenség kiegyenlítését: „A számítógéppel támogatott nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokat bemutató publikációk és bevált gyakorlatok sokasága ellenére (...) hiányoznak olyan képzések, melyek felkészítik a tanárokat az online nyelvoktatásra, és az ehhez az új tanítási környezethez szükséges készségekre” (Compton, 2009). Az Európai Bizottság már az ezredfordulón anyagi támogatást nyújtott az ICT4LT weboldal létrehozásához, mely a nyelvtanárok IKT-képzését volt hivatott támogatni. 2006-ban bemutatták a Technológiai pedagógiai tartalmi tudás (TPACK) keretrendszerét, amely a tanulási helyzetet a technológiai tudás, a pedagógiai tudás és a tartalmi tudás kölcsönhatásaként értelmezi: „A tanároknak nemcsak az egyes kulcsfontosságú területeken (T, P és T) van szükségük jártasságra és kognitív rugalmasságra, hanem abban is, ahogyan ezek a területek egymáshoz kapcsolódnak, így tudnak hatékony megoldásokat kidolgozni” (Koehler & Mishra, 2009). A TPACK mellett, amelyet nem kifejezetten a nyelvoktatásra dolgoztak ki, más, a digitális nyelvoktatásra összpontosító keretrendszerek is megjelentek. Ilyen például az Európai Bizottság által finanszírozott DOTS, Developing Online Teaching Skills (Az online tanítási készségek fejlesztése) és az EAQUALS, Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (A nyelvi szolgáltatások minőségének értékelése és akkreditációja) projekt. A DOTS egy Moodle-alapú munkafelületet kínál, és a tanárképzés dinamikus, folyamatosan változó igényeinek igyekszik megfelelni folyamatosan frissített műhelyfoglalkozások révén (Stickler et al., 2020). Az EAQUALS (2016, p. 4.) ezzel szemben a kompetenciák és követelmények osztályozására tesz kísérletet egy részletes a tanárok önértékelését leíró segítő leltár segítségével. További, akár nemzeti szinteken kidolgozott, keretek támasztják alá, hogy ezen a területen nagy szükség van a cselekvésre (vö. Deregözü, 2022). Számos kezdeményezés indult a digitális készséghiány megszüntetésére, pl. a „Minőségi kezdeményezés a tanárképzésben”, amely a digitális tanórákra összpontosító képzés Németországban.

2.4.3 A TANÁRI ÖNBIZALOM ÉS AUTONÓMIA NÖVELÉSE

Sok helyen a digitális kihívással a tanároknak mindenféle támogatás nélkül kell megküzdeniük, s ez gyakran negatívan hat az érzelmi állapotukra, illetve motivációhiányt eredményez. Ennek eredménye a digitális eszközökkel szembeni védekező magatartás, különösen akkor, ha a digitalizációt intézményi feladatként írják elő. Mindez pedig negatív légkörhöz vezet: „Az ilyen negatív hozzáállás gyakran átragad a tanulókra is, akik érzik, hogy tanáraik nem lelkesednek (...) azokért a technológiáért, amelyeket használniuk kell, és ez összességében károsan hat a tanulásra”. (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45.). Ezért továbbra is elvárás marad, hogy az oktatási intézetek rendszerezetten és rendszeresen biztosítsák a tanárok továbbképzését. A digitális eszközök konstruktív használatának képessége és az, hogy a tanárok biztonságban érezzék magukat eközben, nagyobb autonómiához vezet. Ez pedig még inkább segít abban, hogy a digitális eszközöket vagy tartalmakat minél inkább jól helyezték el az órák terveiben. Nagyon tanácsos – különösen intézményi támogatás hiányában – a jó gyakorlatok cseréje érdekében a tanárok között működő szakmai hálózatot kiépíteni. A Quill projekt keretében a „Digitális tananyagok használata a nyelvoktatásban” című 3. operatív eszköz áttekintést nyújt a digitális tanfolyamszervezés fontos pontjairól (beállítás, tartalomkészítés, értékelés, autonómia és motiváció),

amely különösen érdekes lehet akár kezdő, akár tapasztalt tanárok számára. Ez az eszköz a QuILL projekt képzési kurzusának csomag 2. moduljában található, és a projekt weboldalán elérhető.

3. HOGYAN HASZNÁLJUK A DIGITÁLIS TANANYAGOKAT TANÓRÁBA INTEGRÁLVA VAGY ANNAK ALTERNATÍVÁJAKÉNT: ESZKÖZÖK ÉS ESETTANULMÁNYOK

Az eddig leírtakból kiderül, hogy a digitális tananyagok használata végtelen kihívásokkal jár a nyelvoktatásban, különös tekintettel a szaknyelvre. Ezért ebben az alfejezetben bemutatjuk, hogyan lehet a digitális tananyagokat a tanórai tevékenységekbe integrálni és/vagy azok alternatívájaként használni az egyetemi nyelvi kurzusokon. Különösképpen a weboldalak, alkalmazások és podcastok alkalmazására fókuszálunk, és bemutatjuk, hogyan használhatók a nyelvoktatás hatékonyságának és vonzerejének növelésére. Gyakorlati példákat fogunk bemutatni a finn mint idegen nyelv, az olasz mint második nyelv és a német mint idegen nyelv kurzusokon tesztelt digitális tananyagokról.

3.1 A FINN BESZÉLT NYELV TANULÁSA A „PUHUTSÄ SUOMEE?” WEBES KURZUSSAL

A digitális tananyagok segítenek a nyelvoktatásban jellemző, sajátos problémák megoldásában. A finn nyelvoktatással kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a finn nyelvtanulás egyik legnagyobb kihívása a nyelv két fő nyelvváltozata, azaz a sztenderd és a beszélt finn nyelv közötti nagy különbség. A sztenderd finn nyelv túlnyomórészt a nyelv írott formája, a beszélt sztenderd finn pedig néhány formális szituációra szorítkozik. A köznyelvi beszélt finn nyelv a kiejtésben, morfológiában és szintaktikában különbözik a sztenderd finn nyelvtől. Emellett a regionális változatok nagymértékben eltérnek az írott és beszélt sztenderd és a köznyelvi finn nyelvtől (Karlsson, 2018, p. 443.).

A mindennapi kommunikációban használt beszéd megértése szempontjából elengedhetetlen a köznyelvi beszélt finn nyelv legfontosabb jellemzőinek ismerete. Egy nyelvtanuló számára a beszéd és az írás megtanulása egyaránt elsődleges fontosságú: az írásbeliségre például az oktatásban és a szakmai életben, valamint a hatóságokkal való kapcsolattartásban van szükség, míg a kommunikációt és a finn társadalomba való beilleszkedést a beszélt nyelv elsajátítása segíti elő (Kuparinen, 2001, p. 15.). A sztenderd finn ismerete a sikeres tudományos és szakmai minősítéshez is alapvető fontosságú. A beszélt finn nyelv szerepe a finn mint idegen nyelv oktatásában évtizedek óta vitatéma a tanárok és a kutatók körében, különösen igaz volt ez 1990-es években. Jelenleg elsősorban a sztenderd finn nyelvet oktatják, mivel ezt tartják a legalkalmasabb változatnak az alapvető nyelvi struktúrák elsajátításához. A nyelv mindkét regiszterének párhuzamos tanulása megnövelné a megtanulandó szóalakok amúgy is magas számát, s ez a többlet terhelés kritikusan befolyásolná a tanulók tanulási eredményeit, különösen kezdő szinten. Másrészt a tanárok a beszélt finn nyelvváltozat ismeretét nemcsak a mindennapi kommunikáció, hanem a befogadás szempontjából is fontosnak tartják, mivel a beszélt finn nyelv ismeretének hiánya a tanulót a többi beszélgetőpartnertől eltérőnek bélyegezheti. Mindkét nyelvi regiszter elsajátításának kulcsa, hogy mindkettőt a saját kontextusában gyakoroljuk: a sztenderd finn nyelvváltozat esetében ez az olvasás és írás, a beszélt finn nyelvváltozat esetében a hallott szöveg értése és a beszédprodukció. A legújabb tananyagok többségében a köznyelvi beszélt nyelvet már valamilyen mértékben jelen van, de a hangsúly a tanításban még mindig a sztenderd finre helyeződik. Ezenkívül a nyelvtanfolyamokon időhiánya miatt a tanárok gyakran a sztenderd finn nyelvre kénytelenek összpontosítani.

A digitális tananyagok és eszközök fontos szerepet játszanak az önálló tanulás és a tanár által támogatott kevert tanulás integrálásában. A beszélt finn nyelv tanításában a *Puhutsä suomee?* (Beszélj finnül?) webes tanfolyam egy olyan komplett tananyag, amely a beszélt finn nyelv tanulásában jól használható a különböző nyelvtudási szinteken (A1-B1). Míg más, a finn mint második vagy idegen nyelv digitális tananyaggal dolgozó, elsősorban haladó tanulóknak szóló kurzusok elég gyakran tartalmazznak a lexikai és nyelvtani kompetenciára összpontosító tartalmakat (Kotilainen et al., 2022), ez a kurzus speciálisan a finn nyelvtanulók azon igényeinek kielégítésére készült, hogy bővítsék a beszélt finn nyelvvel kapcsolatos elméleti ismereteiket és gyakorolják is azokat. Az anyagokat a

DIGIJOUJOU projekt (2017-2020) keretében Hertta Erkkilä (Centria University of Applied Sciences), Emmi Pollari (University of Helsinki) és Laura Uusitalo (Haaga-Helia University of Applied Sciences) készítette és állította össze a finn nyelv felsőoktatási intézményekben történő oktatására. A tananyagokra CC-licenc érvényes: a tanárok megoszthatják és nem kereskedelmi célokra felhasználhatják azokat. A kurzus célja, hogy a hallgatók elméleti és gyakorlati ismereteket szerezzenek a beszélt finn nyelv megértéséhez és produktív használatához, valamint hogy eszközöket kapjanak a beszélt és az írott nyelvi regiszterek közötti különbségek alaposabb megértéséhez.

A tananyag öt modulból áll, amelyek videós szituációkat, oktatóvideókat, online gyakorlatokat, valamint különböző szóbeli és írásbeli feladatokra vonatkozó javaslatokat és ötleteket tartalmaznak. Minden modul elején nagyon világosan elmagyarázzák a tanulási célokat. A tananyag elvégzéséhez egy fejhallgatóval és mikrofonnal ellátott okoseszköze és internetkapcsolatra van szükség. A gyakorlati feladatok különböző alkalmazásokat és interaktív multimédiás eszközöket, például a Zoom, a YouTube, a Padlet és a WhatsApp, használnak a feladatalapú tanuláshoz. A videós szituációkban a mindennapi kommunikációhoz és informális beszélgetésekhez szükséges beszélt finn nyelvet használják. A videók nagyon természetes, egyszerű és hiteles beszélt finn nyelvváltozatban készültek. Többféle beszédhelyzetet ismertetnek, amelyek ismerősek a középhaladó és haladó nyelvtanulók számára egyaránt, de a különbségek szisztematikus vizsgálata akár még egy profi nyelvhasználó tanuló számára is érdekes lehet, hiszen új szemszögből láttatják a beszélt finn nyelvet. A videós szituációkhoz konkrét szólisták vannak a beszélt és a sztenderd finn nyelvi formák magyarázatával. Az oktatóvideók inkább elméletiek, a beszélt nyelv morfológiájáról és szintaxisáról szólnak. Ezekben az 5-10 perces videóknak a tanárok elmagyarázzák a beszélt és a sztenderd finn nyelv közötti főbb különbségeket. Ez a kurzus egy önképző modult is kínál, amely nyelvtani összefoglalót, teljes szójegyzéket és számos automatikus visszajelzésű feladatot tartalmaz, és kiválóan alkalmas a beszélt finn nyelv tanulói gyakorlására. A kurzust szakirodalmi bibliográfia egészíti ki; jól alkalmazkodik a különböző tanulási környezetekhez, mint például a tükrözött tanterem, a kontakt- és távoktatás, valamint az önálló tanulás; kiegészítő tananyagként és önálló kurzusként egyaránt megállja a helyét.

A kurzust 2020 óta sikeresen használják kiegészítő anyagként a Bolognai Egyetemen az elsőéves egyetemi hallgatóknak kínált alapfokú finn nyelvtanfolyam utolsó szakaszában. Céljai közé tartozik, hogy a hallgatókat összehasonlító-elemző módszer segítségével megismertesse a köznyelvi és a sztenderd a standard finn nyelv főbb jellemzőivel, a finn nyelv különböző regisztereivel, és rávilágítson a két regiszter, illetve kontextusaik lényegére. A tananyagot az útmutató alapján, valamint kevert tanulásban tanári támogatással használjuk. Az előadások egyértelműsége, az ikonok közvetlensége, a feladatok változatossága és a visszajelzések gyorsasága pozitív fogadtatásra talált a diákok és a tanárok körében. Ez a kurzus arra ösztönzi a diákokat, hogy a sztenderd nyelv mellett a köznyelvi finn nyelvet is használják azért, a tanórai kommunikáció elszakadjon a tanári minta által képviselt sztenderd finn nyelvtől, és megjelenjen beszédből a természetesebb beszélt finn nyelv is.

3.2 A FORLIVIAMO ALKALMAZÁS HASZNÁLATA AZ OLASZ MINT IDEGEN NYELV MELLÉKES TANULÁSÁNAK

TÁMOGATÁSÁRA

A Forliviamo egy ingyenes webes alkalmazás az olasz mint idegen nyelv véletlenszerű tanulásához, amelyet a Bolognai Egyetem (Forlì Campus) Tolmácsolási és Fordítási Tanszékén (DIT) fejlesztettek ki. A nemzetközi hallgatók számára nyelvi, kulturális és gyakorlati információkat nyújt Forlì városával – amely a Bolognai Egyetem Multicampusának egyik városa – és a környező területekkel kapcsolatban (vö. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, megjelenés alatt). A Forliviamo a CALL-ER projekt (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna) keretében készült, amelyet Emilia Romagna régió (Magas szintű kompetenciák a kutatáshoz és a technológia-transzferhez, humán erőforrások az intelligens szakosodáshoz) finanszírozott egyéves kutatási ösztöndíjjal, jelen fejezet szerző számára, és amelyet egy korábbi, ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>) nevű projekt inspirált.

A Forliviamo a kontextustudatos, mobil eszközökkel támogatott nyelvtanulás (MALL), a tapasztalati és a mellékes tanulás módszertani keretein belül került kifejlesztésre.

A kontextustudatosság a mobil eszközökkel támogatott nyelvtanulásban „egy olyan mobil számítástechnikai paradigma, amelyben az alkalmazások képesek megmondani és felhasználni a háttérinformációkat, mint például a felhasználó tartózkodási helyét, a napszakot, a közelben lévő felhasználókat és eszközöket, valamint a felhasználói tevékenységet” (Musumba & Nyongesa, 2013, Bevezetés, 1. bekezdés). A mobil eszközök például az oktatásban a környezettel kapcsolatos feladatok elvégzésére használhatók (pl. a helymeghatározás segítségével történelmi és kulturális érdekességeket jelentő helyek keresése, vagy a mindennapi élethez és a városi szolgáltatásokhoz kapcsolódó információk stb. keresése).

Egy másik fogalom, amely illeszkedik ehhez az alkalmazáshoz, az úgynevezett mellékes tanulás, amelyet úgy definiáltak, mint „valamilyen más tevékenység, mint például egy feladat elvégzése, interperszonális interakció, a szervezeti kultúra megismerése, próba-szerencse módszer mellékterméke” (Marsick & Watkins (2016, p. 12.). Ebben a tekintetben remélhető, hogy a Forliviamo felhasználói közvetett módon, az alkalmazás böngészésével és az abban a kontextusban szerzett tapasztalatokkal javítják olasz nyelvtudásukat. A következő alfejezetek az alkalmazás szerkezetének és funkcióinak általános leírását nyújtják.

3.2.1 SZERKEZETEK ÉS JELLEMZŐK

Az alkalmazás tartalma hat fő téma köré épül: 1) *Egyetemi élet* a Forlii kampuszon, 2) *Étel- és italfogyasztás étteremben* (helyi receptek és helyi konyhát kínáló éttermek), 3) *Útitervek* a középkori és a fasizmus korabeli helyi építészet nyomában, 4) *Gyakorlati élet* (egészségügy, posta stb.), 5) *Helyek* és 6) A város és környékének *eseményei*. Minden szöveghez egy – a nyelvi kompetenciát jelző – szintet rendeltünk, amelyet a felhasználók számára a szövegek címei alatt elhelyezett feliratok jeleznek: „alapszint”, „középszint” és „haladó szint”.

Bár a Forliviamo nem kifejezetten szaknyelvtanulás céljából készült, az egyes részek lehetővé teszik a felhasználó számára, hogy szakmaspecifikus kifejezésekkel is foglalkozzon olyan területekről, mint például építészet, olasz felsőoktatási rendszer, nemzeti egészségügyi rendszer, betegtájékoztatók és helyi gasztronómia - ez utóbbiban néprajzi reáliák (Vlahov & Florin, 1970, p. 432.) is megjelennek, kultúra-specifikus tárgyi elemek, helyi konyhai eszközök, étellexikon mind olaszul, mind romagnolo dialektusban. A felhasználóknak lehetőségük van bármelyik kategóriából kiindulni, előre meghatározott útvonal nélkül. A kíváncsiság felkeltése és a tanulási folyamatban való aktív részvétel elősegítése érdekében azonban néhány olyan kiegészítő tartalom, azaz kiegészítő szövegek vagy multimédiás tartalmak csak a játékos tevékenységek, például egy kvíz kitöltése, révén érhetőek el. A tananyagot Castañeda és Cho (2016), Rachels és Rockinson-Szapkiw (2017), valamint Kétyi (2015) tanulmányai alapján terveztük ilyenre, amelyek kimutatták, hogy egy játékszerű alkalmazás tanórai integrálása pozitív hatással van a nyelvtanulásra.

3.2.2 TESZTELÉS

A Forliviamo-t mind az tanórába integráltan, mind a gasztronómia témakörében történő önálló tanuláshoz használtuk egy, a jelen fejezet szerzője által tartott olasz mint idegen nyelv kurzuson, s 21 középszintű nyelvtudású hallgatót vontunk be.

Az oktató a hallgatókat csoportokra osztotta. Minden csoport 3 szöveget kapott (1 alap-, 1 közép- és 1 haladó szintűt), és arra kérte őket, hogy végezzék az olvasási és hallott szövegértési feladatot, ez utóbbit fejhallgatóval. A tevékenység végén a csoportok beszámoltak az kurzus többi tagjának arról, hogy mit tanultak. Egy másik lehetőség, hogy önálló tanulással végezzük el a feladatokat. Ebben az esetben a tanulókat arra kérjük, hogy egyénileg válasszanak ki 3 szöveget ugyanazon a fejezeten belül, amennyiben azok 1 alap-, 1 közép- és 1 haladó szintű tartalmat hordoznak, és otthon olvassák el, illetve végezzék el hallásértési feladatot.

Mindkét esetben a feladatok elvégzése után a diákok egy kérdőívet kaptak, amelynek célja az volt, hogy kiderüljön, mennyire értették meg a szövegek tartalmát, valamint hogy mennyire tartják kellemesnek és hasznosnak az olasz nyelv tanulását mind a konkrét tartalmak, mind az alkalmazás egészének tekintetében.

Az összegyűjtött adatokból az látszik, hogy az alkalmazás egyértelműen hozzájárult a gasztronómiával kapcsolatos új információk elsajátításához, Forlì és az olasz kultúra megismeréséhez, valamint a hallgatók olasz nyelvtudásának javításához. Hogy csak néhány példát említsünk, a válaszadók 38%-a mondta, hogy „sokat tanult a Romagna jellegzetes ételeiről és borairól”, 47,6% kapott „sok információt”, 4,8% „elég információt”, és 9,5% „keveset”. Ezenkívül minden résztvevő azt mondta, hogy új szavakat tanult, melyekre számos példát sorolt fel. Ezen túlmenően 43% értékelte az alkalmazást „nagyon hasznosnak az olasz nyelvtudás fejlesztéséhez” 47,4% „hasznosnak”, 4,8% „inkább kevésbé hasznosnak” és 4,8% „kevésbé hasznosnak”. Hasonlóképpen, az alkalmazás 57%-uk szerint „nagyon hasznos a város felfedezéséhez”, 28,5%-uk szerint „hasznos”, 9,5%-uk szerint „inkább igen”, 5%-uk szerint „egyáltalán nem”.

A felhasználóktól kapott visszajelzések számos javaslatot tettek az alkalmazás megvalósítására, amelyeket a Forliviamo csapat informatikai részlege most dolgoz ki, például: a helymeghatározás javítása, a felugró ablakokban megjelenő szavak kiejtését tartalmazó hangfájlok hozzáadása és még sok más.

Összefoglalva, az adatok elemzéséből kiderül, hogy az alkalmazás nagy tetszést aratott. A felhasználók didaktikai és turisztikai szempontból egyaránt nagyon hasznos eszköznek értékelték a gasztronómia és az olasz és romagnolo szókincs felfedezéséhez, valamint az olasz nyelvtudás fejlesztéséhez.

3.3 PODCASTOK HASZNÁLATA A SZAKNYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN

A *podcast bármilyen letölthető digitális fájl*, audió, videó- vagy audió-szöveg/videó-szöveg formátumban, amely általában epizódokból álló sorozatban jelenik meg, és gyűjteményt alkot. A podcastok népszerű technológiai termékek, s segítségükkel a tanárok változatosabbá tehetik a tanításban használt eszköztárukat (Indahsari, 2020, p. 104.).

3.3.1 MIÉRT A PODCASTOK?

Népszerűségük miatt a podcastokat adaptálták a nyelvoktatásban, a kompetenciafejlesztésben jól használható technológiaként el is fogadták azokat (vö. 2.1. bekezdés, Európai Bizottság, 2018, p. 2.). A hang- vagy videópodcastok (mivel bárhol és bármikor elérhetők) segíthetik a tanulók és a tanárok összekapcsolódását tanórákon kívül is, valamint valós helyzeteket hozzanak be az osztályterembe, naprakészen tartják a tanítási tartalmat (motivációfokozás), javítják a hallás utáni szövegértést, bemutatják a célnyelv szociokulturális aspektusait (ez utóbbi különösen fontos bizonyos szakmai vagy tudományos területek, például az orvostudomány, az ápolás, a turizmus, a társadalomtudományok esetében), és valódi hangon szólaltatják meg az adott szaknyelv terminológiáját és nyelvtanát.

A minőségi olasz szaknyelvi podcastokat azonban nem könnyű találni, túlnyomó többségben vannak az angol szaknyelvi podcastok. A tanárok ezért csak alapos kutatás után tudnak a tanítási tevékenységükhöz megfelelő podcastokat választani. Gyűjtemények megtalálhatók a webrádióban, a web-TV-ben, speciális podcast internetes oldalakon vagy alkalmazásokban (Spotify, Audible).

Mi itt egy olyan tanórát mutatunk be, ahol egy webrádió (<https://storielibere.fm>) podcastját használjuk (podcast tartalma: interjúk mellrákban szenvedőkkel).

3.3.2 EGY PODCAST ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI SZAKNYELV TANÍTÁSÁBAN

A tanóra az Egyetemi Nyelvi Központban (Bolognai Egyetem) egy középfokú (B1) olasz szaknyelvet tanuló hallgatókból álló csoportban zajlott: 7 orvos- és sebészhallgató és 2 gyógyszerészhallgató alkotta a csoportot, mindannyian a húszas éveikben járnak. Ezek a hallgatók hozzászóltak ahhoz, hogy sok időt töltenek tanulással, konkrét lexikai adatok memorizálásával és a megtanult fogalmak

gyakorlatba való átültetésével. Ráadásul hamarosan megkezdtek gyakorlatukat olasz kórházakban, ahol olasz (anyanyelvi/nem anyanyelvi) beszélőkkel (betegekkel és személyzettel) kellett érintkezniük). A tanítás célja tehát a hallásértési és íráskészség fejlesztése volt, mivel erre van leginkább szükség a hallgatók kórházi képzésében és egyetemi óráin. A tevékenységek a következők voltak: globális szövegértés (az általános jelentés megértése); különálló hallgatási feladatok (az első rész felvételében hiányok kitöltése és a második rész diktálása az eredeti podcast lassításával); bekezdések felosztása és címek beillesztése az átiratba, az összegzés készségének fejlesztésére a teljes podcast szóbeli összefoglalása.

A hallgatói vélemény felmérésére a podcast feladatokról egy anonim kérdőívet töltöttünk ki zárt és nyitott végű kérdésekkel egy Google modulon. A hallgatók válaszai egyöntetűen pozitívak voltak a hallgatási és az írásos feladatokkal (pl. diktálás) kapcsolatban; hasznosnak találták a záró, összegző tevékenységeket is.

Az oktató számára a legnagyobb nehézséget a megfelelő podcast kiválasztása, letöltése és kezelése jelentette. Bár az előkészítés rendkívül időigényes, a kész hanganyaghoz képest a podcastok vonzóbbak és informatívabbak a tanulók számára, növelték a motivációt és megkönnyítették a tanulást.

3.4. DEUTSCH IM JOB – PROFIK KERESTETNEK: A SZAKMAI TÁRSALGÁS ERŐSÍTÉSE

A *Deutsch im Job - Profik kerestetnek* nyílt oktatási tartalom a Deutsche Welle (DW) nemzetközi műsorszolgáltató által kínált internetes kurzus. Autentikus beszélt nyelvi anyagokkal és beszédhelyzetekbe ágyazott feladatokkal segíti a tanulókat és a nyelvtanárokat is ágazatspecifikus szókincs megismerésében, diskurzus gyakorlásában.

3.4.1 A WEBES KURZUS JELLEMZŐI

A hang- és videóanyag valós élethelyzeteket ábrázol, és öt különböző szakmára - idegenforgalom/gasztronómia, kiskereskedelem, ápolás, telepítőmérnöki tevékenység és létesítményszerelés - vonatkozó ismereteket és szakszókincset közvetít. Érdemes kiemelni, hogy a beszélt német nyelv megértése kulcsfontosságú kompetencia a németet mint idegen nyelvet nyelvtanulók számára, különösen az olyan szakokon, mint a Bolognai Egyetem Tolmácsolási és Fordítási Tanszékén folyó, a nyelvi közvetítésre összpontosító képzések.

Ebben a részben a gasztronómiáról szóló modulról írunk. Ez az online nyelvoktatási tananyag multimédiás tanulási tartalmakat tartalmaz (feliratozott) videó- és hanganyagok, valamint a hallásértésre és a szókincsre összpontosító gyakorlatok formájában. Így a tananyag valamennyi alapvető nyelvi készséget (hallás, olvasás, írás és beszéd) bizonyos mértékben lefed. A fókuszban a különböző médiumokon (szóban, képen, írásban) közvetített szókincs van, összhangban Koepffel (2013) azon állításával, hogy az új szókincs feldolgozása multimodálisan hatékonyabb. Bár a tananyag célja inkább az szakmaspecifikus szókincs és speciális frazeológia közvetítése, a hét egység mindegyike foglalkozik kontextusba ágyazottan olyan nyelvtani kérdésekkel is, melyek különösen fontosak a gasztronómiában, pl. informális felszólítás (személyzeti megbeszélés című egység), idő- és dátumformák (foglalás című egység), modális igék (rendelés című egység), vagy kötőszók udvarias forma kifejezésére (a számla kifizetése című egység).

3.4.2 TESZTELÉS: A HALLGATÓK VÁLASZAI

A tananyagot a Tolmácsolás és Fordítás Tanszék 13 középszintű nyelvtudású hallgatója tesztelte. A hallgatókat arra kértük, hogy teljesítsék a gasztronómia témakörében az online virtuális útvonalat. Előzetesen kaptak egy nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet. A hallgatókat arra kértük, hogy nyilatkozzanak arról, hogy a tananyagot intuitívnak, motiválónak és hasznosnak találták-e, és hogy szerintük hozzájárult-e a német nyelvtudásuk fejlődéséhez.

Minden hallgató elismerő értékelést adott a tanulási egységről, felhasználóbarátnak és motiválónak találta azt. Az egyik hallgató okostelefonon tesztelte a tananyagot, és arról számolt be, hogy a navigáció

felhasználóbarát volt, megerősítve, hogy a tananyag tervezésekor kellően figyeltek a visszajelzések kidolgozására. Nagyra értékelték az információk és a gyakorlatok sokféleségét, valamint az elvégzett feladatokra adott azonnali visszajelzést. Több hallgató kiemelte, hogy nagyra értékeli a történetközpontúságot, amelyet a valós élethelyzetekben beszélt német nyelvet bemutató autentikusan videóklipek tartalmaztak. A mellékelt átiratok és feliratok nagy segítséget jelentettek a megértésben.

Ami a diákok német nyelvi készségeinek fejlesztését illeti, a hallgatók leggyakrabban (85%) a szókincsük bővítését (röpdolgozatok és párosítási feladatok révén) és a hallásértési készségüket (szövegértési feladatok révén) említették, míg a kommunikációs kompetencia és a nyelvtani ismeretek (85%) fejlesztését említették. Ami a diákok német nyelvi készségeinek fejlesztését illeti, a szókincs bővülését (röpdolgozatok és párosítási feladatok révén) és a hallás utáni készséget (szövegértési feladatok révén) említették a leggyakrabban a diákok (85%), míg a kommunikációs kompetenciát és a nyelvtani ismereteket csak kevesen (15%). Ez azzal magyarázható, hogy a nyelvtani elemeket csak elmagyarázzák, de nem gyakorolják a feladatok, illetve a beszédgyakorlatok nem adnak visszajelzést a tanulóknak. Míg a tanulóknak a hallásértés és a szókincsgyakorlatok esetében megvoltak az eszközeik arra, hogy önállóan értékeljék teljesítményüket, addig a beszédgyakorlatok és a kiejtési feladatok hiányzó visszajelzését az anyanyelvi tanár áthidalhatja a tanórán úgy, amint azt a következő bekezdésben bemutatjuk.

3.4.3 EGY LÉPÉSEL TOVÁBB: A NYÍLT OKTATÁSI TARTALOM (OER) INTEGRÁLÁSA

Bár a *Deutsch im Job - Profik kerestetnek; Gasztronómia* című nyílt oktatási tartalom nagyon hatékonyan használható önálló tanuláshoz, ám vannak olyan készségek, amelyeket tanórai tevékenységek révén tovább lehet fejleszteni. Valójában egy német mint idegen nyelv órán, a Tolmácsolás és fordítás tanszék interkulturális és nyelvi közvetítés alapképzési szakán az átiratok egy részét párbeszéd szimulálására és a kommunikációs struktúrák elemzésére használtuk. A cél a hallgatók kommunikációs kompetenciájának erősítése volt. Imo (2013) és Bachmann-Stein (2013) is azt állítja ugyanis, hogy a beszélt nyelv átiratokon alapuló elemzése erősíti a kommunikatív kompetenciát. Ráadásul a jelen nyílt oktatási tartalom (OER) szövegformátumai (interjúk és valós, szakmai környezetben zajló beszélgetések) különösen alkalmasak a szerepjáték gyakorlatokhoz.

Ez a megközelítés hatékonyan bizonyult a tanulók beszédképességének javításában és a modulban korábban elsajátított ismeretek (szakmaspecifikus szókincs és szakmai frazeológia) tanórai kommunikációban történő alkalmazásában. A digitális tananyagok és a célzott osztálytermi tevékenységek kombinációja tehát növelte a nyelvoktatás hatékonyságát és vonzerejét.

4. ÖSSZEZÉS

Ez a fejezet a digitális tananyagoknak a felsőoktatási nyelvtanfolyamokon tanórai tevékenységek integrációjaként vagy alternatívájaként történő alkalmazásával kapcsolatos lehetőségekre összpontosított. Foglalkozott a digitális erőforrások oktatásban való felhasználásának kihívásaival, figyelembe véve a jelenlegi elméleti megközelítéseket, valamint azt, hogy az oktatóknak és az oktatási intézményeknek valamennyi szereplőjének folyamatosan bővítenie kell ismereteit, rugalmasan alkalmazkodnia kell a digitális tananyagok folyamatos változásához. A digitális tananyagok használatának stratégiáit a nyelvoktatás hatékonyságának és vonzerejének növelése érdekében a digitális tartalmak finn, német és olasz nyelvek egyetemi nyelvtanfolyamokon való alkalmazását 4 esettanulmány gyakorlati példáján keresztül ismertettük.

A tanulmány célja az volt, hogy bemutassa azokat az előnyöket, kritikus pontokat és kihívásokat, amelyekkel az oktatóknak ma szembe kell nézniük a technológia kiegészítő és/vagy alternatívaként történő használata során. Reméljük, hogy az itt megosztott gondolatok hasznosak lehetnek az oktatási

intézményekben dolgozók számára, továbbgondolásra és további elemzésekre, kutatásokra ösztönöznek.

LINKEK KÜLSŐ FORRÁSOKHOZ

Digital Competence of Educators: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QuILL, Module 2, case study 2: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide

QuILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide

Puhutsä suomee? Web course. [cit. 2022-10-18]. Available on: <http://puhutsäsuomee.fi>

Forliviamo [online]. [cit. 2022-01-20]. Available on: <http://www.forliviamo.it/>

Tits up! Web-radio podcast. Available on: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

Deutsch im Job - Profis gesucht. Web course. [cit. 2022-10-24]. Available on: <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

FELHASZNÁLT IRODALOM

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies* 1(1).

Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 39-58). Winter.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.

Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>

Cervini, C., & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>

Compton, L.K.L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22:1, 73-99.

Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.

- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol. 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'Università*. Aracne editrice.
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In S. M. Moraldo, S. M. & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020) Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*. 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*. 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge
- Koeppel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Sprachlerwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J. & Niinivaara, J. & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals), Routledge.
- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>

- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for The Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- European Framework for the Digital Competence of Educators*
- Rivoltella, P.C. (2018). The third age of the media. *Sciendo – Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php
- Stickler, U. & Hampel, R. & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics* 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>.
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo Perevoda*. 6. 432–456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *Digcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wiley, D., Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319–334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>
- Zingaro, A. (forthcoming). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts*. Peter Lang.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányt a több szerző írta. Anna Zingaro írta a 2. és 3. fejezet bevezetését, a 3.2. alfejezetet és a fejezet következtetéseit, míg a fejezet általános bevezetése Sandro M. Moraldóval közös munka; Luisa Bavieri írta a 2.1. alfejezetet; Paola Polselli a 2.2. alfejezetet; Teresa Quarta a 2.3. alfejezetet; Jürgen Ferner a 2.4. alfejezetet; Sanna Maria Martin a 3.1. alfejezetet; Marina Artese a 3.3. alfejezetet; Sandra Nauert a 3.4. alfejezeten dolgozott. Az áttekintést és lektorálást Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert és Anna Zingaro végezte.