QuILL

Quality in Language Learning

Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education

Guidelines for Good Practice
Multilingual version

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD D CÓRDOBA

Vilnius universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

QuILL

Quality in Language Learning

Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education

Guidelines for Good Practice
Multilingual version

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Document developed as Intellectual Output three of the QuILL Project

https://quill.pixel-online.org

The QuILL project (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) is co-financed by the Erasmus + programme of the European Union. The content of this publication is only responsibility of its authorship and neither the European Commission nor the Portuguese National Agency are responsible for the use that may be made of the information disseminated in this publication.

This project is being developed with the participation of the partners: Instituto Politécnico de Bragança (project coordinator, Portugal); Pixel (Italy); Alma Mater Studiorium Università di Bologna (Italy); Universidad de Córdoba (Spain); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Hungary); Vilnius Universitetas (Lithuania); and Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Romania).

Organisers: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Isabel Chumbo (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italy), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italy), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, Spain), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungary), Loreta Chodzkiené (Vilnius Universitetas, Lithuania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Romania)

Publisher: Instituto Politécnico de Bragança

Cover design: Soraia Madura (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

ISBN: 978-989-33-4379-1

QuILL, 2023
Project Number: 2020-1-ES01-KA203-082364
Author Community: QuILL

TABLE OF CONTENTS

TRANSLATED VERSIONS

QuILL

Quality in Language Learning

Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior

Guia de Boas Práticas

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD D CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QuILL

Quality in Language Learning

Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior

Guia de Boas Práticas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Título

Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior. Guia de Boas Práticas

Coordenação científica: Elisabete Mendes Silva

Coordenação técnica: Lorenzo Martellini

Organizadores: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha, Itália, Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha, Itália), María-Elena Gómez-Parra (Universidade de Córdoba, Espanha), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungria), Loreta Chodzkiené (Universidade de Vilnius, Lituânia), Teodora Ghivirigă (Universidade Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Roménia)

Autores

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

Capítulo dois
Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capítulo três
Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Capítulo quatro
Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

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

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

Capa: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Data: Janeiro, 2023

Documento desenvolvido como resultado intelectual três do Projeto QuILL

https://quill.pixel-online.org

O projeto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) é cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia. O conteúdo desta publicação é da exclusiva responsabilidade dos seus autores e nem a Comissão Europeia nem a Agência Nacional Portuguesa são responsáveis pelo uso que possa ser feito da informação divulgada nesta publicação.

O desenho metodológico e os instrumentos de recolha de informação foram desenhados pela Pixel e pelo Instituto Politécnico de Bragança, enquanto coordenador do projeto QuILL, e validados por todos os parceiros.

Este projeto está a ser desenvolvido com a participação dos parceiros: Instituto Politécnico de Bragança (coordenador do projeto, Portugal); Pixel (Itália); Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha (Itália); Universidade de Córdoba (Espanha); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Hungria); Universidade de Vilnius (Lituânia); e Universidade Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Roménia).

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

Prefácio à versão portuguesa

Este documento é a tradução portuguesa da versão original em língua inglesa: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. A tradução portuguesa é de Agostinho Ramos, com revisão de Isabel Chumbo e Elisabete Mendes Silva.

CC BY NC SA

QuILL, 2023
Nº de Projeto: 2020-1-ES01-KA203-082364
Comunidade de autores: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2
DOI: https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS 8

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO UM 14

QUALIDADE NO ENSINO DIGITAL DE LÍNGUAS – O ESTADO DA ARTE 14

1. INTRODUÇÃO 14
2. COMPETÊNCIA DIGITAL NO CONTEXTO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR 15
3. APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA E DIGITAL DE QUALIDADE: TENDÊNCIAS E PERSPETIVAS DO ESTADO DA ARTE 18
3.1 GAMIFICAÇÃO: A ODISSEIA DO PROFESSOR 19
3.2 LIGAÇÃO DA TECNOLOGIA COM AS LFE 20
3.3 ERASMUS+ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM RECURSO A PROJETOS DE TECNOLOGIA: UMA FONTE DE CONHECIMENTO 21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 21

CAPÍTULO DOIS 26

CRITÉRIOS DE QUALIDADE E INDICADORES DE QUALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INTEGRADA EM REA 26

1. INTRODUÇÃO 26
2. UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO 27
3. A ABERTURA NA EDUCAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES 27
4. CRITÉRIOS DE QUALIDADE APLICADOS NA BASE DE DADOS DE REA DO PROJETO QUILL 28
5. INDICADORES DE QUALIDADE NUM CURSO DE LÍNGUAS INTEGRADO EM REA 30
6. ESTUDO UM: GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS COM OS RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS 30
7. O USO DE REA COM BASE NOS 5R (SEGUNDO WILEY (2009)) 33
8. ESTUDO DOIS (ESTUDO PILOTO): REAÇÕES DOS ALUNOS/ESTUDANTES DE LÍNGUAS EM RELAÇÃO AOS REA 35

CAPÍTULO TRÊS 41

INOVAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS 41

1. INTRODUÇÃO 41
2. TEORIAS E CONCEITOS SUBJACENTES A ABORDAGENS INOVADORAS DE ENSINO NAS LÍNGUAS 41

2.1 O Papel e a Autonomia do Aluno no Ensino e Aprendizagem Online de Inglês 42
2.2 A Mudança do Papel do Professor em Contextos de Ensino Online no Século XXI 43
2.3 Métodos de Tecnologias de Ensino Online 43
2.4 O Ensino de Competências Linguísticas com Tecnologias Digitais 44
2.5 A aprendizagem Mista como contexto educativo ideal no ensino de línguas no ensino superior 44
3. Soluções Inovadoras na Formação Inicial de Professores de ILE no Ensino Superior 45
3.1 A Prática Pedagógica Durante o Ensino remoto 46
3.2 Prática Pedagógica Híbrida 46
3.3. Mentoria Inversa 46
3.4 Mentoria Inter-Pares 47
3.5 As Práticas Pedagógicas em Ensino Online 47
3.6 Boas Práticas na Educação Online para Professores de Línguas Estrangeiras 48
4. Recomendações, o que Fazer e Não Fazer 49

CAPÍTULO QUATRO 53

A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PARA APRENDER LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS 53

1. Teorias Básicas sobre a Motivação 53
1.1. Motivação: Definições e Tipologia 53
1.2 Tipologia da Motivação em Psicologia 53
1.3 Teorias da Motivação em Psicologia 54
1.4 Abordagens à Motivação na Aprendizagem de Línguas 55
2. A Motivação em Diferentes Cenários de Aprendizagem 56
2.1 Teorias e Modelos em Diferentes Cenários de Aprendizagem 56
2.2 Ambientes de LFE 57
3. Avaliação da Motivação, Abordagem das Necessidades e Adaptação dos Cursos de Línguas às Necessidades Específicas dos Alunos do Ensino Superior que Estudam LFE 58
3.1 Avaliação da Motivação 58
3.2 Componentes e Descrições 59
3.3 Abordagem das Necessidades e Adaptação dos Cursos de Línguas às Necessidades Específicas dos Alunos do Ensino Superior que Estudam LFE 60
4. Abordagem Eficiente das Necessidades dos Alunos na Aprendizagem de Línguas como uma Ferramenta para Entrar com Êxito no Mercado de Trabalho 62
4.1 Boas Práticas 62
4.2 Ferramentas de Análise de Necessidades 63
5. Considerações Finais 64

CAPÍTULO CINCO 69

IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DAS LÍNGUAS DE FORMA SISTÉMICA NO ENSINO SUPERIOR 69

1. Fundamentação Teórica 69
2. Análise dos Estudos de Caso dos REA do Projeto QuILL 71
3. Orientações Práticas para a Implementação de REA na Aprendizagem e Ensino de Línguas no Ensino Superior 73

CAPÍTULO SEIS 78

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL E LFE NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS 78

1. Introdução 78
2. Enquadramento Teórico e Metodológico 78
2.1 Definição de Competência Digital: a Contribuição das Recomendações do Conselho 78
2.2 O Debate Pedagógico sobre os REA 79
2.3 As Eras dos Media na Educação 80
2.4 Notas sobre o Ensino de Línguas Baseado nas TIC após a Viragem Digital 81
2.4.1 A Viragem Digital e a Lacuna Digital 81
2.4.2 Reforço da Literacia Digital 82
2.4.3 Aumento da confiança e da autonomia do professor 82
3. Como Usar Recursos Digitais como Integração ou Alternativa às Atividades de Sala de Aula: Ferramentas e Estudos de Caso 83
3.1 Apoio à Aprendizagem de Língua Falada de finlandês através do curso online *puhutsä suomee?* 83
3.2 A Aplicação *Forliviamo* para apoiar a aprendizagem de italiano L2 85
3.2.1 Estrutura e Características 85
3.2.2 Testagem 86
3.3 Uso de Podcasts no Ensino e Aprendizagem de LFE 86
3.3.1 Porquê Podcasts? 86
3.3.2 Exploração de um Podcast para LFE 87
3.4. *Deutsch im Job – Profis Gesucht*: Potenciar o Discurso Específico do Setor 87
3.4.1 Características do Curso Online 87
3.4.2 Testagem: Respostas dos Alunos 88
3.4.3 um Passo em Frente: Integração de REA 88
4. Conclusão 88

LISTA DE ABREVIATURAS

AA – Acesso Aberto
AICL – Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua
AL – Aprendizagem de Línguas
CALI – Ensino de Línguas Assistido por computador
CALL – Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador
CFRIDiL – Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural
DIGCOMPE – Quadro Europeu de Competência Digital dos Educadores
DigEduPol – Políticas de Educação Digital na Europa e além: Princípios fundamentais de Design para Políticas Mais Eficientes
DOTS – Desenvolvimento de Competências de Ensino Online
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
EAQUALS – Avaliação e certificação de qualidade em serviços linguísticos
EL – Ensino de línguas
ES – Ensino Superior
HOTS – Competências de Pensamento de Ordem Superior
IFE – Inglês para Fins Específicos
ILE – Inglês como Língua Estrangeira
LFE – Línguas para Fins Específicos
LOTE – Aprender Outras Línguas que não o Inglês
LOTS – Competências de Pensamento de Ordem Inferior
MALL – Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis
MOOC – Cursos Online Abertos e Massivos
OSS – Software de Acesso aberto
PEA – Práticas Educativas Abertas
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação
QECR-VC – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Volume Complementar
REA – Recurso(s) Educativo(s) Aberto(s)
TALL – Aprendizagem de Línguas Assistida por Tecnologias
TEL – Aprendizagem potenciada por tecnologias
TELL – Aprendizagem de Línguas potenciada por tecnologias
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

ELISABETE MENDES SILVA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
BRAGANÇA, PORTUGAL
ESILVA@IPB.PT

É do conhecimento geral que as línguas desempenham um papel importante em todas as áreas da nossa vida, desde os negócios e finanças até à educação e cultura, e que aprender línguas abre muitas portas, facilitando uma infinidade de perspetivas educativas e de trabalho. De facto, ser proficiente em duas ou mais línguas, ou mesmo de forma bastante holística, constitui um veículo para um mundo infinito de possibilidades não só na educação, mas também nos mais diversos contextos políticos, sociais e culturais.

No entanto, a aprendizagem de línguas nem sempre foi uma porta aberta para o mundo e só era acessível a comerciantes, viajantes, empresários, intelectuais ou a quem pudesse pagar uma educação, fosse em casa ou em instituições de ensino. O conceito de educação formal surgiu apenas no século XVIII, quando o movimento iluminista levantou questões importantes sobre a educação e a necessidade de melhorar a capacidade intelectual das pessoas através do seu poder e da criação de escolas e universidades (Feldges, 2022). No entanto, o conceito de educação popular só viria a ser objeto de debate político no final do século XIX. Nessa sequência, mais escolas foram construídas e a criação de escolas para formar professores também se tornou naturalmente necessária na medida em que a educação foi disponibilizada para uma camada cada vez maior da população. A partir deste momento o ensino passou a ser baseado na aprendizagem mecânica e em abordagens racionais e empíricas da vida que se refletiam na forma como a aprendizagem era incutida nas mentes dos alunos. Do currículo escolar faziam parte a leitura, a escrita, a aritmética, além da instrução religiosa, e os professores eram meros instrutores (Morgan, 2011). As línguas clássicas, como o grego ou o latim, tinham uma forte tradição na universidade, enquanto as línguas estrangeiras modernas só seriam adotadas como disciplina universitária no início do século XX. No entanto, apenas nas últimas três ou quatro décadas do século XX é que as línguas modernas se afastaram do seu foco literário e gramatical quase exclusivo e a sociolinguística começou a perceber a importância dos aspetos falados e sociais da língua (Coleman, 2004), coincidindo com o aparecimento da abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas na década de 1970. Nas escolas secundárias, as línguas estrangeiras modernas só viriam a ser amplamente integradas no currículo nessa mesma década, devido a uma alteração curricular nacional que ocorreu em Inglaterra, também em sintonia com os desenvolvimentos europeus nessa área (Dobson, 2018).

O sistema educativo percorreu um longo caminho desde que se seguiu uma abordagem mais behaviorista. Reconhecidamente, a educação acompanhou e refletiu as mudanças sociais, políticas, económicas e tecnológicas. Atualmente, na Europa e no mundo ocidental, a educação está muito alinhada com as ideias de progresso, não só de um país, mas também em termos de aperfeiçoamento individual. A democratização da educação visa uma educação global onde os valores humanos de liberdade, igualdade e justiça devem prevalecer como parte de uma identidade europeia.

Witold e Brock (2000) falam sobre uma educação europeia que:

> must show Europeans that they can work more efficiently and live more comfortably together because of mediating educational and professional procedures and the training patterns agreed in the union as part of the economic goals. Extra-curricular activities as much as traditional school curriculum subjects are involved. Pursuits dealing with freedom and liberty, justice and equality, peace and environmental protection will be the new priorities of a European and global education in which the importance of traditional subject matter handed

> down in national school curricula will decline, giving way to an international interest which is becoming available already. (p. 15)

Esta emancipação do provincianismo rumo a uma Europa mais unida e internacional resultou na criação de um quadro educativo que reúne estruturas e práticas educativas semelhantes nos estados-membros da União Europeia. Consequentemente, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) foi criado e atualmente encontra-se em vigor em todas as universidades europeias. Além da divulgação de questões de conhecimento europeu, a Educação Europeia também destaca a importância das competências em línguas estrangeiras. Por conseguinte, é crucial aprender línguas como forma de facilitar a comunicação e, assim, permitir que as pessoas "*to live and work anywhere in the European Union*" (Witold & Brock, 2000, p. 17).

A competência comunicativa tem sido, de facto, uma das questões cruciais na aprendizagem e no ensino de línguas desde que Del Hymes introduziu essa visão em 1972. Os modelos anteriores de ensino e aprendizagem de línguas eram baseados numa abordagem puramente linguística, ignorando "*the social contexts where language was used*" (Baker, 2017, p, 13). O ensino comunicativo de línguas (*CLT*), além de outros modelos holísticos de competência linguística decorrentes deste sistema genérico, por exemplo, a Aprendizagem e Ensino Baseados em Tarefas (*TBLT*), a Resposta Física Total (*TPR*) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (*PBL*), foi uma influência importante para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*QECR*), publicado em 2001. Na tentativa de promover o plurilinguismo, entre outros objetivos, este quadro "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc, across Europe" (CEFR-CV, Council of Europe, 2020).

Passaram vinte anos desde o aparecimento do QECR, e hoje, na era da tecnologia digital, da globalização e das ondas contínuas de migração, a aprendizagem de línguas revela-se ainda mais ampla e significativa. A aprendizagem de línguas é considerada obrigatória num mundo cada vez mais tecnológico e competitivo. Atualmente, aprender línguas para fins específicos é de importância primordial, pois, segundo Coleman (2005):

> In curricular terms, the acquisition of foreign language proficiency is, today allied to a multitude of 'content' domains, from the literary, cultural, linguistic, sociological, historical and political study of the country where the target language is spoken, through cognate areas such as other foreign languages and cultures, to widely different specialisms from Economics to Mechanical Engineering. (pp. 4-5)

O Conselho da Europa tem também promovido a interligação entre línguas e tecnologia digital através de vários projetos e programas. O Quadro de Competência Digital (Vuorikari, R. *et al.*, 2016, 2022) e o Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural (CFRIDiL) são dois dos seus programas mais reconhecidos, os quais são amplamente referidos nos capítulos um e seis desta publicação.

Na sequência da Covid-19, pandemia que afetou substancialmente o mundo, todos os sistemas de ensino foram obrigados a reinventar-se e/ou a adaptar-se às novas condições físicas e sociais. Os professores tiveram de rever os princípios fundamentais que os orientavam na sua prática pedagógica. O mundo digital tornou-se assim a grande panaceia na educação, tendo sido amplamente difundidos novos ambientes de aprendizagem. Mantendo as afirmações de Muñoz-Luna e Taillefer (2018), "…beyond the role of technology uses, language teachers and researchers must now explore the field of digital activities and resources." (p. 1), conseguimos entender porque é que o projeto QuILL e, mais especificamente, esta publicação são tão oportunos.

O projeto Erasmus+ "QuILL – Quality in Language Learning" foi aprovado no âmbito da chamada *Strategic Partnerships for Digital Education Readiness* (Parcerias estratégicas para a disponibilização de Educação Digital), uma vez que propõe uma nova perspetiva sobre a forma como os recursos educativos digitais abertos (REA) são disponibilizados a professores que ensinam línguas para fins

específicos ou como línguas estrangeiras e como podem maximizar o seu uso de forma qualitativa. Tanto os professores como os alunos de línguas encontrarão no portal do projeto QuILL uma grande variedade de REA em 18 línguas europeias, já testados e validados por alunos em cenários reais de ensino. Para além disso, os docentes terão ainda à sua disposição um pacote de formação que os irá orientar na forma como identificam, utilizam e criam recursos online.
Esta publicação, que contém importantes orientações teóricas e práticas, destina-se a decisores políticos do Ensino Superior, bem como a professores de Línguas para Fins Específicos (LFE) e a melhorar a implementação de ofertas de aprendizagem digital de línguas nos sistemas de ensino superior. Também pretende apresentar, examinar e refletir sobre as oportunidades relacionadas com o uso da tecnologia digital no processo de aprendizagem e ensino das línguas.
Esta publicação reúne os contributos dos seis parceiros que integram o consórcio do projeto QuILL, sendo assim composta por seis capítulos:

Capítulo um – Qualidade no Ensino Digital de Línguas – o Estado da Arte
Capítulo dois - Critérios de qualidade e indicadores de qualidade na aprendizagem de línguas integrada em REA
Capítulo três - Inovação no Ensino de Línguas
Capítulo quatro - Motivação dos Alunos do Ensino Superior para Aprender Línguas utilizando Tecnologias e Recursos Digitais
Capítulo cinco - Implementação de Tecnologias Digitais na Aprendizagem e Ensino das Línguas de forma sistémica no Ensino Superior
Capítulo seis - Educação Digital e Conteúdos LFE na Aprendizagem e Ensino de Línguas

A maioria dos recursos encontrados na Internet são direcionados para alunos que estão a aprender inglês. Este é um dos problemas que o QuILL aborda. Os capítulos quatro e cinco destacam esse constrangimento, chamando a atenção para as diferenças entre o inglês como língua estrangeira (ILE)/inglês para fins específicos (IFE) e o ensino de L2 ou LFE, daí a necessidade de adotar estratégias alternativas de ensino e repensar modelos de motivação adequados para LFE ou Aprender Outras Línguas que não o Inglês (LOTE).
Todos os capítulos abordam o processo de aprendizagem de línguas através de recursos digitais, e palavras-chave como "qualidade", "inovação" e "educação digital" são comuns a todos eles. No entanto, foi feita uma divisão em subtópicos para que cada área pudesse ser objeto de uma análise mais aprofundada.
O **capítulo um** fornece uma abordagem de literatura abrangente para o estado da arte no ensino digital de línguas no contexto do ensino superior europeu. Aborda ainda literatura recente sobre o tema, além de destacar projetos e programas desenvolvidos pelo Conselho da Europa como forma de atestar a relevância que a tecnologia digital ganhou ao longo dos últimos anos. De acordo com a literatura, a integração de ferramentas e recursos digitais no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes cenários de ensino europeus provou ser um trunfo de qualidade para o novo paradigma de ensino e aprendizagem.
O **capítulo dois** traz importantes reflexões sobre a complexidade da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre o conceito de Recursos Educativos Abertos (REA) de boa qualidade e o que isso envolve na perspetiva do utilizador. Além disso, os autores identificam indicadores de qualidade, tal como a satisfação do aluno, para medir o progresso dos cursos de ensino de línguas baseado em recursos digitais no Ensino Superior. Para ilustrar esses indicadores de qualidade foram conduzidos dois estudos para analisar o *feedback* de professores e alunos num curso de línguas integrado em REA numa universidade. Os resultados obtidos sugerem que os indicadores de qualidade são valorizados tanto pelos alunos como pelos professores, e os REA são vistos como material complementar de aula interessante e motivador.

No **capítulo três**, o conteúdo centra-se na inovação. Por conseguinte, são delineadas práticas, abordagens, métodos e estratégias baseadas no uso de tecnologias digitais. Com base na inovação na formação inicial de professores em ambientes online, são abordados tópicos como a aprendizagem mista, a autorregulação do aluno e a autonomia do aluno em ILE e LFE.
No **capítulo quatro** aborda-se principalmente a questão da motivação e como ela pode influenciar a aprendizagem de uma L2, em diferentes cenários de aprendizagem e direcionados para diferentes alunos. Portanto, abordar as necessidades e adaptar os cursos de línguas às necessidades específicas dos alunos do ensino superior que estudam uma LFE é uma das melhores práticas sugeridas pelos autores neste capítulo. Além disso, os professores também devem envolver os alunos no processo de seleção e elaboração de recursos de aprendizagem, dando-lhes mais responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem. Acresce que o uso de recursos digitais também pode contribuir para o aumento da motivação, o que resultará numa aprendizagem mais eficaz. Desta forma, os alunos irão obter as ferramentas necessárias para ingressar com sucesso no mercado de trabalho e desenvolver futuros negócios.
No **capítulo cinco** é analisada a forma como as tecnologias digitais para a aprendizagem e ensino de línguas são implementadas no ensino superior, nomeadamente através da base de dados QuILL, sendo também explicado como é que os recursos foram identificados e selecionados em 18 línguas europeias. As autoras aprofundam este processo de implementação, descrevendo todas as suas fases. As boas práticas sobre como aproveitar ao máximo os recursos digitais também são abordados como um meio de fornecer aos decisores, professores e alunos um conjunto de sete recomendações que serão úteis nas suas práticas pedagógicas e de aprendizagem, seja em cenários presenciais, híbridos ou online.
O **capítulo seis** concentra-se na LFE e fornece orientações úteis para a identificação e uso de recursos digitais no contexto de ensino. Através da demonstração de várias ferramentas e estudos de caso incidindo na língua italiana e finlandesa para fins específicos, os autores exemplificam como os recursos digitais podem ser integrados no processo de ensino ou usados como uma alternativa às atividades de sala de aula. Além disso, o debate pedagógico sobre Recursos Educativos Abertos ajuda a explicar a reavaliação dos paradigmas de ensino no contexto da transformação digital.
As orientações mencionadas nestes seis capítulos vão ao encontro dos princípios fundamentais que orientam a nossa prática pedagógica enquanto docentes do ensino superior: queremos que os nossos alunos se sintam motivados e empenhados, abrindo a sua mente a novas perspetivas e fomentando a autonomia e o pensamento crítico. No contexto específico das LFE, as tecnologias digitais dotam os professores e alunos de mais ferramentas que os capacitam durante o processo de ensino e aprendizagem, de forma a aproveitar o maior número de opções possível.

REFERÊNCIAS

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*, *46*(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *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.

CAPÍTULO UM

QUALIDADE NO ENSINO DIGITAL DE LÍNGUAS – O ESTADO DA ARTE

ELISABETE MENDES SILVA[1], ISABEL CHUMBO[2], VITOR GONÇALVES[3], CLÁUDIA MARTINS[4], ALEXIA DOTRAS BRAVO[5], ANA M. ALVES[6]

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA [1,2,3,4,5,6]
CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA [1,4]
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA [3]
CENTRO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS UNIVERSIDADE DE AVEIRO [4, 6]
CENTRO DE LITERATURA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA[5]
BRAGANÇA, PORTUGAL
ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

RESUMO

Nas duas últimas décadas muito mudou no contexto da educação. Os avanços tecnológicos num mundo globalizado e totalmente conectado introduziram novas abordagens no ensino das línguas, particularmente no contexto do ensino superior. Neste capítulo será abordado o estado da arte do ensino digital de línguas, apoiado por literatura relevante na área (ex.) Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), entre outros estudos, programas e projetos relacionados – a fim de fornecer uma visão completa da situação atual no que diz respeito à qualidade na aprendizagem e ensino de línguas digitais no Ensino Superior na Europa. Além disso, o capítulo engloba e abrange ainda uma variedade de ferramentas e recursos digitais que contribuíram para a qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto descrito de línguas para fins específicos.

1. INTRODUÇÃO

Na viragem para o século XXI, no contexto da educação, Marc Prensky (2001) cunhou a expressão "nativos digitais" para definir os alunos numa época em que se assistia a uma mudança paradigmática face às constantes inovações digitais desde as últimas décadas do século XX. Esses "nativos digitais" fizeram parte de um processo de descontinuidade ou singularidade que transformou "things so fundamentally that there is no going back" (p. 1). Como argumenta o autor: "This so-called 'singularity' is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century" (p. 1). Prensky apelidou os professores e educadores de "imigrantes digitais" à medida que se familiarizavam com as novas tecnologias, adotando-as (e adaptando-as) como uma estratégia eficaz na sua prática pedagógica. Além disso, Prensky alertou os professores sobre a necessidade de mudarem para chamar a atenção dos alunos (p. 6). Pode-se deduzir facilmente que essa abordagem da tecnologia atraiu principalmente os professores mais jovens, mais propensos a usar a tecnologia tanto na sua vida pessoal como no ensino, do que os mais maduros, que a viam com mais desconfiança e acreditavam nas abordagens mais tradicionais de ensino.

No entanto, embora isso possa ser verdade nalgumas circunstâncias, tal não representa um argumento sólido para justificar uma atitude mais ou menos permeável em relação ao uso da tecnologia no contexto de ensino. Existe uma miríade de fatores que auxiliam ou dificultam o envolvimento dos professores na literacia digital, tanto nas suas vidas pessoais como profissionais, e é necessário investigar mais de forma a obter uma compreensão mais perspicaz dessa questão, tal como afirma Tour (2015, p. 127). Neste sentido, este autor (2015), ao tentar identificar "a close relationship between language teachers' everyday digital literacy practices and the use of technologies in their classroom" (p. 137), realizou um estudo que avaliou a "teachers' use of technology use in personal life

and teaching" (p. 136). Estas perceções acerca das novas literacias no ensino provaram que essa nova abordagem no ensino das línguas continua a ser um desafio. Como conclui o autor:

> Inclusion of new literacies in school settings requires many changes because curriculum and pedagogy are already constrained by external factors. Importantly, it requires individual teachers' efforts because, as this study illustrates, teaching new literacies can be further limited by teachers' digital mindsets. (p. 136)

Desde 2001 que a tecnologia digital mudou significativa e rapidamente, e os professores também acompanharam essa mudança. De acordo com Johnston *et al.* (2019): "At a breakneck speed, new technological gadgets are introduced to the marketplace, as the great societal panacea of our generation. Technology is touted in even redemptive terms, akin to religious fervor" (p. v).
A tecnologia digital desencadeou forças nunca vistas na área da educação e a abundante literatura existente permite analisar e destacar as possibilidades das novas tecnologias em qualquer contexto de ensino e aprendizagem (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Adicionalmente, Muñoz-Luna e Taillefer (2018) afirmam que "the integration of technology into education has been an important agenda for educational reform all over the world" (p.6). As incessantes descobertas nesta área nas primeiras décadas do século 21 desafiaram e mudaram as abordagens da educação digital. O ensino das línguas também ganhou uma visão renovada sobre a forma como as línguas eram ensinadas e aprendidas à medida que os novos meios de comunicação e a tecnologia da informação se tornavam importantes ferramentas auxiliares para os professores de línguas. Deste modo, os recursos digitais aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem, alinhando as competências digitais dos professores e dos alunos com os desafios do século XXI com base num quadro de competência digital. Essa agenda é altamente valorizada no novo cenário do ensino superior (ES), que promove a literacia digital e os media interativos para professores e alunos (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), através, por exemplo, da criação do Quadro Europeu de Competência Digital dos Educadores (*DigCompEdu*) estabelecido pela União Europeia em 2016 (Vuorikari *et al.* 2016) e com nova edição em 2017 (Carretero Gomez *et al.*, 2017). Exploraremos o progresso deste e de outros enquadramentos mais à frente.
Este capítulo centra-se na integração de ferramentas e recursos digitais no ensino das línguas e como isso contribui para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. Além disso, examinará brevemente o contexto da língua para fins específicos e a sua interconexão com o mundo digital, tema que será tratado de forma mais detalhada no capítulo 6. Através de uma revisão da literatura, serão integrados estudos, projetos e programas recentes e significativos que comprovam a relevância desses pontos de vista e atestam as tendências atuais no domínio específico de (qualidade no) ensino digital de línguas no contexto do ensino superior europeu.

2. Competência Digital no Contexto Europeu do Ensino Superior

As tecnologias digitais – um conceito amplo que abrange a Internet, dispositivos móveis digitais (smartphones, tablets e similares), ferramentas Web 2.0, dispositivos de realidade virtual, inteligência artificial e outras tecnologias digitais novas e atualizadas (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – compõem o núcleo da era moderna de desenvolvimento tecnológico. De facto, o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e digitais trouxe novos modelos de aprendizagem de línguas melhorados e mais interativos, tal como o Ensino de Línguas Assistido por computador (CALI), a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (CALL) (em uso desde a década de 1960, mas com mais impacto na década de 1990, como corrobora a literatura (Levy, 1997; Beatty, 2003), Aprendizagem de Línguas Potenciada por Tecnologia (TELL) e Aprendizagem de Línguas assistida por Dispositivos Móveis (MALL). Estes modelos deram origem a uma nova estrutura de ensino e aprendizagem que facilitou o trabalho dos professores.

A transição da Web 1.0, estática e passiva, para a Web 2.0, dinâmica e interativa, impulsionou a massificação da informação em tempo real (Smith, 2016, p. 3). A comunicação mediada por computador tornou-se mais abrangente com a disseminação dos smartphones, à medida que estes se tornaram um bem normalizado que abriu caminho para uma nova área de aprendizagem – Aprendizagem de Línguas assistida por Dispositivos Móveis (MALL). Segundo Chinnery (2006), essas tecnologias potenciam substancialmente a inclusão social na aprendizagem de línguas, devendo ser utilizadas de acordo com a pedagogia mais adequada (p. 9). Mais recentemente, Stockwell (2022) também salienta as diferentes atitudes em relação ao uso das tecnologias digitais:

> Although technology has features more prominently in education (…) since the spread of the Covid-19 virus at the beginning of 2020, there still remain strongly divided opinions as to its long-term use as a viable option to quality education rather than a stopgap until the world recovers from the disaster. (p. 1).

Por um lado, há quem sinta que a tecnologia pode atrasar a eficácia pedagógica no ensino e, por outro, há quem esteja totalmente entusiasmado e otimista quanto aos seus efeitos. No entanto, devido ao uso generalizado de dispositivos móveis, Stockwell (2022) argumenta que a aprendizagem por meio da tecnologia, seja CALL ou MALL, "really does seem bound in expectations that it will make teaching and learning easier" (pp. 5-6). Apesar da controvérsia em torno dos efeitos do uso da tecnologia digital na educação, devemos reconhecer o potencial da tecnologia para apoiar os ambientes de ensino e aprendizagem. No entanto, o mesmo autor (2022) afirma que o uso da tecnologia em sala de aula deve ser cuidadosamente planeado e implementado, caso contrário, já não será eficaz e os principais objetivos de aprendizagem não serão alcançados (p. 2).

No contexto europeu, a União Europeia continua a promover e a atualizar o Quadro de Competência Digital (*DigComp* 2.2; Vuorikari *et al.* 2022). Este quadro visa desenvolver as competências digitais dos cidadãos, para que estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios tecnológicos e sociais do século XXI. Fornece ainda novos exemplos de conhecimento, capacidades e atitudes, bem como ferramentas de autorreflexão, controlo e certificação de competências digitais. Além disso, constitui um excelente guia sobre como os cidadãos interagem, partilham, colaboram e se envolvem através das tecnologias digitais. Esses modos de ação assemelham-se aos quatro Cs das competências do século XXI no contexto educativo: pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade. Entre estas competências do século XXI, a competência digital ganhou uma importância significativa nas últimas duas décadas.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) (European Council, 2020), mencionado no DigComp 2.2, é também um quadro fundamental que orienta os sistemas educativos europeus. Publicado pela primeira vez em 2001, o QECR tem sido constantemente atualizado para enfrentar os desafios contínuos de uma sociedade mais pluricultural e plurilíngue. Para além de ser uma base comum para a uniformização de programas linguísticos, avaliação, orientações curriculares, entre outros, em toda a Europa (European Council, 2001), visa também fomentar a centralidade no aluno, a aprendizagem ao longo da vida, a língua gestual, o plurilinguismo e a competência pluricultural, sustentada numa abordagem comunicativa. A última versão do QECR-VC (European Council, 2020) adicionou novos descritores, testemunhando as atuais mudanças sociais e tecnológicas:

> The fact that this extension takes the CEFR descriptors beyond the area of modern language learning to encompass aspects relevant to language education across the curriculum was overwhelmingly welcomed in the extensive consultation process undertaken in 2016–17. This reflects the increasing awareness of the need for an integrated approach to language education across the curriculum. Language teaching practitioners particularly welcomed descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and mediating text. The

> consultation also confirmed the importance that policy makers attach to the provision of descriptors for plurilingualism/pluriculturalism. (Council of Europe, 2020, p. 22)

A interação online é, de facto, uma realidade que não podemos ignorar. A Internet tornou-se um meio poderoso nas nossas vidas e, como tal, este novo contexto precisa de ser adicionado à ampla variedade de contextos de ensino que a educação oferece.
No âmbito do projeto europeu de investigação Erasmus+ EU-MADE4ALL – Integração de Literacia Digital Multimodal e Inglês para Comunicação Internacional – foi elaborado, implementado e testado o Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural (*CFRIDiL*). Este quadro teve origem no QECR e no DigComp 2.0, mas vai mais além ao abranger uma classificação mais híbrida de competências. A multimodalidade, a literacia digital e a comunicação mediada por computador para a comunicação global representam a grande panaceia deste quadro, para que a "comunicação em contextos internacionais e interculturais" seja "bem-sucedida" e "including more comprehensive multimodal, socio-semiotic and critical skills that take into consideration the expectations of socio-culturally diverse audiences and contexts" (Adami et. Al., 2019, p. 11). Acima de tudo, o CFRIDiL:

> is a definite step towards standardisation of digital skills by promoting transparency and recognition for the evaluation of what a European citizen should know to be a successful communicator in today's digitally-connected world and with the final goal of facilitating learning, employability and mobility. (Adami et al., 2019, p. 14).

Em consonância com as diretrizes da União Europeia, os sistemas de ensino superiores europeus também tentam acompanhar o ritmo da mudança e esforçam-se por promover a competência digital entre professores, educadores e alunos. O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*) serve como ponto de partida para apoiar publicamente as competências digitais. Como se pode ler no documento:

> It aims to provide a general reference frame for developers of digital competence models, i.e. Member States, regional governments, relevant national and regional agencies, educational organisations themselves, and public or private professional training providers. It is directed towards educators at all levels of education, from early childhood to higher and adult education, including general and vocational training, special needs education, and non-formal learning contexts. It invites and encourages adaptation and modification to the specific context and purpose. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Além disso, coloca a inovação no centro de todas as instituições de ensino, incluindo o Ensino Superior, aproveitando o potencial das tecnologias digitais. Portanto, este quadro aborda as competências profissionais e pedagógicas dos educadores, juntamente com as competências dos alunos, com foco nas áreas de envolvimento profissional, recursos digitais, avaliação, capacitação dos alunos e, finalmente, facilitação da competência digital dos alunos (Punie & Redecker, 2017, p. 8).
O estudo *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (DigEduPol)* foi publicado em 2017 (Redecker *et al.*, 2017) com o objetivo de demonstrar aos decisores políticos e aos educadores a eficácia das políticas que promovem a aprendizagem na era digital. Além disso, o SELFIE – a ferramenta europeia para a capacitação digital das escolas – também merece destaque. Os cursos online abertos e massivos (MOOC) (*MOOCKnowledge*, *MOOCs4inclusion*) também foram adicionados à agenda de investigação.

3. Aprendizagem Linguística e Digital de Qualidade: Tendências e Perspetivas do Estado da Arte

Um dos grandes pilares dos quadros concebidos e implementados pela Comissão Europeia, liderada pelo seu Centro Comum de Investigação, é precisamente o fomento das competências digitais de todos os cidadãos, de forma a dotá-los de ferramentas adequadas para se tornarem mais bem-sucedidos profissionalmente e realizados tanto a nível profissional como a nível pessoal. No *DigComp* 2.2 são cinco as áreas de competência que descrevem o que é/em que consiste a competência digital, nomeadamente: (i) Literacia de informação e de dados; (ii) Comunicação e colaboração; (iii) Criação de conteúdo digital; (iv) Segurança; e (v) Resolução de problemas. No contexto da aprendizagem e ensino de línguas no ensino superior, a TELL, a Aprendizagem de Línguas Assistida por Tecnologias (TALL), a CALL e a MALL satisfazem as necessidades dos alunos e andam de mãos dadas com as exigências de um mundo cada vez mais digital. A Internet proporcionou, pois, aos professores e alunos uma vasta gama de recursos educativos.

Os MOOC, resultantes do movimento de Recursos Educativos Abertos em 2008, também têm sido considerados um recurso digital educativo e uma estratégia bastante apelativa. Independentemente da perspetiva democrática dos MOOC, o seu uso continua a apresentar novos desafios a esse respeito. Deng, Benckendorff e Gannaway (2019) realizaram um estudo sistemático que examinou o progresso e as novas direções para aprender e ensinar em MOOC. As descobertas permitiram-lhe concluir que, apesar dos crescentes estudos de investigação sobre MOOC, não houve "*systematic research on the learning and teaching dynamics in MOOCs*" (p. 58) e chegou a cinco principais pressupostos:

a) a investigação baseada na evidência é insuficiente, especialmente quando se trata de públicos que estão sujeitos a uma certa hegemonia cultural ocidental;

b) fatores relevantes como a motivação parecem ser excessivamente simplificados nos estudos sobre *MOOC*;

c) não foi realizada qualquer investigação que envolvesse diferentes abordagens para o empenho na aprendizagem;

d) a medição dos resultados de aprendizagem é altamente simplificada e depende em grande parte das notas;

e) até agora, não é claro como é que os diferentes fatores-chave da aprendizagem e do ensino se relacionam, apesar das evidências existentes e "*more active behavioural and online social engagement*" estarem relacionados com taxas de retenção e desempenho académico mais altas.

Portanto, os autores afirmam que é extremamente importante considerar os fatores de aprendizagem e do ensino na forma como eles interagem entre si, e não de forma isolada, para que os MOOC possam ser mais bem implementados e avaliados (p. 58).

Os MOOC e todos estes recursos e sistemas digitais têm sido usados como agentes motivadores e potenciadores de qualidade poderosos e eficazes. Como ferramentas de apoio às aulas de línguas, acrescentam novos elementos às abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem. Bolen (2021) apresenta algumas razões para incorporar recursos baseados em tecnologia na sala de aula de línguas: é eficaz porque os alunos aprendem mais rápido; tornam as aulas mais interessantes; os alunos sentem-se mais motivados; os alunos tornam-se mais autónomos; os professores podem ter acesso a um miríade de recursos excelentes, como quizzes, jogos de tabuleiro online, verificações de plágio, entre outros; e alunos, pais, administradores contam com o uso do computador em sala de aula (pp. 7-8). No entanto, como já foi mencionado, se a tecnologia for usada sem um planeamento cuidadoso, os objetivos pedagógicos podem perder a sua eficácia. Assim sendo, é imprescindível saber como e quando usar a tecnologia em sala de aula. Se for usada apenas com o intuito de recorrer ao computador, os objetivos de aprendizagem tornam-se inúteis, mas se a tecnologia for integrada com objetivos e estratégias bem definidas, os resultados serão muito mais encorajadores.

3.1 GAMIFICAÇÃO: A ODISSEIA DO PROFESSOR

A gamificação também tem estado na agenda dos professores e educadores. Rapidamente surgiu uma grande variedade de plataformas de aprendizagem baseadas em jogos, sites de aprendizagem de línguas, avaliação online, isto apenas para citar alguns exemplos. Essas ferramentas ou aplicações online, como o *Flippity, Quizizz, Quizlet, Kahoot, Nearpod* ou *Sutori*, criam excelentes oportunidades para os professores planificarem aulas mais interativas e motivadoras. O *Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game* e *MindSnacks* são algumas aplicações de gamificação normalmente usadas na aprendizagem de línguas (Prathyusha, 2020). Estas ferramentas também podem ser incorporadas em cursos de e-learning, como MOOC ou outros.

Assim, é importante clarificar e classificar a gamificação numa perspetiva mais ampla. Os jogos sempre exerceram uma atração natural sobre os indivíduos, permitindo-lhes não só usufruir de atividades de lazer e entretenimento, mas também aprender ou mesmo realizar muitas das suas atividades. Além disso, os jogos também surgem como uma importante componente social e cultural e são promotores de envolvimento e motivação (Bozkurt & Durak, 2018).

No contexto educativo, o uso de jogos como auxiliares ou promotores de aprendizagem não é um fenómeno novo. A UNESCO reconhece que os jogos digitais desempenham um papel importante na vida quotidiana dos jovens e considera-os ferramentas pedagógicas para transferir, melhorar e/ou desenvolver aptidões e competências para o diálogo intercultural e a aprendizagem social e emocional para prevenir o extremismo violento (UNESCO, 2021).

No entanto, o uso generalizado de jogos digitais como forma de entretenimento levantou a questão de como aproveitar o seu potencial para fins educativos. É inegável que o utilizador de jogos digitais se sente profundamente atraído e envolvido nessas atividades. O uso generalizado de dispositivos de comunicação móvel tornou os jogos digitais omnipresentes na vida dos alunos. Esta disponibilidade dos media e a atração que os jogos exercem sobre os alunos revelam-se opções estimulantes para apoiar os educadores no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, podemos identificar diferentes modalidades de utilização destes jogos digitais, com tantas semelhanças como diferenças, nomeadamente: o *Edutainment* (Al Fatta *et al.*, 2018), a aprendizagem baseada em jogos digitais (Nadolny *et al.*, 2020), os Jogos Sérios (Sudarmilah *et al.*, 2018) e a Gamificação. No âmbito deste capítulo apenas iremos aprofundar a última.

A Gamificação é "the use of game design elements in non-game contexts" (Deterding et al., 2011, p.10). Chou (2016) define a gamificação como "the art of generating fun by involving elements commonly found in games and carefully applying them to productive or real-world activities" (p. 8). Para Schlemmer (2014), é algo que "proposes to create a game layer in an application or product, in place of being, in origin, a game" (p. 77). Por outro lado, Gartner (2022) apresenta a gamificação como "the use of game mechanics and design to digitally engage and motivate people to achieve their goals" (para. 1).

Hamari *et al.* (2014) apresentam a gamificação como um processo de valorização de serviços, enriquecendo-os com experiências de jogo. Os mesmos autores alargam a definição para além da mecânica do jogo, defendendo que o conceito deve ser entendido de forma mais ampla como um processo no qual o utilizador está envolvido em experiências psicológicas, tal como os jogos normalmente fazem. Estes autores, ao desenvolverem o seu conceito de gamificação, associam três possibilidades essenciais que justificam a sua utilização: resultados comportamentais produtivos (por exemplo, uma correlação positiva entre aumento do esforço de aprendizagem e aumento da motivação); resultados psicológicos positivos (como aumento da motivação resultante da interação do utilizador com elementos do design do jogo); e recursos motivacionais (p. ex. elementos de design de jogos como pontos, tabelas de classificação, distinções, níveis, feedback, indicação de progresso, entre outros).

Com base na análise de dezenas de estudos sobre gamificação, os mesmos autores afirmam que todos aqueles que foram realizados em contextos de educação/aprendizagem apresentam efeitos

maioritariamente positivos, sobretudo ao nível do aumento da motivação e envolvimento nas tarefas de aprendizagem. No entanto, alertam que os mesmos estudos também apontam para alguns resultados negativos a ter em conta, nomeadamente o aumento do comportamento competitivo e dificuldades no processo de avaliação.

Para Vianna *et al.* (2013), as características do jogo como feedback instantâneo, distinções, objetivos tangíveis, competitividade, colaboração e "aprender fazendo" são elementos essenciais para alcançar propósitos específicos através da gamificação.

John *et al.* (2017) defendem que as atividades de aprendizagem realizadas com recurso à gamificação (recursos motivacionais) conduzem a um reconhecimento da importância das atividades de aprendizagem (resultado psicológico) que, por sua vez, conduz a um aumento do esforço de aprendizagem (resultado comportamental) que se traduz em progresso no desempenho académico. De facto, a gamificação é apontada como uma metodologia ativa que pode contribuir para motivar e promover o empenho dos alunos nas atividades, favorecendo a aprendizagem e moldando o comportamento (Kim, 2015).

Uma melhoria no desempenho de aprendizagem, na interação com os pares e um aumento na motivação e participação são três fatores que Zainuddin *et al.* (2020) destacam de entre os efeitos do uso da gamificação na educação. Referindo-se às experiências interativas de aprendizagem, Fardo (2013) reconhece a capacidade da gamificação para ajudar a superar a falta de engajamento do aluno, promovendo uma mudança positiva no comportamento com aumento da participação significativa. Portanto, o nível de dedicação e de engajamento dos alunos aumenta num ambiente baseado em jogos (Glover, 2013, Kiryakova *et al.*, 2014, Zainuddin *et al.* 2020, Vankúš, 2021).

Existem também outras aplicações de aprendizagem de línguas como o *EducaPlay, Busuu, Babbel, Speakly, QLango*, ou similares, que podem ser úteis tanto para alunos quanto para professores, pois neles os primeiros encontrarão toda a orientação necessária para aprender a língua que escolherem, e os últimos poderão obter ideias para planos de aula ou atividades projetadas e claramente instruídas para serem usadas nas suas aulas.

3.2 Ligação da Tecnologia com as LFE

No domínio da Língua para Fins Específicos (LFE), Arnó-Maciá (2012) analisa como a tecnologia tem transformado o ensino e a aprendizagem das mesmas. O autor argumenta que a tecnologia forneceu aos professores de LFE géneros novos e híbridos de ferramentas informáticas que lhes permite reunir e analisar discurso especializado e desenvolver materiais e aulas online (p. 89). De facto, as aplicações CALL criaram oportunidades para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, criativo, inovador e motivador. Muñoz-Luna e Taillefer (2018) consideram a integração da tecnologia nas aulas de LFE a partir de duas abordagens complementares: a primeira em que "teachers and other language professionals as digital users of online activities and technological applications" e, na segunda, "Teachers and professionals as innovative creators of those applications contributing from their practical experience (…)" (p. 2). Estes autores também fornecem aos professores de inglês para fins específicos (IFE) diferentes ferramentas de ensino online, como dicionários telemáticos, *corpora*, videoclipes, entre outros (p. 2).

Atualmente, mais do que nunca, é essencial utilizar ferramentas que auxiliem os processos do modelo GILT, ou seja, Globalização, Internacionalização, Localização e Tradução. Para isso, os prestadores de serviços linguísticos utilizam a Tradução Assistida por Computador (TAC), juntamente com as suas próprias Memórias de Tradução, Editores de Tradução, Bases de dados terminológicas, entre outras ferramentas para garantir a produtividade e a interoperabilidade. De forma alguma se devem subestimar Tesauros, Glossários, Dicionários, Gramáticas e Enciclopédias digitais. Uma última palavra deve ser dedicada às ferramentas de tradução automática no âmbito dos serviços linguísticos e do ensino das línguas.

3.3 Erasmus+ Aprendizagem de Línguas com Recurso a Projetos de Tecnologia: Uma Fonte de Conhecimento

Como o presente apresenta novos desafios para o ensino das línguas, ensinar e aprender línguas de forma eficaz e de acordo com as necessidades dos alunos tornou-se uma prioridade. É por isso que a integração e implementação de tecnologia numa sala de aula de aprendizagem de línguas e no ambiente online têm sido altamente consideradas no plano de qualidade para a aprendizagem de línguas. A nível europeu, a Comissão Europeia, através da promoção de projetos Erasmus+, tem como objetivo desenvolver a investigação sobre o ensino e aprendizagem de línguas, e implementar este paradigma tecnológico na educação e, mais especificamente, na área das línguas. Além disso, também responde aos interesses de diferentes públicos-alvo: decisores políticos, alunos, professores e educadores, de forma a ter um alcance mais abrangente de influência e mudança.

Neste âmbito, o programa Erasmus+ denominado *Learning Foreign Languages Online* assenta numa abordagem democrática e destina-se a estudantes de línguas autodidatas com dificuldades económicas e pretende facilitar a aprendizagem de línguas online através de uma base de dados de recursos online gratuitos e, assim, promover a autonomia dos alunos. Os professores também têm disponíveis recursos educativos abertos (REA) como um complemento para "contextos de ensino formal". Este projeto é liderado por várias Escolas de Línguas Europeias (privadas e públicas) que limitaram o seu estudo a 7 línguas: Inglês, francês, alemão, italiano, espanhol, croata e polaco. Este é um exemplo da utilização de plataformas online para apoiar a aprendizagem de línguas. Outro exemplo é o DigiTise, direcionado para professores com mais de 50 anos e destinado a melhorar as suas competências digitais de acordo com o DigComp2.2. Os seus principais resultados intelectuais foram um manual e dez cursos MOOC.

O projeto Erasmus+, denominado *ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology*, direciona o seu âmbito de investigação e ação para a utilização de tecnologias para o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), incidindo em "new and emerging technologies, such as such as tablets, PCs, mobile phones, and videoconferencing software" (s.d, para. 1). Os contextos educativos abrangidos por este projeto incluem todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, parece que os projetos sob a égide do Erasmus+ têm reunido abordagens e aspetos da área não só contemporâneos em termos de necessidades educativas, mas também inovadores, uma vez que a investigação não tem sido suficientemente rápida para estabelecer ideias fundamentais no domínio da tecnologia, línguas e ensino superior.

Portanto, o projeto QuILL satisfaz as exigências da educação no contexto dos avanços tecnológicos ao direcionar mais o seu âmbito de ação do que os referidos anteriormente. Destina-se ao contexto do ensino superior e foca-se especificamente nas LFE. O principal objetivo do projeto é promover práticas inovadoras para aumentar a capacidade digital dos professores de línguas no ensino superior. Em primeiro lugar, tal é feito através da identificação e revisão de recursos digitais de alta qualidade e fáceis de usar para o ensino de 18 línguas europeias diferentes. Alguns destes recursos já estão online no portal do projeto, que tem recebido contributos de professores de toda a Europa. Para além de o projeto promover a formação online de professores de línguas sobre como selecionar, usar e criar recursos digitais para o ensino de línguas, também promove a sua capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de ambientes educativos digitais tanto no ensino online como presencial. O ensino online é de suma importância para apoiar os professores na mudança do paradigma para uma sala de aula de línguas potenciada por tecnologias.

4. Considerações Finais

O crescente número de investigação, quer resultante da literatura, de projetos Erasmus+ ou de outros programas da União Europeia, sobre a integração da tecnologia digital nos contextos de aprendizagem de línguas, comprova a relevância dos recursos de base tecnológica como um importante elemento de qualidade a ser contemplado nas abordagens metodológicas da educação como um todo.

Considerando as idiossincrasias do contexto do ES, é de realçar que este conseguiu ainda incorporar todas as abordagens que foram encapsuladas ao longo dos anos, tanto no que diz respeito à tecnologia quanto à aprendizagem de línguas. O projeto QuILL parece necessariamente um produto desse caminho.

A aprendizagem e o ensino das línguas no futuro (próximo) estão indiscutivelmente relacionados com o paradigma digital que agora permeia todos os aspetos das nossas vidas, e a qualidade será sempre uma grande preocupação na educação e na aprendizagem de línguas. Por conseguinte, a aprendizagem de línguas potenciada pela tecnologia é, sem dúvida, um trunfo inovador que todos os intervenientes na educação devem avalizar e utilizar de forma integral, embora prudente, para que os alunos, que são o derradeiro público-alvo de toda esta nova abordagem tecnológica de ensino e aprendizagem, continuem a aprender línguas de uma forma apoiada, cativante e eficaz.

HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

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/

REFERÊNCIAS

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

Bolen, J. (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 Gómez, 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. https://www.lltjournal.org/item/381/

Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*.You-kai Chou.

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*. 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. 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., Hemsen, 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*, 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*, *7*(2), 577-583. https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). MBC University. 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*. 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) (pp. 559-564). Atlantis Press.

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, May 2017). *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 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

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

CAPÍTULO DOIS

CRITÉRIOS DE QUALIDADE E INDICADORES DE QUALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INTEGRADA EM REA

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA
UNIVERSIDADE DE VILNIUS
VILNIUS, LITUÂNIA
JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.TL

RESUMO

A ampla aplicação de Recursos Educativos Abertos implica a necessidade de reconsiderar e ajustar parcialmente as visões convencionais sobre critérios e indicadores de qualidade no ensino/aprendizagem de línguas no ensino superior. Refletindo sobre a complexidade das questões de qualidade na educação "aberta" e nos cursos de línguas integrados em REA, focamo-nos nos principais produtos do QuILL – a base de dados de REA e o pacote eletrónico de formação de professores, que previsivelmente cumprem os requisitos de qualidade. Para verificar a nossa hipótese foram realizados dois inquéritos. Os resultados do QuILL foram apresentados a professores e alunos de línguas de instituições de ensino superior da República da Lituânia, que os testaram e partilharam a sua experiência através do preenchimento de dois questionários. A análise das respostas reunidas fornece dados valiosos sobre o grau de satisfação de professores e alunos, o que é indispensável na busca pela qualidade.

1. INTRODUÇÃO

Embora a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem tenha sido analisada extensivamente sob várias perspetivas, qualquer inovação nos ambientes e/ou ferramentas de ensino/aprendizagem traz a necessidade de rever e aperfeiçoar as abordagens e práticas bem estabelecidas. Os Recursos Educativos Abertos (REA) e a sua integração em cursos de línguas universitários colocam novas questões e suscitam preocupações em todos os intervenientes, alguns dos quais estão diretamente relacionados com o nível da garantia de qualidade. Esta secção preocupa-se com a qualidade e a sua avaliação no âmbito do projeto *Quality in Language Learning* (QuILL) e dos seus produtos, nomeadamente, uma base de dados de REA e um pacote de formação de professores. Começamos com uma breve descrição geral de como a educação passou a ser percebida por meio de critérios multidimensionais de qualidade, e refletimos sobre a complexidade da qualidade no ensino/aprendizagem. No que diz respeito aos REA, procuramos focar-nos na sua "abertura" e nas mudanças que ela acarreta. Seguidamente, relacionamos os critérios comuns de qualidade com aqueles propostos na descrição da base de dados QuILL.

Adotando a visão de que a qualidade de um recurso está intrinsecamente relacionada com o progresso dos alunos, foram realizados dois estudos. No primeiro, consideramos a perceção dos professores sobre a usabilidade dos REA reunidos pelo QuILL. O segundo é um estudo piloto, no qual analisamos o *feedback* dado pelos alunos sobre a base de dados. O principal objetivo de ambos os estudos é investigar a reação de professores e alunos a disciplinas de línguas integrados em REA numa universidade. Esperamos que as respostas reunidas possam ser úteis no desenvolvimento de uma estrutura de indicadores que meçam a eficácia dessas disciplinas.

2. UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de formular quais são os critérios e os indicadores de qualidade que podem ser razoavelmente propostos para a aprendizagem de línguas integrada em REA, o conceito de qualidade na educação será brevemente apresentado através de uma perspetiva histórica. A seguir, baseamo-nos amplamente nas perspetivas desenvolvidas por Heyworth (2013). Na sua ampla visão geral, Heyworth encara a qualidade na educação como inextricavelmente relacionada com e significativamente diferente da sua conceção original, a saber, a qualidade como um fenómeno desenvolvido e delineado especificamente para o mundo industrial.

No mundo industrial, a noção de qualidade foi levantada pela primeira vez como um mecanismo de controlo, necessário para permitir a garantia passo a passo da conformidade com o processo de produção. De forma a operacionalizar o conceito de gestão da qualidade, o mesmo foi dividido em quatro fases: ações de planeamento, implementação, verificação e acompanhamento, estas últimas de natureza corretiva ou destinadas a implementar todo o ciclo de controlo de qualidade em maior escala.

A transferência da gestão da qualidade para a educação não foi simples, principalmente porque o tipo de serviços prestados na indústria da educação é muito diferente daqueles do mundo industrial: não existe qualquer mercadoria fisicamente palpável. Em segundo lugar, a noção do cliente como destinatário do serviço é muito menos definida, incluindo, mas não sendo necessariamente limitada a:

a) aquele que realmente encomenda e paga pelos serviços (ou seja, educação) – e, portanto, varia das autoridades, aos pais e aos alunos;
b) aquele que recebe os serviços (por exemplo, o aluno); e
c) aquele que for (in)diretamente afetado pelo serviço prestado, sem necessariamente ter conhecimento desse facto.

Foram ainda expressas considerações sobre outros fatores, tal como a) a interligação dentro da prestação de serviços educativos no seio de uma organização, em que os seus membros se tornam simultaneamente recetores e prestadores de serviços, b) a responsabilidade do prestador de serviços perante o destinatário final do serviço em troca das suas expectativas de satisfação, c) o questionamento da própria noção de aplicabilidade da gestão da qualidade nas instituições de ensino públicas, uma vez que estas não são entidades comerciais que se dedicam à educação (ainda que este último critério pareça ter-se tornado bastante limitado devido, por exemplo, ao pagamento de propinas). O último fator de gestão da qualidade na esfera da educação está relacionado com a questão mais abrangente de quão produtiva e eficiente uma instituição deverá ser.

Se a qualidade da educação deve ser entendida através da perspetiva da satisfação do cliente, a escala de clientes antes indicada também implica a complexidade das medições de qualidade. De forma bastante simplificada, o cliente imediato (aluno) pode ter objetivos específicos a curto prazo, que podem ou não coincidir com os objetivos a longo prazo dos intervenientes envolvidos no processo educativo, no qual alguns nem são considerados como parte do processo de aprendizagem.

Relativamente ao ensino de línguas, Heyworth argumenta que as considerações de qualidade devem ser formuladas nos níveis micro e macro. No nível micro, as considerações de qualidade dizem respeito à formulação, execução e avaliação de práticas de ensino adequadas. No nível macro, a prática de ensino deve ser considerada à luz, por um lado, da sua contribuição para dimensões mais amplas de "individual educational development" e, por outro, "the social and developmental aims of [the] educational environment" (Heyworth, 2013, p. 286).

3. A ABERTURA NA EDUCAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Com toda a complexidade de uma estrutura educativa convencional, a gestão e a garantia da qualidade tornam-se ainda mais complicadas com o uso de recursos educativos abertos.

Os recursos educativos abertos abriram irreversivelmente a educação a novos caminhos e precipitaram mudanças radicais na prática e na mentalidade de todos os interessados. A importância da "abertura" na educação é confirmada na Recomendação sobre os REA, adotada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 40ª sessão no dia 25 de novembro de 2019 (https://www.unesco.org).
Os MOOC surgiram nesta abertura da educação, com novas preocupações sobre garantia de qualidade e novas abordagens adotadas para os indicadores de qualidade, incidindo numa dada situação de aprendizagem, bem como nos principais intervenientes envolvidos (Hayes, 2015; Macleod *et al.*, 2015) e na investigação das intenções e objetivos dos alunos (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke *et al.*, 2018; Stracke & Tan, 2018)).
O Quadro de Referência para a Qualidade dos MOOC (Aliança Europeia para a Garantia da Qualidade dos Cursos Abertos Massivos (MOOCs), http://mooc-quality.eu/qrf) apresenta informações valiosas sobre critérios e indicadores de qualidade dos cursos integrados em REA de menor escala, tal como os cursos de línguas LFE oferecidos a estudantes universitários.
O conceito de recurso educativo aberto por si só pode ter muitas interpretações, já que "aberto" num REA se refere a um construto contínuo, não binário (Wiley, 2009) e nós, os professores, medimos a abertura do conteúdo em termos dos direitos que, como utilizadores do conteúdo, nos são concedidos. Wiley (2009) propõe a regra dos 5R, que representa os direitos mais importantes de um utilizador, tais como:
Reproduzir - o direito de fazer, possuir e controlar cópias do conteúdo (por exemplo, baixar, duplicar, armazenar e gerir).
Reutilizar - o direito de usar o conteúdo de várias maneiras (por exemplo, numa aula, num grupo de estudo, numa página de internet, num vídeo).
Rever - o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outra língua).
Remisturar - o direito de combinar o conteúdo original ou revisto com outro material para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo numa obra composta).
Redistribuir - o direito de partilhar cópias do conteúdo original, as suas adaptações ou combinações de material com outras pessoas (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo).
Ao rever a lista dos direitos antes mencionados, Connell and Connell (2020, p. 4) admitem que "The more the rights attached to a resource or a repository meet the 5Rs, the more it can be judged to be "open". In this way, the researchers consider the 5Rs to serve as the background, against which quality in relationship to a given OER is to be explored".

4. Critérios de Qualidade Aplicados na Base de Dados de REA do Projeto QuILL

Segundo Wiley (2015), a qualidade de um recurso educativo depende do quanto ele apoia o processo de aprendizagem. Embora seja difícil fornecer uma caracterização clara da mentalidade do criador original de um REA ou do seu utilizador final, a zona onde algumas expectativas de qualidade mais claras podem ser definidas é no meio-termo, através de um mediador, que no contexto do presente estudo é representado pela iniciativa Quality in Language Learning (QuILL). Como *mediador*, o projeto QuILL tem como objetivo criar uma base de dados de REA, reunindo-as de várias partes da *World Wide Web* (WWW) num único repositório, verificando ao mesmo tempo a sua seleção por meio de um conjunto interno de critérios e testando-os com professores e alunos. Esta mediação multinível de REA no âmbito do projeto QuILL e as considerações de qualidade associadas formam a premissa metodológica para a discussão apresentada de seguida.
No caso do projeto QuILL, o mediador é coletivo: é constituído pelos compiladores da base de dados de REA do QuILL, incluindo o órgão administrativo e de gestão, que idealizaram a arquitetura conceptual da presente base de dados, e as equipas especializadas, que foram implementando a iniciativa. Ao desenvolver uma base de dados de REA, as equipas QuILL, na qualidade de mediadores, avaliam criticamente cada recurso, fornecendo assim um mecanismo de garantia de qualidade na fase

seguinte à criação de um REA pelos seus autores originais. A importância do mediador como um mecanismo de garantia de qualidade lembra a perspetiva de Connell & Connell (2020, p. 8): "in looking at quality with respect to OER, we should think of 'quality-before-the-fact' as well as 'quality-after-the-fact": isto é, quando um professor está a considerar utilizar um REA e durante a avaliação do progresso dos alunos.

Visto que um dos principais objetivos do projeto QuILL é criar uma base de dados de REA para ensino e aprendizagem de línguas, consideremos as qualidades e características básicas dos REA selecionados. Pode considerar-se que os critérios de qualidade para os recursos apresentados na base de dados do projeto QuILL garantem o seu estado de "fit for purpose", para usar outro conceito que Heyworth (2013, p. 284) adota na sua discussão como um critério para a gestão de qualidade em educação. Ser adequado à finalidade na educação significa que um estabelecimento de ensino deve satisfazer as expectativas do cliente. A adequação aos propósitos pode ser subdividida da seguinte forma (Heyworth, 2013, p. 287):

> ***Objetivo*** – Por que estamos a realizar esta atividade? O propósito é um propósito "adequado"?
> ***Descrição*** – Qual é a natureza daquilo que estamos a falar? Do que se trata?
> ***Comparação*** – O que são "boas" instâncias do tema? O que é uma "boa prática" numa determinada atividade? Quais os critérios que subjazem a esta definição?
> ***Avaliação*** – Até que ponto um exemplo destes é adequado? Como é que ele se compara com os padrões estabelecidos?
> ***Gestão*** – O que é que podemos fazer para garantir que a qualidade é mantida? Como podemos melhorá-la? Que normas se podem aplicar a esta vertente?
> ***Garantias*** – Como é que sabemos que podemos confiar na qualidade de uma determinada coisa ou atividade? Como é que tal pode ser reconhecido de forma fiável? Por quem?

As componentes listadas anteriormente são apresentadas enquanto uma orientação geral. Ainda assim, estas premissas têm estado no centro do desenvolvimento de diretrizes de qualidade ao longo de todo o projeto QuILL. Iremos desenvolver isso de seguida.

No contexto dos REA, vemos a adequação ao propósito como o cumprimento de uma série de critérios por um determinado REA para ser considerado apropriado para ser inserido na base de dados de recursos REA no âmbito do projeto QuILL.

Os critérios propostos para um REA têm origem, pelo menos, em dois níveis, que são os seguintes:

- ***Os critérios iniciais, "internos"***, que serviram de orientação para os autores originais no próprio desenvolvimento dos recursos;
- ***Os critérios "externos"***, desenvolvidos pelos participantes do projeto *QuILL* com base nos objetivos do projeto. Embora seguindo um rigoroso procedimento de verificação, que foi desenvolvido e aprovado em conjunto por todas as equipas do projeto *QuILL*, a aplicação prática desses critérios externos varia um pouco em relação à equipa especializada, em primeiro lugar devido às línguas de destino, tendo em vista a disponibilidade desigual dos REA e, em segundo lugar, devido às línguas subrepresentadas com REA limitados disponíveis.

Ao incorporar os critérios internos e externos de uma determinada seleção de REA, os critérios propostos são os seguintes:

> ***Planeamento visível do recurso*** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa relevante do projeto QuILL;
> ***Clareza dos objetivos do recurso*** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;
> ***Clareza das etapas*** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;
> **Variedade de tarefas** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;
> ***Adequação do material*** ao nível dos futuros alunos – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

Gama de competências praticadas – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto *QuILL*;
Explicações claras – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;
Atenção às necessidades individuais do aluno – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL.

5. Indicadores de Qualidade num Curso de Línguas Integrado em REA

Os indicadores de qualidade dizem respeito aos utilizadores finais mais imediatos, ou seja, os próprios alunos, mas também aos instrutores, incorporando potencialmente um determinado recurso no seu trabalho. No âmbito do QuILL, os indicadores de qualidade são vistos como um meio de medir o progresso dos cursos digitais de ensino de línguas no âmbito do Ensino Superior; como tal, podem incorporar instrumentos tradicionais de responsabilização, e resultados em exames e testes normalizados.
É importante salientar que, devido às propriedades aparentes dos REA, as perspetivas dos utilizadores ganham importância adicional na avaliação do progresso num curso de línguas. A estratégia do projeto QuILL era garantir que todas as partes interessadas envolvidas no projeto respondessem aos REA da perspetiva do utilizador, seja o professor ou o aluno (relembramos uma perspetiva sobre a interligação dos participantes dentro de uma organização educativa).
Consequentemente, os indicadores de qualidade propostos e mais imediatamente observáveis para cursos de línguas integrados em REA compreendem o seguinte:

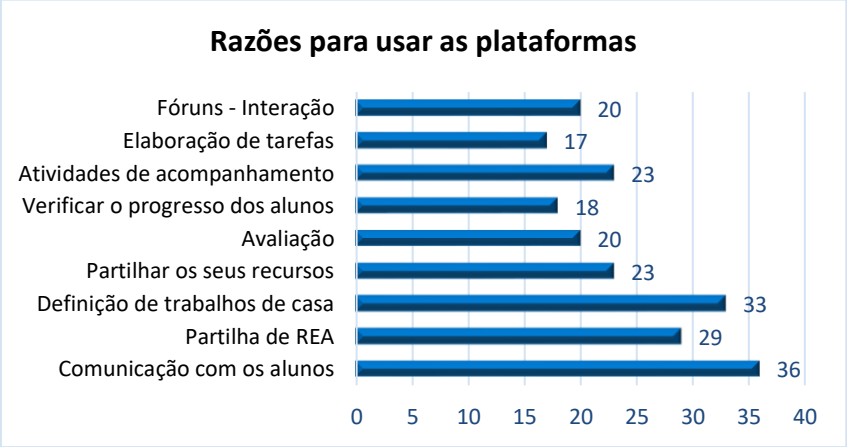
Grau de satisfação dos professores através de questionários (avaliados pelos inquiridos no âmbito do projeto QuILL);
Grau de satisfação dos alunos através de questionários (avaliados pelos inquiridos no âmbito do projeto QuILL).

6. Estudo Um: Grau de Satisfação dos Professores de Línguas com os Recursos Educativos Abertos

Entre o dia 15 e 25 de novembro de 2022 foi realizado um inquérito online para descobrir o grau de satisfação dos professores lituanos com o uso de REA nas suas aulas de línguas. Antes do inquérito foram apresentados aos participantes os resultados do projeto QuILL: a Base de Dados de Recursos de Ensino e o pacote eletrónico de formação que se encontram disponíveis no sítio web do projeto. Este último produto também foi explorado como uma ferramenta de formação e foi de grande utilidade, principalmente para aqueles que nunca utilizaram um REA nas suas aulas de línguas. Os participantes da sessão de formação foram ensinados a selecionar, integrar e a criar os seus próprios REA no programa da disciplina.
Após a sessão de formação, os participantes foram incentivados a explorar a base de dados QuILL, a utilizar os REA mais adequados nas suas aulas de línguas (de acordo com o conjunto de critérios revisto), a expressar a sua opinião sobre os resultados, bem como a partilhar os seus conhecimentos respondendo às perguntas do questionário publicado em inglês (disponível em https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4) e em lituano (disponível em https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk). O questionário era composto essencialmente por perguntas de escolha múltipla e algumas perguntas abertas.
A amostra dos inquiridos era composta por 43 participantes, nomeadamente 23 professores de línguas que lecionam lituano, inglês, francês, espanhol, alemão, polaco, letão e estoniano em diferentes universidades e outras instituições de ensino superior na República da Lituânia, 17 professores de línguas que trabalham em escolas públicas ou escolas secundárias privadas e liceus do estado, e três decisores políticos em matéria de línguas com empregos a tempo parcial na área da educação.

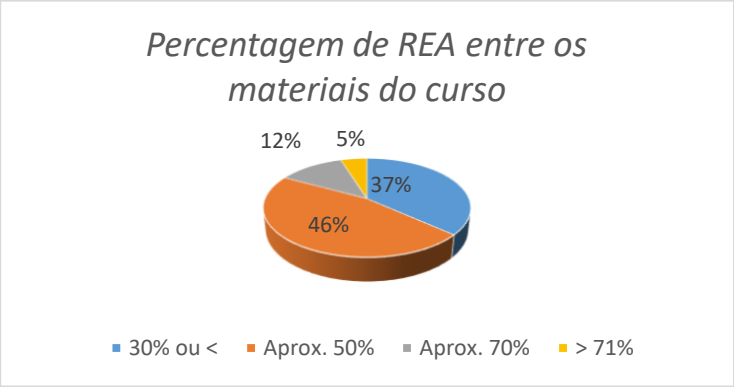
As características gerais dos participantes revelaram que a maior parte dos inquiridos (23) ensina línguas há mais de 15/16 anos, e que a experiência de ensino do segundo maior grupo de inquiridos varia de um a cinco anos. 26 inquiridos afirmaram que a última vez que frequentaram cursos de formação profissional em ensino digital foi nos últimos seis meses, e foi no último ano que os demais participantes atualizaram as suas competências digitais. Além disso, os inquiridos têm sido membros ativos de muitas associações profissionais e grupos de interesse especial ou áreas de investigação, estando disponíveis para partilhar os seus conhecimentos e experiências com os seus colegas.
Analisando os contextos de ensino dos inquiridos é de realçar que apenas sete participantes afirmaram não ter utilizado nenhuma plataforma de ensino nas instituições onde lecionavam. Os restantes admitiram que tanto o Microsoft Teams (referido por 32 inquiridos) como o Moodle (referido por 28 inquiridos) passaram a ser os seus companheiros diários para uma aula de línguas. Além disso, sete inquiridos mencionaram que utilizavam a aplicação do Google Classroom e um a aplicação do Canvas LMS para o ensino de línguas.
Quando solicitados a identificar as razões pelas quais as plataformas de aprendizagem foram usadas, a maioria dos professores de línguas referiu que a mesma possuía um valor multifacetado. No entanto, a exibição das respostas na Figura 1 demonstra que a prioridade foi dada a aspetos do processo de ensino como "facilitar a comunicação com os alunos" (36 inquiridos), "marcação de trabalhos de casa" (33 inquiridos) e "partilha de REA" (29 inquiridos). Em geral, este último número sugere que o uso de REA no processo de ensino e aprendizagem de línguas não deixa de ser considerado. Pelo contrário, corrobora o facto de serem usados frequentemente pelos professores de línguas.

Figura 1
Razões para usar a plataforma de aprendizagem



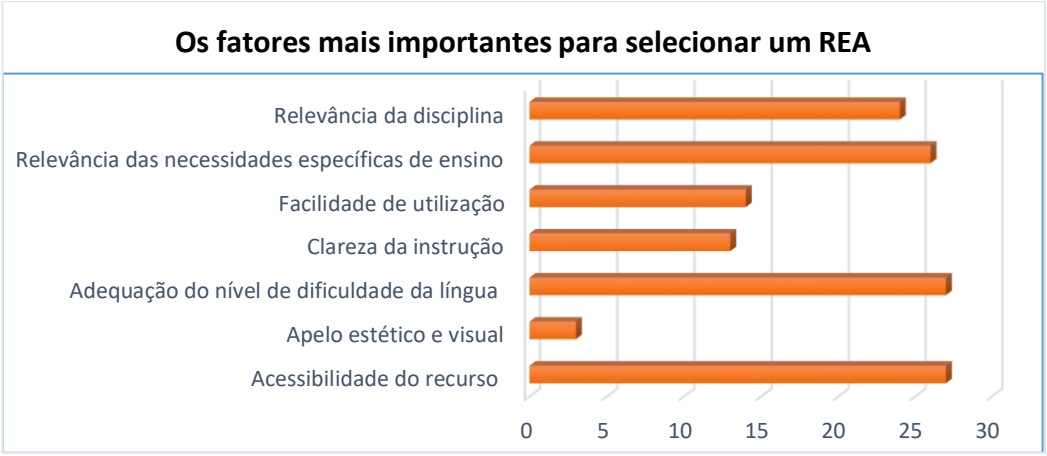
Quando solicitados para indicar a percentagem aproximada que os REA poderiam ocupar entre os materiais do curso, conforme recomendado pelo programa de estudos (ver Fig. 2), quase metade dos inquiridos (46%) afirmou que poderia abranger aproximadamente 50% dos materiais do curso. 12% dos professores de línguas afirmaram que pretendiam utilizar os REA em aproximadamente 70% do curso, e 5% dos inquiridos pretendiam expandir o uso de REA para além dos 71%. Por outro lado, 37% dos professores de línguas foram mais moderados do que seus colegas e admitiram que 30% de REA entre todos os materiais do curso era suficiente.

Figura 2
Percentagem de REA entre os materiais do curso



Os dados fornecidos na Figura 2 incentivaram uma investigação mais aprofundada sobre o processo de seleção de um REA e de assunção de responsabilidade pelo mesmo. Os inquiridos afirmaram que os professores tinham o direito de decidir o que usar (30 professores) nas suas aulas de línguas. Houve apenas dois casos em que a administração ou os membros da comissão do programa de estudos foram responsáveis pela seleção dos materiais didáticos. Além disso, há nove instituições nas quais os REA têm de ser, sempre ou na maioria dos casos, formalmente aprovados. Por outro lado, 35 inquiridos afirmaram que podiam tomar decisões sozinhos, e que a integração bem-sucedida de REA nos currículos de Língua para Fins Específicos dependia muito das decisões metodológicas do corpo docente (30 inquiridos) e da disponibilidade de recursos de ensino (21 inquiridos). A Figura 3 apresenta uma lista dos fatores mais importantes que levam os professores de línguas a tomar decisões ao selecionar REA:

Figura 3
Os fatores mais importantes para selecionar um REA



Como se pode ver na Figura 3, os professores tiveram em consideração a acessibilidade do recurso, bem como a sua adequação ao nível de dificuldade linguística dos alunos (27 inquiridos, respetivamente). Além disso, os professores tiveram ainda em conta a relevância do recurso para as necessidades específicas de ensino, ou seja, as competências que pretendiam atingir ou desenvolver (26 inquiridos). E o quarto fator-chave escolhido pelos inquiridos parece ser a adequação do recurso à disciplina (24 inquiridos). Embora fatores como “facilidade de utilização” ou “clareza da instrução” do

recurso tenham sido apontados apenas por um terço dos inquiridos, estes continuaram a ser significativos e muitas vezes importantes na escolha de um REA.
Além dos fatores que descrevem as características técnicas e a relevância do conteúdo de um REA, temos o aluno-alvo a quem o recurso se destina. Por essa razão, outro dos nossos objetivos era obter informação sobre o comportamento dos professores em relação a uma lista de fatores relacionados com a utilidade dos REA para os alunos.

Figura 4
A utilidade dos REA para os alunos (de acordo com os professores de línguas)

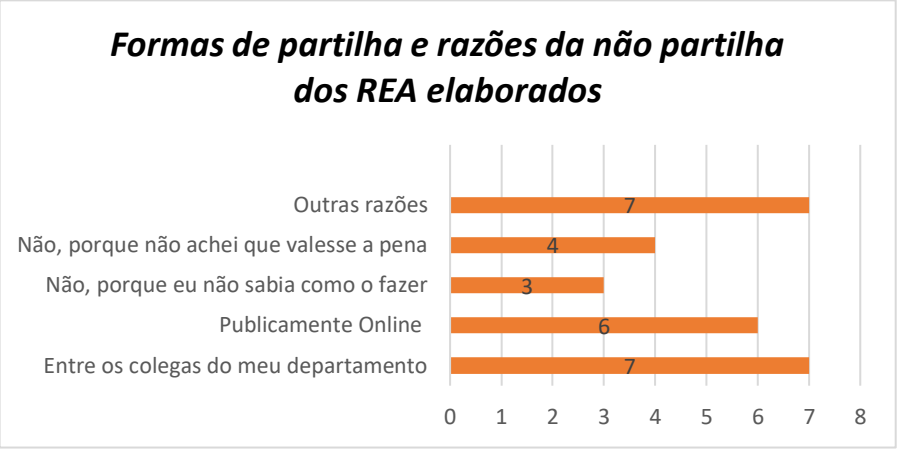
Tal como previsto, a prioridade dos inquiridos foi dada à característica única dos REA de melhorar a motivação dos alunos (31 respostas). De acordo com os professores de línguas, os REA também inspiraram os alunos a aprofundar os seus conhecimentos (28 respostas), encorajando-os a desenvolver as suas competências de estudo e competências de pensamento crítico (24 respostas, respetivamente). Houve menos inquiridos (22) a pensar que os REA poderiam melhorar a cognição dos alunos e desenvolver as suas competências sociais (12 respostas). É importante salientar que quase todos os inquiridos (38) admitiram que existe valor num REA, e que o mesmo pode ser explorado para satisfazer as necessidades individuais de cada aluno. Consequentemente, isso provou que o estado atual dos REA disponíveis era visto de forma muito positiva.

7. O Uso de REA com Base nos 5R (segundo Wiley (2009))

De forma a abordar essa questão, no inquérito foram feitas várias perguntas para explorar o *status quo* dos REA, através da perspetiva dos 5Rs proposta por Wiley (conforme citado em Connell & Connell, 2020), no ensino de línguas nas instituições de ensino superior e secundário da Lituânia.
Em primeiro lugar, 30 dos 43 inquiridos admitiram que estavam a adaptar ou remisturar recursos gratuitos disponíveis às suas necessidades de ensino especificas; no entanto, quando questionados sobre se verificavam os regulamentos de direitos de autor existentes, as respostas dadas agrupavam os entrevistados entre aqueles que verificavam sempre ou frequentemente os regulamentos (60%) e aqueles (40%) que raramente ou nunca tinham em consideração um assunto dessa importância. A razão para justificar uma percentagem tão alta de professores que negligenciam os direitos de autor pode ser a suposição de que estão apenas na fase inicial de atribuição de direitos aos recursos escolhidos.

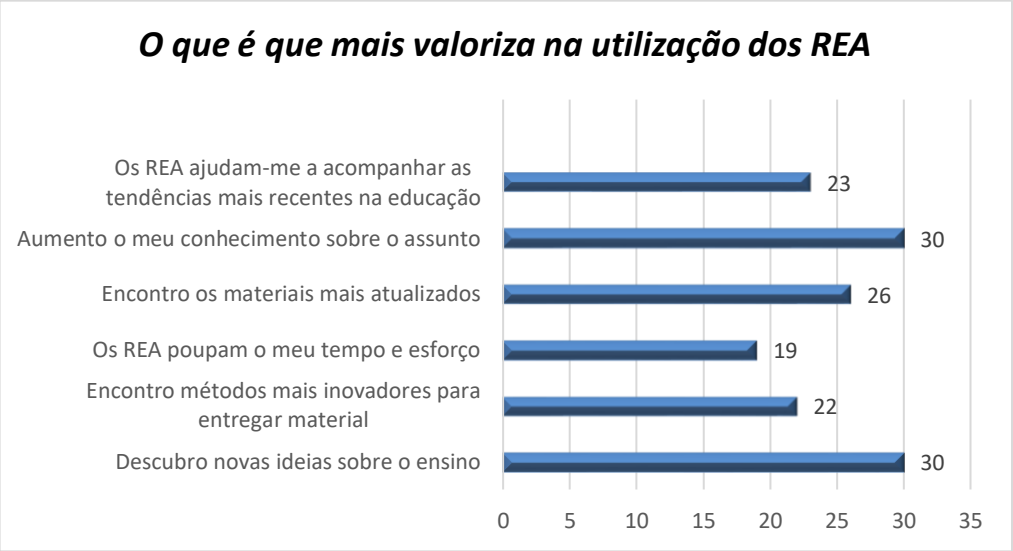
Em segundo lugar, o inquérito revelou que 20 inquiridos já tinham desenvolvido os seus próprios REA. Uma análise mais aprofundada das formas pelas quais eles partilharam os REA criados ou as razões pelas quais eles não quiseram partilhar as suas produções encontra-se resumida na Figura 5:

Figura 5
Formas de partilha e razões de não partilha dos REA elaborados



Da análise da lista de problemas que os professores enfrentaram ao projetar os seus próprios REA, resulta que "a falta de tempo" foi o maior problema para os inquiridos. Devido a isso surgiram muitas razões subsequentes: "Fica-se preso nas coisas mais simples, depois fica-se nervoso, rejeita-se a nossa ideia durante algum tempo, o que significa de vez". Poucas competências digitais foram o segundo principal motivo que impediu os professores de realizar as tarefas criativas: "Para projetar, é preciso estar familiarizado com as regras do design. Não estou a dizer que não tentei, tentei muitas vezes. No entanto, sempre que comecei, deparei-me sempre com alguns obstáculos técnicos". Em terceiro lugar surge um certo sentimento de inferioridade: "Não posso competir com os materiais perfeitamente projetados" pode ser um fator desencorajador que bloqueia a vontade para criar dos professores. No entanto, nem todas as respostas foram negativas. Algumas atitudes positivas em relação ao design de um REA, como "Levei muito tempo a criar um documento. No início parecia simples e pouco apelativo. Mas funcionou: foi muito útil para os meus alunos. Esqueci-me instantaneamente das suas desvantagens visuais: quanto mais eu o usava, mais apelativo me parecia". Tal prova o facto de que o caminho para o sucesso passa pelo trabalho árduo e pela dedicação, e são os próprios professores que gerem a qualidade do ensino de línguas.
A análise das respostas dos inquiridos sobre os problemas relacionados com o design de REA permitiu-nos inferir que, embora houvesse potencial e vontade dos professores, a ausência de uma política comum a nível nacional e local tornou o estado atual da aplicação dos 5R bastante instável. As respostas dos entrevistados à pergunta "O que é que eles mais valorizam no uso de REA" faz-nos acreditar que tal situação é apenas temporária e que a sua melhoria é apenas uma questão de tempo.

Figura 6
O que é que mais valoriza na utilização dos REA?



Na Figura 6 é possível perceber que os professores de línguas têm certeza sobre o valor dos REA como ferramenta metodológica: os REA ampliam o seu conhecimento sobre o assunto (30 respostas) e introduzem novas ideias sobre o ensino (30 respostas). Para eles os REA são as fontes dos materiais mais atualizados (26 respostas), ajudam-nos a acompanhar as tendências atuais na educação (23 respostas) e economizam tempo e esforço (19 respostas). E, por fim, são os REA que trazem métodos inovadores para a entrega de materiais, atualizando assim as suas competências didáticas.
Ao analisar as respostas dos inquiridos constata-se que, embora o uso atual de REA no ensino de línguas tenha atingido a fase dos 5R na Lituânia, os professores estão dispostos não apenas a selecionar e a integrar os REA disponíveis nas suas aulas, mas também estão cheios de ideias para começar a projetar os seus próprios REA.

8. Estudo Dois (Estudo Piloto): Reações dos Alunos/Estudantes de Línguas em Relação aos REA

O envolvimento dos alunos para os quais os REA foram projetados é essencial na elaboração de uma descrição mais completa da perceção de REA de boa qualidade. De forma a verificar uma amostra das perspetivas dos alunos, estudantes universitários (com idades compreendidas entre 21 e 23 anos) do programa de licenciatura em "Inglês e outra língua estrangeira" (francês, russo ou espanhol) da Universidade de Vilnius também foram convidados a participar num projeto piloto.
O projeto foi composto por duas fases:
- Na primeira fase, os participantes do projeto foram incentivados a explorar a base de dados QuILL como parte do seu estudo autónomo e a encontrar três REA que lhes parecessem interessantes. De seguida os alunos realizaram uma análise rápida sobre o que define um bom REA e quais foram os problemas que enfrentaram ao aceder ao que identificaram como sendo um REA menos útil (por exemplo, links inativos, instruções incompletas, etc.).
- Na segunda fase, os alunos tiveram de criar as suas próprias ferramentas de revisão digital e dar a conhecer a sua opinião através de um questionário (disponível em shorturl.at/bEKMZ) concebido para analisar as suas atitudes em relação ao uso de REA e das ferramentas digitais.
O questionário foi preenchido por 18 inquiridos, 14 dos quais foram capazes de identificar o que são REA numa lista de quatro opções. É importante salientar que os alunos foram encorajados a aceder à base de dados de recursos de ensino e aprendizagem do projeto QuILL como parte da sua

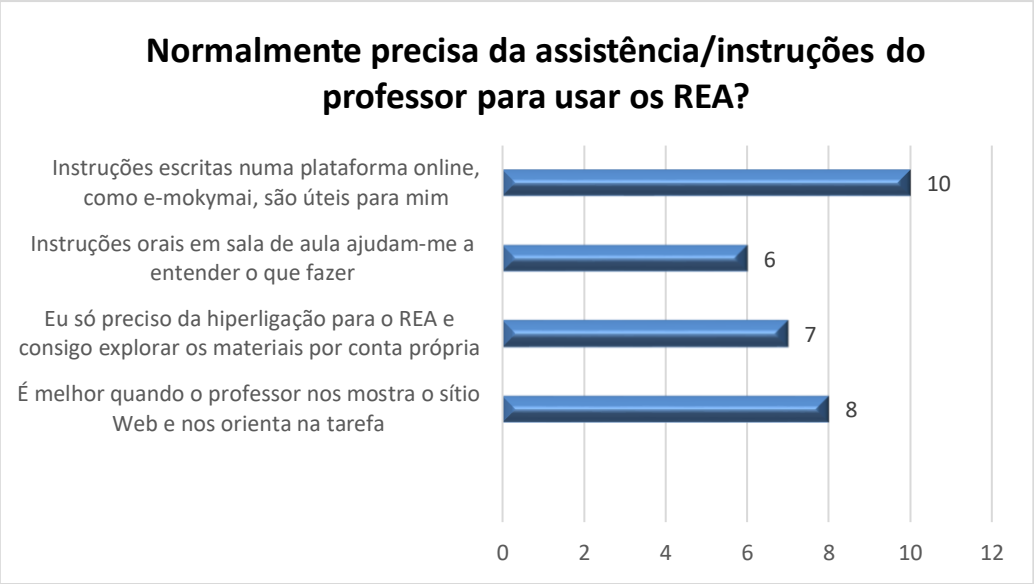
aprendizagem autónoma. Além disso, os alunos também estiveram envolvidos num projeto para criar as suas próprias ferramentas de revisão digital. Dezasseis dos inquiridos já tinham usado REA e, segundo as respostas a uma pergunta aberta, as seguintes ferramentas e aplicações digitais eram familiares aos alunos: "ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasts". Apenas um aluno afirmou não ter frequentado um curso de línguas em que os REA tivessem sido utilizados. Aqueles cursos que tinham REA integrados no seu conteúdo foram avaliados positivamente; no entanto, os alunos mencionaram uma série de desvantagens ou problemas potencialmente desmotivadores. Em resposta a uma pergunta aberta sobre os problemas que podem surgir ao usar REA, as respostas incluíram: "Algumas pessoas podem não gostar de tipos específicos de REA, o que pode diminuir a sua motivação". Outros comentários relacionados com o conteúdo dos REA incluem: "nível do QECR errado", "conteúdo de baixa qualidade", "informações desatualizadas" e "demasiada informação e não se consegue estruturar os materiais mais importantes". Um aluno criticou o léxico por ser inadequado ao contexto, ou o recurso carece de "…criatividade ou léxico da língua falada". Um comentário sobre o conteúdo dizia respeito a recursos inadequados ou níveis mal identificados (muito altos ou baixos na escala QECR, de acordo com os alunos), embora se possa questionar a sua capacidade de avaliar esse aspeto de forma adequada.

Houve três alunos que identificaram a falta de acesso como sendo um problema. Por vezes, os professores recomendavam sítios web com um período de teste gratuito por tempo limitado, após o qual os alunos teriam de pagar pelo recurso. Outro aluno não se sentiu à vontade para criar uma conta e fornecer os seus dados pessoais, afirmando que "Se eu precisasse de criar uma conta ou pagar alguma coisa para usar aquele REA, simplesmente ignoraria a tarefa/trabalho de casa". Dois alunos mencionaram hiperligações inacessíveis ou informação que já não estava acessível. Alguns fizeram observações sobre o design e o layout – "Design complicado (ao ponto de não se saber qual botão faz o quê)", tendo ainda sido relatados problemas técnicos com frequência, incluindo problemas de conexão com a Internet, falta de dados móveis. É evidente que todos esses comentários refletem a natureza diversa dos REA.

Seis dos inquiridos disseram que poderiam imaginar um bom curso de línguas sem REA, enquanto o dobro desse número disse que os REA são necessários num curso de qualidade. Quando questionados sobre quais eram as competências que eles consideravam que os REA os ajudaram a desenvolver, as respostas foram semelhantes. Três alunos destacaram a melhoria da interatividade em comparação com a aprendizagem tradicional, em que se recorre ao manual. Um aluno escreveu "Interatividade; a capacidade de mudar de manuais aborrecidos para vídeos, podcasts, jogos e exercícios interessantes". A compreensão oral foi identificada oito vezes, enquanto cinco alunos consideraram que melhoraram as suas competências de compreensão de leitura ao usar REA. Oito alunos mencionaram que os REA são úteis para auxiliar na aquisição de vocabulário ("Acho que o léxico é mais fácil de aprender com os REA, pois há diferentes maneiras de o apresentar"); outras competências identificadas foram criatividade, competências informáticas, competências de memória, capacidade de falar, concentração, gramática e a capacidade de aprender visualmente novos conceitos (através de vídeos). Outros benefícios para os alunos incluíam "a fonética, a compreensão auditiva e a aprender a pronúncia das palavras. "Falar e comunicar na língua que se está a aprender" e "manter o interesse pela matéria" e "competências de escrita" (referido apenas por um aluno).

No que diz respeito aos tipos de apoio que os alunos preferem receber dos professores, não é surpresa que não exista consenso, pois cada aluno tem preferências e formas de trabalhar individuais. Alguns alunos escolheram todas as quatro opções, indicando que o tipo e nível de apoio depende da familiaridade com a tarefa.

Figura 7
Os alunos precisam de instruções dos professores para usar REA?



Uma componente chave de qualquer recurso de aprendizagem é que seja capaz de motivar o aluno. 44% dos alunos referiram que os REA contribuem ligeiramente para a sua motivação, enquanto 33% foram mais positivos, indicando que os REA melhoram substancialmente a sua motivação. 11% referiram que os REA têm um impacto menor nos seus níveis de motivação para a aprendizagem de línguas.

Quando lhes foi solicitado que identificassem o que é que torna um recurso atrativo e "bom", os alunos identificaram as seguintes características (numa pergunta aberta): a fonte é considerada atraente e interessante se tiver entradas visuais (fotos, vídeos) e for "fácil de usar, clara, com instruções curtas, sem parágrafos longos, mais recursos visuais do que texto". Se houver uma transcrição, um vídeo ou podcast é mais fácil de acompanhar e os alunos podem ler e ouvir/assistir ao mesmo tempo, o que pode ajudar na pronúncia. As imagens ajudam a dar clareza e ajudam na aprendizagem do vocabulário porque é mais fácil memorizar o léxico. Como as tarefas online podem ser interativas, as tarefas de múltipla escolha com feedback foram mencionadas como sendo positivas, assim como os elementos de gamificação, como por exemplo ganhar pontos e obter *feedback*. "É também gratificante receber uma mensagem indicando "bom trabalho" quando respondes a uma pergunta, ou se falhares, surgir algo encorajador". A grande variedade de recursos disponíveis foi apontada como um ponto positivo, assim como a manutenção do interesse dos alunos pelo facto de os recursos serem "agradáveis de percorrer e não se tornam aborrecidos assim tão facilmente, em comparação com os manuais". A diversidade dos tipos de tarefas também se revelou importante para os alunos ("existem diferentes variações criativas que estimulam a aprendizagem"), assim como o *feedback* imediato ou elementos de progressão "quando se verifica o que se aprendeu".

Os alunos da amostra concluíram que um REA de alta qualidade deve ser fácil de usar, acessível, com áudio nítido e vídeo de boa qualidade; deve ser bem escrito e conter informações fidedignas e atualizadas. Deve haver algumas instruções claras e alguns exercícios de monitorização na forma de tarefas interessantes. Algum tipo de sistema de incentivo de recompensas ou níveis foi identificado como sendo um bónus. Deve ser de acesso livre, inclusive em ecrãs mais pequenos ou telemóveis e todos as hiperligações devem funcionar e estar ativas. O design deve ser atrativo e adaptável.

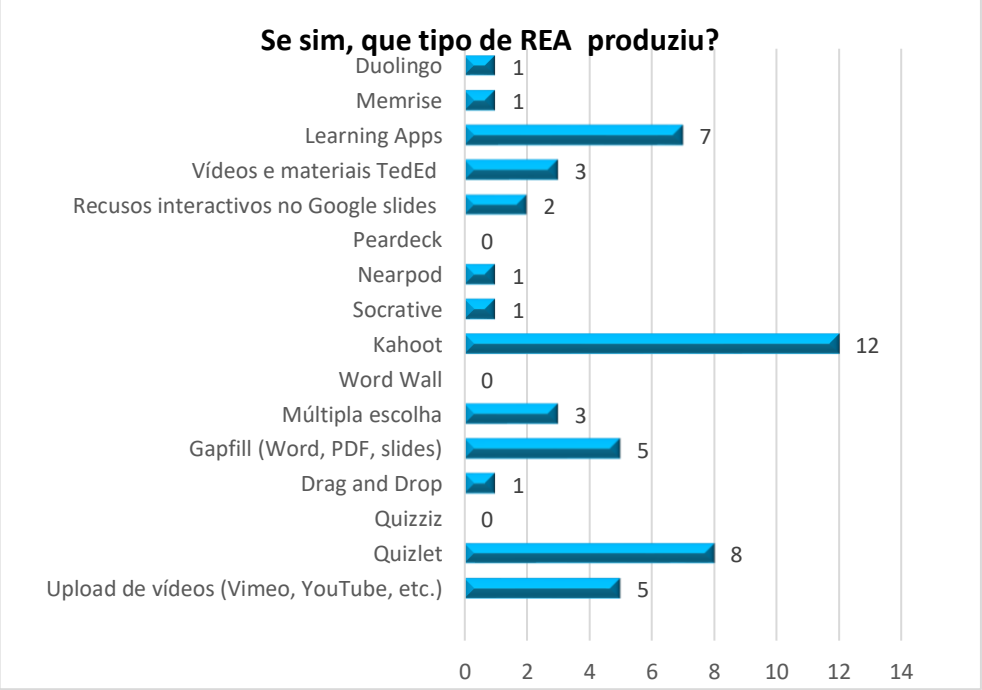
Uma das perguntas mais específicas para os alunos era se os REA poderiam substituir os profissionais da educação. Os alunos foram então convidados a justificar as suas respostas, o que apenas três alunos se recusaram a fazer.

Muitos alunos mencionaram a motivação: “Acho que certos tópicos e aspetos de uma língua precisam da ajuda de um professor. Além disso, eu simplesmente não conseguiria aprender uma nova língua usando apenas REA, pois não teria tanta motivação”. Outro aluno acredita que depende da pessoa, “se uma pessoa estiver motivada o suficiente, ela não precisa necessariamente de um professor”. Outros alunos identificaram que “é possível que as pessoas aprendam algo por si próprias usando recursos de alta qualidade” e “a informação atualmente está facilmente disponível e existem milhões de boas fontes”; houve ainda alguns comentários sobre a falta de fiabilidade dos REA e como eles confiariam mais facilmente nas informações fornecidas por um professor do que num recurso online (“Não posso confiar cegamente num REA”). Os professores também foram identificados como sendo uma fonte de ajuda ou “um guia” que fornece explicações fiáveis, a interatividade dentro da sala de aula e o acesso a um formador foram apontados como os benefícios de aprender com um professor. Alguns comentários relacionados com a eficiência e rapidez na aprendizagem de uma língua: “faz sempre falta uma comunicação ao vivo para melhorar ainda mais as suas competências” [sic] e “aprendemos mais rápido em debates e diálogos”. Um inquirido escreveu enfaticamente: “Ninguém nem nada pode substituir o professor”. Portanto, apesar de ter experimentado o ensino online e de compreender os benefícios de aceder a uma infinidade de recursos online, a maioria dos alunos inquiridos ainda constata a necessidade de um professor.

Outras perguntas no inquérito estavam relacionadas com a questão de os alunos criarem os seus próprios REA, que é o epítome dos alunos autónomos. Como parte do seu trabalho de projeto no curso de *Léxico inglês*, os alunos foram incentivados a criar os seus próprios REA. Também o fizeram para destacar itens lexicais depois de fazerem apresentações orais sobre uma variedade de tópicos. Os alunos valorizavam muito o processo de criação dos seus recursos e parecia existir um sentimento subjacente de motivação por terem criado algo que ajudasse os seus colegas a rever os materiais do curso. A maioria dos alunos mencionou especialmente que o processo de criação dos minijogos de língua os ajudou a memorizar o léxico e a usá-lo em contexto. É importante salientar que este grupo específico de alunos pode ter sido incentivado nas suas respostas em função da compreensão demonstrada das tarefas que lhe foram atribuídas. As suas respostas não devem ser consideradas representativas da comunidade geral de alunos da Universidade de Vilnius.

Figure 8

Tipos de REA produzidos por alunos



Em resposta à pergunta aberta final, sete alunos aproveitaram a oportunidade para adicionar comentários sobre o seu uso de REA e pelos seus professores. Houve alguns comentários críticos e alguns pontos de vista e sugestões interessantes, tal como limitar o número de ferramentas usadas "para não confundir". Os comentários positivos reiteraram que os REA podem ser motivadores, especialmente para agregar aprendizagem sobre novos tópicos ou como um meio de recapitular o que foi abordado em aula, bem como um recurso suplementar ("eles ajudam a manter os alunos motivados e não entediados por simplesmente estarem a fazer exercícios do manual"). Alguns alunos mencionaram o uso do tempo de aula: "Poucos professores já usaram REA ou então usam um vídeo que não é muito interessante, pois os vídeos geralmente podem ser assistidos em casa e discutidos depois. Os professores continuam a usar metodologias antigas. "

No geral, foi encorajador que, apesar das nossas falhas como professores, alguns alunos acreditem que "quando se trata de estudos, para mim não há substituto para um professor". Assim, de forma a manter os nossos alunos motivados, a comunidade académica deve empenhar-se em complementar os nossos cursos com REA através da pesquisa e criação de recursos de alta qualidade, bem como incentivando os alunos a tentar criar os seus próprios REA como parte do seu próprio percurso de aprendizagem.

Em suma, o questionário preenchido pelos alunos revelou que os próprios parecem valorizar os mesmos indicadores de qualidade que os professores. Eles também enfrentaram alguns problemas técnicos para aceder a alguns materiais. A sua motivação variava de acordo com um nível e REA específico, mas, em geral, os alunos com motivação intrínseca consideram os REA úteis. Muitos alunos identificaram que eram uma mudança bem-vinda em relação aos manuais escolares tradicionais, especialmente como materiais complementares interativos e que forneciam *feedback*. Os alunos inquiridos ainda reconheciam um papel para os professores como orientadores; as ferramentas digitais não podem simplesmente substituí-los. Os alunos envolvidos no estudo piloto pareciam achar que valia pena criar os seus próprios recursos (em termos de aprendizagem de vocabulário em inglês) e que isso era gratificante (desenvolvia a sua literacia digital).

HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

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

REFERÊNCIAS

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, 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 Fererence Framework (QRF). http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf

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).* 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

CAPÍTULO TRÊS

INOVAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK
KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSIDADE DA IGREJA REFORMADA NA HUNGRIA
BUDAPESTE, HUNGRIA
SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU,STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU, MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

RESUMO

Neste capítulo serão delineadas práticas e abordagens que devem ser implementadas de forma a inovar o ensino das línguas no ensino superior, através de uma utilização eficaz e baseada na qualidade das tecnologias digitais. O capítulo abordará questões como a aprendizagem mista, competências digitais, métodos e planeamento; em que aspeto as tecnologias digitais afetaram as competências para o ensino das línguas; aprendizagem autónoma, inteligências múltiplas, estratégias de aprendizagem, autorregulação do aluno, aprendizagem autodirigida ao longo da vida, aprendizagem ativa e o papel da autonomia do aluno no Ensino de Inglês e aprendizagem online no século XXI, especialmente com ênfase na inovação na educação de professores em formação inicial em ambientes online. Além disso, serão ainda fornecidas algumas recomendações com base na revisão da literatura e num estudo de caso.

1. INTRODUÇÃO

A geração digital de jovens representa 20% da população mundial (Zheng et. al. 2020) e presume-se que a maioria dos alunos de línguas pertença a este grupo. Este número estabelece o potencial de utilização de vários recursos digitais para a comunicação. Além disso, a geração digital age de maneira diferente em situações de aprendizagem, pois o uso de recursos digitais ajuda os alunos a estimular as suas mentes e permite que eles aprendam através da descoberta.

Neste ambiente de aprendizagem, a importância da autonomia do aluno e os diferentes métodos, estratégias e ferramentas que podem facilitá-la estão a aumentar no ensino em geral, e especialmente na aprendizagem online e no ensino superior.

Como professores temos a tarefa de ensinar aos nossos alunos as competências e conhecimentos necessários para que eles se possam tornar alunos do século XXI e lidar com um mundo em constante mudança. Demonstrar aos alunos o potencial da Internet e de novas melhorias tecnológicas é essencial pois inspira os alunos de línguas da era digital.

2. TEORIAS E CONCEITOS SUBJACENTES A ABORDAGENS INOVADORAS DE ENSINO NAS LÍNGUAS

Durante o século XXI desenvolveram-se novos aspetos educativos do ensino de línguas, no ensino e educação em geral. Os papéis do professor e do aluno mudaram significativamente. Os professores têm fomentado a aprendizagem autónoma mudando a sua abordagem de instrutor para a de facilitador. Isso impede que os alunos vejam e confiem no professor como a principal fonte de conhecimento. Para o aluno se tornar autónomo deve-se incentivar a sua capacidade de aprender por si mesmo, assim como a consciência da sua própria inteligência e estilo de aprendizagem. Além disso, também é fundamental para a autonomia do aluno desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem, autorregulação, estabelecimento regular de objetivos, *feedback* e autoavaliação. Os professores podem fomentar a autonomia do aluno de várias maneiras diferentes: através de uma análise cuidadosa das suas necessidades, introduzindo e adaptando estratégias para fomentar a aprendizagem independente e autodirigida ou facultando aos alunos técnicas que eles possam usar

para monitorizar a sua própria aprendizagem. Os professores podem ainda fornecer *feedback* e aconselhamento regulares para ajudar os alunos a planear a sua própria aprendizagem, ou ajudá-los com o uso de tarefas de acesso livre, testes e outras ferramentas de aprendizagem autodirigidas.
Esta mudança de papéis dos professores e alunos influenciou novos métodos e ferramentas de ensino. A evolução da Aprendizagem Assistida por Tecnologias (TEL) também afetou as práticas de ensino e aprendizagem e o uso avançado de tecnologias de aprendizagem no ensino superior. Ter as competências necessárias para a educação digital é uma expectativa tanto para professores quanto para alunos.
Os novos papéis, formas e ambientes na educação têm, pois, impacto na metodologia. Como resultado, combinar métodos de ensino com ferramentas TEL apropriadas no ensino superior é a chave para melhorar a qualidade do ensino.
Os aspetos e questões acima mencionados são discutidos detalhadamente nas secções seguintes.

2.1 O Papel e a Autonomia do Aluno no Ensino e Aprendizagem Online de Inglês

Os aprendentes autónomos assumem cada vez mais responsabilidade pelo que aprendem e a forma como o fazem. A aprendizagem autónoma é um método mais pessoal e focado, permitindo obter melhores resultados de aprendizagem porque esta é baseada nas necessidades e preferências dos alunos. É diferente da abordagem tradicional liderada pelo professor, na qual a maioria das decisões é tomada pelo docente, que confere o controlo ao aluno. Existem cinco princípios para alcançar a aprendizagem autónoma: o envolvimento ativo na aprendizagem do aluno, a disponibilização de opções e recursos, as escolhas e oportunidades de tomada de decisão, apoiar os alunos e o incentivo à reflexão.
Assumiu igualmente importância dar atenção aos aspetos emocionais da aprendizagem. Um dos elementos-chave da aprendizagem autodirigida ao longo da vida é a motivação orientada para objetivos, isto é, os alunos estabelecem objetivos no início do seu processo de aprendizagem e permanecem empenhados ao longo do mesmo na esperança de alcançar esses objetivos. A motivação orientada para objetivos é considerada uma base significativamente melhor e mais eficaz para a aprendizagem do que os fatores motivacionais externos. A autoestima dos alunos e a sua coragem para assumir riscos também devem ser ativamente encorajadas e promovidas, pois essas características levam a uma melhor gestão de situações incertas, a um estabelecimento de objetivos mais confiante e a uma maior perseverança. Somente uma boa motivação pode garantir o desempenho de alta qualidade da parte do aluno (Ushioda, 2003, p. 98).
A importância da autorregulação do aluno tem sido destacada por académicos que integram o envolvimento proativo dos alunos no controlo das diversas facetas da sua aprendizagem numa estrutura ampla e unificada. A autorregulação também tem sido conceptualizada com o intuito de integrar a autorregulação motivacional, além das componentes cognitivas e metacognitivas.
Quando nos referimos à aprendizagem autodirigida, as competências de autodireção e autorregulação do aluno desempenham um papel importante na sua capacidade de dominar essa abordagem. Como já foi mencionado, o estabelecimento de objetivos é fundamental para uma aprendizagem eficaz. Assim, os objetivos de aprendizagem devem estar de acordo com os objetivos de vida de cada um, partindo da própria determinação do aluno e não de fontes externas. O processo de aprendizagem deve começar com a mobilização e avaliação crítica do próprio conhecimento do aluno, seguido pela criação de uma estratégia clara sobre como atingir os objetivos antes mencionados. É importante destacar que a aprendizagem em si é mais eficaz se tiver origem no envolvimento numa ampla variedade de atividades de aprendizagem (Alammary et. al. 2014), que também pode incluir a pedagogia baseada em inteligências múltiplas, a interação com outras pessoas e a experiência direta. A reflexão crítica sobre os resultados deve ser efetuada tanto no final do processo de aprendizagem como no seu decurso.
Os alunos autónomos podem ser caracterizados pela implementação da aprendizagem autodirigida ao longo da vida, que é sem dúvida um conceito do século XXI. Os seus elementos-chave podem ser

descritos como a "propriedade" dos alunos sobre a sua própria aprendizagem e a sua capacidade de avançar em direção aos seus próprios objetivos. Esta abordagem é frequentemente mencionada em estreita ligação com a ideia de aprendizagem ao longo da vida, o que significa que o processo de aprendizagem se estende para além da educação formal, exigindo, portanto, a capacidade de o aluno ter autonomia sobre a sua aprendizagem.

2.2 A Mudança do Papel do Professor em Contextos de Ensino Online no Século XXI

A aprendizagem ativa deve definitivamente incentivar os alunos a tornarem-se autónomos. O conceito de aprendizagem ativa "*understands that, in order to create knowledge, students must be active agents in the process of learning. It is based on the premises of the constructivist theory of learning, which suggests that humans construct knowledge and meaning from their experiences*." (Feltes & Oliveira, 2019). Os princípios básicos desta abordagem podem ser encontrados noutros métodos de ensino já existentes. Na literatura também se podem encontrar referências a este conceito sob o nome de aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem empenhada, aprendizagem colaborativa ou aprendizagem baseada em problemas (Feltes & Oliveira, 2019).

A aprendizagem ativa significa uma mudança das aulas tradicionais centradas no professor para a educação centrada no aluno, onde estes estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e se tornam mais responsáveis pelos próprios resultados de aprendizagem obtidos. Os alunos podem beneficiar dessa abordagem de várias maneiras: podem ficar menos ansiosos, sentir-se mais confiantes e competentes e ao participarem ativamente podem aprender significativamente mais do que se o fizerem num ambiente passivo.

Para criar um ambiente baseado nos princípios acima descritos é preciso repensar o papel do professor: no contexto da aprendizagem ativa, os alunos recebem mais autonomia sobre a sua aprendizagem, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a ser um facilitador para ajudar os alunos a alcançar os seus próprios objetivos. Em vez de uma transmissão unidirecional de conhecimento, um dos elementos centrais da aprendizagem ativa é o diálogo aberto e o debate entre o professor e os alunos, o que requer uma estratégia de ensino interativa. Os alunos devem ser encorajados a refletir regularmente sobre as suas experiências e resultados obtidos, e também podem dar *feedback* ao professor, que pode propor novas tarefas e atividades com base nas preferências dos alunos. É importante referir que a aprendizagem ativa pode ser aplicada em qualquer área da educação e não é um conceito exclusivo. Os professores podem integrar esta nova abordagem noutros métodos utilizados anteriormente, com o objetivo de aumentar a eficácia nas aulas.

2.3 Métodos de Tecnologias de Ensino Online

Embora o uso de tecnologias digitais tenha influenciado várias áreas do ensino de línguas, como a aprendizagem autónoma de línguas, a aprendizagem individual e colaborativa, bem como a gestão linguística, o enfoque do ensino de línguas ainda é a comunicação. Ihnatova *et al.* (2021, p.3) dividem as formas de implementação dos métodos das tecnologias de ensino online em dois grandes grupos:

- ferramentas de aprendizagem síncrona: salas de chat, quadros interativos, videoconferências;
- métodos de aprendizagem assíncronos: email, blogs, fóruns, Twitter, podcasts de áudio e vídeo, testes online.

As ferramentas de aprendizagem síncronas oferecem comunicação em tempo real, enquanto os métodos de aprendizagem assíncronos permitem a comunicação em rede independentemente do tempo e do local.

A aplicação de tecnologias educativas modernas no ensino de línguas estrangeiras inclui:

- a utilização do ensino online apoiado por tecnologia informática (Internet) no ensino de línguas estrangeiras;
- a organização de grupos e trabalhos concluídos dos alunos e controlo informático (realização de testes por computador);

- o uso de recursos técnicos (ficheiros de áudio e de vídeo);
- o uso de materiais visuais (desenhos temáticos, diagramas).

Deve-se prestar especial atenção ao uso de diferentes aplicações e plataformas de aprendizagem de línguas, tal como *Edupuzzle*, *Storyjumper*, *Miro*, apenas para citar alguns, que facilitam a comunicação, permitindo que os professores preparem material didático online apenas com base em recursos online. Esses materiais são interativos, criando assim um ambiente de aprendizagem digital ativo e produtivo, fornecendo uma ampla variedade de tarefas, exercícios ou avaliações.
O *Cambridge English Digital Framework* foi desenvolvido com a cooperação de professores e formadores de línguas e descreve competências-chave para ensinar de forma eficaz com o apoio da tecnologia. Deste quadro podem ser exploradas seis categorias: o Mundo Digital, a Sala de Aula Digital, o Professor Digital, a Conceção de Aprendizagem, o Ministrar Aprendizagem e a Avaliação da Aprendizagem. Estas categorias fornecem informações abrangentes sobre as áreas mais importantes, sendo uma grande ajuda para os professores da era digital.

2.4 O Ensino de Competências Linguísticas com Tecnologias Digitais

As tecnologias digitais podem ser usadas para diferentes propósitos, no entanto, o seu uso para o ensino de competências básicas de aprendizagem de línguas ainda não foi debatido. Relativamente às competências linguísticas, Alakras e Razak (2021) concluíram que a tecnologia digital melhorou as competências de compreensão oral dos alunos. Além disso, as tecnologias digitais têm um impacto positivo nas competências de expressão oral dos alunos. Os resultados do estudo revelaram que as tecnologias digitais também melhoraram as competências de escrita dos alunos de ILE e ajudaram-nos a adquirir mais vocabulário.
Todas essas descobertas demonstram a importância do uso das tecnologias digitais para fins de ensino e aprendizagem de línguas. Os autores concluíram que o uso de tecnologias digitais por professores e alunos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) se situa num nível alto. Além disso, professores e alunos possuem um alto nível de literacia digital básica e didática. O estudo também mostrou que não existem diferenças significativas entre o uso de tecnologias digitais por parte dos alunos e professores. O alto nível de utilização de tecnologias digitais entre os professores e os alunos de ILE facilitam a aprendizagem e o ensino de línguas.

2.5 A aprendizagem Mista como contexto educativo ideal no ensino de línguas no ensino superior

A aprendizagem mista combina a aprendizagem presencial em sala de aula com materiais e atividades online. Essa abordagem também é frequentemente designada como aprendizagem híbrida, no entanto, existe uma diferença entre os dois termos. Siegelman (2019), por exemplo, faz uma distinção entre eles, dizendo que as componentes online em aulas mistas se destinam a complementar e desenvolver os materiais em sala de aula, enquanto os elementos online de cursos híbridos se destinam a substituir parte do tempo de aula presencial. Nas aulas híbridas, os alunos podem interagir online em tempo real (interações síncronas) ou em momentos distintos (interações assíncronas).
Dziuban *et al.* (2004) definem a aprendizagem mista como um método de instrução que combina a eficiência e as oportunidades de socialização do ensino presencial e as possibilidades de aprendizagem digitalmente aprimoradas do ensino online. É assim uma abordagem centrada no aluno, em que estes são participantes ativos e interativos. Os autores argumentam ainda que a aprendizagem mista oferece mais oportunidades de interação entre aluno-instrutor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-recursos externos. Este método caracteriza-se também por mecanismos integrados de avaliação formativa e sumativa, tanto para alunos como para professores.
O ensino misto apresenta inúmeras vantagens, especialmente no contexto do ensino superior. Um dos benefícios mais importantes é a economia de tempo gasto em sala de aula e, tal como referido por Singh *et al.* (2021), os alunos podem aprender num ambiente de aprendizagem flexível, ou seja, têm algum controlo sobre o ritmo, o tempo e o local do seu trabalho. Além disso, essa abordagem permite

uma planificação flexível e um ritmo próprio, isto é, os alunos podem progredir ao seu próprio ritmo, pois podem aprender de forma autónoma e trabalhar de forma independente em tarefas e projetos em casa. Bartolomei-Torres (2021) realça que os módulos e materiais podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, ou seja, o ensino misto pode ser personalizado, o que aumenta a sua eficiência. Acrescenta ainda que a incorporação da informação e das tecnologias digitais servem como elemento facilitador.

Outras vantagens incluem o facto de que o ensino misto permite que os alunos acompanhem continuamente o seu próprio progresso, o que também pode aumentar a sua autonomia. Paradoxalmente, os alunos têm a oportunidade de se comunicar mais com outros alunos e instrutores, pois têm acesso a diferentes painéis de discussão, salas de chat e fóruns, o que permite que os alunos mais reservados interajam com os seus colegas ou professores (Singh *et al.*, 2021). Jeffrey *et al*. (2014) referem no seu estudo que muitos professores do ensino misto acreditam que o acesso contínuo e a disponibilidade dos recursos de conteúdo, materiais do curso (online) e exemplos são benéficos para a aprendizagem do aluno, enquanto os professores apreciam o acesso ilimitado a diferentes ferramentas e recursos online.

3. Soluções Inovadoras na Formação Inicial de Professores de ILE no Ensino Superior

Há já muito tempo que as TIC são utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, uma das questões centrais no ensino de línguas estrangeiras, independentemente do meio, é a utilização de material autêntico, muitas vezes com o auxílio de algum tipo de ferramentas. Alguns especialistas em TIC (Nádori & Prievara 2012) já destacaram os benefícios do uso de salas de aula virtuais. Entre outros aspetos, eles salientam que as salas de aula virtuais permitem a socialização além do trabalho colaborativo, criam a possibilidade de *feedback* imediato e o *feedback* diferenciado pode ser facilmente implementado. O uso de ambientes de salas de aula virtuais requer um planeamento pedagógico consciente e preparação metodológica para garantir que a aprendizagem de línguas é diferenciada de acordo com os requisitos do ensino de línguas atual, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos e usando materiais autênticos e ferramentas apropriadas (Miskei-Szabó, 2021). Durante a pandemia de Covid-19, a profissão docente húngara demonstrou a sua flexibilidade, inovação e empenho. A prática docente na formação inicial de professores nas universidades no âmbito tradicional exige que os formandos frequentem sessões de co-ensino, bem como sessões individuais de ensino, sendo ambas analisadas em discussão de grupo. A formação de professores de línguas estrangeiras é realizada com base numa abordagem comunicativa, cooperativa, colaborativa e criativa. Os professores ensinam de uma forma que também vai servir de modelo para os alunos enquanto futuros professores. Quando o ensino nas universidades passou a ser online durante a situação de pandemia, tornou-se uma prioridade preservar essa abordagem. As universidades implementaram práticas que permitiram que os alunos estagiários pudessem passar pelo processo de formação num ambiente que fosse o mais próximo possível da versão original em sala de aula.

Os futuros professores do ensino básico podem optar por se especializar na formação em língua inglesa no ensino superior húngaro. Os alunos que se formarem no ensino básico estarão qualificados para ensinar inglês, bem como para ensinar todas as disciplinas gerais do ensino básico e possuirão os conhecimentos, aptidões e competências em pedagogia e psicologia de base teórica necessários para ministrar matemática, língua húngara e literatura, Ciências, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Expressão plástica para os quatro primeiros anos, o que significa que eles aprendem e podem ensinar inglês para fins específicos.

O Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Educação Básica e Pré-escolar da Universidade Eötvös Loránd (ELTE TÓK), em Budapeste, desenvolveu e implementou novas estruturas que oferecem soluções possíveis para um dos desafios mais difíceis: a conceção, organização e implementação de práticas pedagógicas conjuntas entre instituições de formação de

professores e escolas básicas em situações de emergência, nos currículos presenciais, à distância e mistos.
A experiência da investigação participante demonstra que as técnicas utilizadas auxiliam no amplo desenvolvimento das competências pedagógicas dos alunos e influenciam positivamente a motivação, a abordagem reflexiva e a consciencialização dos alunos e professores envolvidos na experiência pedagógica, mesmo naqueles momentos imprevisíveis. As secções a seguir apresentam as soluções inovadoras usadas por e com futuros professores de ILE em ambientes online (Trentinné Benkő & Kovács, 2021).

3.1 A Prática Pedagógica Durante o Ensino remoto

Após a transição para o ensino remoto no ensino superior no dia 12 de março de 2020 e a mudança para um currículo online no ensino público no dia 16 de março, todas as práticas pedagógicas e a preparação para a transição foram suspensas até que ambas as instituições estabelecessem a estrutura técnica para trabalhos futuros. A tarefa dos futuros professores era desenvolver, em pequenos grupos, um currículo digital complexo que fosse adaptado aos novos horários de trabalho dos alunos, tivesse em consideração as diferenças individuais e oferecesse oportunidades de apoio e diferenciação. O Microsoft Teams, agora adotado pela instituição, providenciou uma plataforma online ideal para coordenar e apoiar o trabalho de alunos e professores. Também permitiu que os futuros professores ganhassem experiência no ensino online e, assim, concluíssem com sucesso a sua prática pedagógica.

3.2 Prática Pedagógica Híbrida

Devido ao surto de coronavírus, o semestre de outono de 2020 começou com uma prática pedagógica híbrida. Para preservar ao máximo a estrutura e o ambiente tradicionais da prática de ensino, os futuros professores e os professores cooperantes davam as suas aulas presencialmente aos alunos, mas os restantes colegas e o professor não podiam estar presentes na sala de aula. Por esse motivo, as aulas eram gravadas e gravação era visualizada pelos alunos juntamente com o seu tutor metodológico num ambiente seguro nas instalações da ELTE TÓK.
A discussão e a preparação foram inicialmente conduzidas da forma tradicional, presencialmente, sendo que a revisão das aulas assistidas resulta em observações muito mais precisas e numa autorreflexão muito mais consciente por parte do futuro professor. No entanto, com o agravamento da situação epidémica, foi também eliminada a possibilidade de projeção, discussão e preparação conjunta. A aula foi gravada pelo tutor, que editou a gravação de forma a focar-se nos acontecimentos mais importantes e transmitiu-a na plataforma Teams. A discussão e preparação subsequentes também tiveram lugar online. Em vez de assistirem à aula inteira juntos, a observação de partes selecionadas da aula proporcionou a oportunidade de analisar certas situações pedagógicas de forma mais detalhada e exaustiva. De acordo com o *feedback* dos alunos, esta solução híbrida foi a que mais se aproximou da experiência de aprendizagem autónoma esperada e foi confirmada pelos resultados do questionário de avaliação de final de semestre.

3.3. Mentoria Inversa

No dia 9 de novembro de 2020, face à situação epidemiológica, a Universidade Eötvös Loránd (ELTE*)* voltou a pôr em prática o ensino remoto, eliminando assim a possibilidade de ensino presencial. Em contrapartida, os alunos continuaram a estudar na escola, o que à primeira vista parecia um conflito e um desafio insolúveis para a organização da prática pedagógica. Assim surgiu a ideia de mentoria inversa: ao substituir o ensino do aluno pelo ensino do tutor, todas as tarefas do aluno poderiam ser realizadas online. Na mentoria inversa, os alunos preparam o colega professor-formador para ministrar a aula planeada por eles, com especial ênfase na sua implementação metodológica e técnica. A aula foi planeada e preparada pelos alunos da forma habitual, mas lecionada pelo professor-formador aos alunos presencialmente, tendo a aula sido gravada em vídeo. A gravação foi visualizada online pelos alunos e analisada em conjunto como habitualmente.

No contexto da mentoria inversa, o tutor metodológico solicitou aos alunos que escrevessem um documento de formato livre, que dessem *feedback*, refletissem sobre o ocorrido, promovessem a consciencialização e que apoiassem a aprendizagem empírica. As opiniões dos alunos foram partilhadas com o professor mentor somente após a conclusão das aulas. A avaliação das redações não estruturadas foi precedida de um teste de frequência de palavras.
O *feedback* textual incidiu principalmente no tópico da preparação e do planeamento, e este foi também o assunto que recebeu os comentários mais interessantes e relevantes profissionalmente. Os participantes mostraram dedicação, responsabilidade, reflexão, autonomia e camaradagem. Neste caso, assumiram a responsabilidade e demonstraram o seu profissionalismo e compromisso não só com a profissão, com a aula que estavam a planear e com os alunos, mas também com o professor tutor que lhes dava a aula. Em termos de planeamento, descobriu-se que planear uma aula para os outros era uma tarefa muito mais complexa e que requeria maior conhecimento. Além disso, também se constatou que era necessária precisão, consideração, atenção aos detalhes, minúcia e flexibilidade, bem como sentido da realidade.

3.4 Mentoria Inter-Pares

Na segunda metade do semestre de outono de 2020, tanto os alunos universitários como os não universitários estavam a trabalhar num sistema de aprendizagem online. Isso possibilitou a implementação do ensino online através da plataforma Teams. No grupo de Literacia em Inglês havia vários alunos que lecionavam a meio tempo enquanto estudavam. Alguns deles estavam envolvidos no ensino online de crianças, portanto, tinham mais experiência no ensino online do que os seus pares. Para aproveitar esta oportunidade, esta aula foi preparada com o apoio dos tutores através de co-mentoria. Os alunos que participaram na aula online foram assistidos pelos colegas na preparação para a aula. O *feedback* dos alunos sobre a mentoria entre pares foi totalmente positivo. Todos eles destacaram o efeito de redução do stress e o aumento da segurança de poder recorrer a um colega mais experiente para obter ajuda a qualquer momento. Um deles mencionou especificamente que tal era parte integrante da formação prática.

3.5 As Práticas Pedagógicas em Ensino Online

A ELTE também introduziu o ensino remoto para o semestre da primavera de 2021, mas o ensino público continuou a ser ministrado com base num currículo presencial. As aulas foram ministradas pelos alunos presencialmente, enquanto os colegas puderam acompanhar os eventos ao vivo através de transmissão em direto online. A discussão e preparação também foram feitas na plataforma Teams. A avaliação dos trabalhos dos alunos no ambiente online também seguiu os princípios da gamificação.
A partir de 6 de março de 2021, o ensino público mudou para o ensino online, cuja transição foi muito mais calma que no ano anterior; os alunos foram capazes de dar aulas online para alunos muito mais rapidamente. A discussão e preparação também foram realizadas online. Para garantir uma implementação mais calma e bem-sucedida, todos os participantes tiveram acesso à interface Teams da Escola de Formação da ELTE, para que todas as situações pedagógicas online pudessem ser acompanhadas e facilmente geridas.
Os alunos-professores sentiram que beneficiaram com a experiência de ensino online e que as suas experiências anteriores de aprendizagem online os ajudaram a preparar para o ensino. Porém, na opinião deles foi muito mais difícil fazer o contato necessário com os alunos, mais preparação, mais prática para o ensino online. O *feedback* mostrou que os tempos de resposta eram mais longos e os recursos visuais exigiam muito planeamento. Além de se conectarem com os alunos, o principal desafio para eles era fazer com que todo o grupo interagisse. Eles sentiram falta das interações habituais e descobriram que é muito difícil envolver os alunos no espaço online, especialmente para alguém sem muita experiência no ensino. No ensino presencial tudo era muito mais fácil, as aulas eram “mais animadas” e “era muito mais fácil ouvir os alunos individualmente”. A sensibilização e reflexão dos professores estagiários foram melhoradas.

3.6 Boas Práticas na Educação Online para Professores de Línguas Estrangeiras

Quando confrontados com a educação online, o maior desafio para os formadores de alunos-professores foi manter a sua política e princípios de ensino. A equipa de língua inglesa apresentou algumas ideias e abordagens práticas que poderiam ser chamadas de "boas práticas". Ao criar essas tarefas, os seus principais objetivos eram apresentar e colocar em prática novos conhecimentos, mantendo os alunos interativos, criativos, comunicativos e reflexivos, ou seja, motivados (Fenyődi *et al.* 2021).

Os exemplos de melhores práticas estão disponíveis aqui: https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570 e encontram-se categorizados em grupos de acordo com o curso em que foram realizados por alunos-professores de ILE.

a) Curso de Preparação de Língua para o Ensino Bilíngue Inglês-Húngaro:
   - *"My Lockdown News":* um exercício inicial no Padlet;
   - Projetos e relatórios de visitas escolares online
b) Desenvolvimento da Língua na Primeira Infância e Inglês para Fins Específicos
   - *Feeding babies: Be a YouTube influencer*
c) Metodologia ILE para alunos mais jovens
   - Um desenho no quadro branco do *Zoom* usado para apresentar tempos verbais enquanto se ensina gramática
   - Pesquisa de palavras online usando o quadro branco do *Zoom*
d) Literatura Juvenil
   - *A Wordwall Hobbit*: Capítulo 14, jogo de associação de "Perguntas e Respostas"
   - Um trailer de Coraline
   - Um trailer baseado na série Nárnia
e) Educação Musical Pré-Escolar Bilíngue
   - Um jogo de Pelmanismo de vocabulário musical no *LearningApps*
   - Um jogo de notação musical *Wordwall "Find the Match"*
f) Artes Visuais Pré-Escolar Bilíngues
   - "*Labyrinth*", um jogo de prática de vocabulário da *Wordwall*
   - Projetos de artes visuais da aula online sobre a Páscoa, 2020
g) Ensino de Ciências em Inglês em Contextos Pré-escolares
   - Um mapa mental online relacionado com a música "*Over in the Meadow*"
   - Uma rede de tópicos baseada em *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle
h) A Teoria e a Prática da Educação Bilíngue
   - Certificados em branco para felicitar os alunos pela conclusão do teste prático
   - Jogos online criados por alunos
   - Tutoriais de vídeo criados por alunos
i) Jogos em Inglês para Crianças
   - Conceção de aprendizagem estruturada baseada em jogos de vídeo
   - O *Instagram* como plataforma educativa para candidatos a professores – @examoninsta

Como conclusão, os autores afirmam que as boas práticas no ensino de línguas estrangeiras online podem desencadear melhorias adicionais quando os alunos-professores iniciam realmente a sua carreira docente. "The abundance of online applications aided them in generating very useful exercises and tasks that may be later incorporated into F2F or blended learning, too. Despite the stress and the pressure on educators, the EL team has gained in self-confidence and self-efficacy while feeling positive about managing the difficulties and answering the challenges. As a part of this process, student teachers were offered a different kind of self-experience: exploring and learning about digital and online teaching. When given additional opportunities, they made creative individual or collaborative

products that displayed their special knowledge and skills. Teaching practices have therefore been extended and enriched during the pandemic as previous 'best' practices have been tested and adapted." (Fenyődi et al. 2021).

4. Recomendações, o que Fazer e Não Fazer

Devido à falta de empenho e entusiasmo de muitos aprendentes de línguas, bem como à alta taxa de insucesso na aprendizagem de línguas, os professores de L2 têm estado continuamente à procura de técnicas que possam aplicar para aumentar a motivação dos alunos (Dörnyei, 2005). Um excelente enquadramento para as possíveis estratégias motivacionais é baseado no modelo de processo de Dörnyei e Ottó (1998), que consiste em quatro dimensões principais:

1. criar condições motivacionais básicas,
2. gerar motivação inicial do aluno,
3. manter e proteger a motivação,
4. incentivar a autoavaliação retrospetiva positiva.

As estratégias de aprendizagem constituem um conjunto de ferramentas útil para a aprendizagem ativa e consciente e assim abrem caminho para uma maior proficiência, autonomia do aluno e autorregulação. De acordo com Dörnyei, a definição de estratégias de aprendizagem é a seguinte: "the construct refers to specific actions, behaviours, steps, or techniques which include any thoughts, behaviours, beliefs, or emotions that students use to improve their own progress in developing skills in a second or foreign language. These strategies can facilitate the internalisation, storage, retrieval, or use of the new language." (Dörnyei, 2005)

Os alunos autorregulados são aqueles que "*seek to accomplish academic goals strategically and manage to overcome obstacles using a battery of resources*" (Dörnyei, 2005). Os académicos reconhecem cada vez mais que o aspeto mais importante sobre os alunos estratégicos proativos não são necessariamente as estratégias exatas que eles aplicam, mas sim o facto de que efetivamente as aplicam (Macaro, 2001, p.264).

É importante salientar que a aprendizagem pode ser entendida como um processo social, enquanto o conhecimento pode ser visto como uma construção social. O aluno pode inconscientemente interiorizar certos pensamentos do seu ambiente, enquanto aprende mais explicitamente através de conversas e debates com outras pessoas, seguidas de reflexão crítica. Tal atitude requer pensamento crítico: os alunos podem ter que fazer uma reflexão constante sobre as suas experiências, conceitos e hábitos anteriores, bem como sobre o novo conhecimento que encontram.

A abordagem de ensino orientada para o processo antes mencionada promove a aprendizagem autodirigida ao longo da vida dos alunos. Alguns dos princípios básicos indicados de seguida podem ser úteis para os professores:

- ao facilitar aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida, é importante avançar gradualmente, pois as competências de autogestão do aluno e a tolerância à incerteza podem divergir,
- a participação ativa dos alunos e a oportunidade de praticar são cruciais para uma aprendizagem eficaz,
- os professores podem encorajar os alunos a mobilizar e a refletir conscientemente sobre o seu conhecimento anterior,
- os aspetos emocionais da aprendizagem devem ser tidos em consideração: os professores podem desempenhar um papel importante ao ajudar os alunos a perceber e a lidar com as suas próprias emoções, melhorando assim a sua inteligência emocional. Podem igualmente ajudar os alunos a adquirir perseverança e autorregulação para a sua aprendizagem e também a obter mais autoconfiança, dando-lhes *feedback* positivo regular,
- a aprendizagem cooperativa pode ser mais incentivada no contexto da educação escolar.

A crescente aceitação da tecnologia digital promove o uso de várias fontes online, especialmente nos campos onde há falta de material autêntico e apropriado. No entanto, planear uma situação de aprendizagem online requer abordagens diferentes do planeamento de uma aula em sala. Em primeiro lugar, deve-se escolher uma ou mais plataformas que estejam disponíveis tecnicamente ou sejam adequadas ao objetivo da disciplina.

As competências de literacia digital devem ser melhoradas e é necessária uma perspetiva alargada sobre os recursos acessíveis. Os professores devem ser capazes de escolher as ferramentas mais adequadas de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem dos alunos. Depois de escolher a ferramenta digital adequada, as suas estruturas devem ser adquiridas. Diferentes propósitos de ensino podem exigir diferentes ferramentas. Os professores precisam de prática e experiência no uso de todas as ferramentas para ensinar matérias específicas com facilidade (Alakras & Razak, 2021).

Além de planear o cronograma, o material e a sequência, as ferramentas online devem ser escolhidas criteriosamente. Como a aprendizagem online pode ser mais desafiadora e difícil para alguns dos alunos de línguas, deve-se prestar atenção à seleção de materiais estimulantes, como livros didáticos eletrónicos interessantes, artigos, *sites*, filmes ou podcasts (materiais de áudio). Os projetos de grupo – sob a supervisão constante de um professor – são um excelente método de integração dos alunos. O empenho dos alunos pode ser potenciado através de palavras cruzadas interativas, questionários e jogos multimédia.

Existem algumas recomendações que precisam de ser consideradas antes de se lançar e planear um curso em regime misto. Harris *et al.* (2008) propõem que os instrutores tenham em conta o seguinte: o processo de aprendizagem, os resultados da aprendizagem e o ambiente de aprendizagem, por exemplo, que abordagens podem ser usadas ou se o resultado da aprendizagem pode ser alcançado sem contacto pessoal. Acrescentam ainda que os resultados de aprendizagem, o estilo de aprendizagem dos alunos, a sua motivação, os objetivos, o conteúdo de aprendizagem, a eficácia das aulas e a acessibilidade dos recursos devem ser cuidadosamente medidos e analisados por um grupo de instrutores e avaliados pelos alunos.

Alammary *et al.* (2014) argumentam de forma semelhante que os professores que lecionam aulas mistas se devem focar nos objetivos da disciplina, não nas tecnologias. Só depois de definidos os objetivos do curso? (resultados de aprendizagem, conteúdos e competências a dominar pelos alunos) é que o professor pode começar a conceber várias atividades, com e sem tecnologia, online e offline. De acordo com Hofmann (2006), é inevitável ligar o conteúdo online e o conteúdo presencial para que formem um todo abrangente.

Bartolomei-Torres (2021) sugere que é crucial ativar o conhecimento prévio dos alunos e promover a autoavaliação. Além disso, é importante orientar os alunos que precisam de algum esclarecimento em relação aos materiais, tarefas ou atividades. Stewart (2002) aponta que tanto os docentes quanto os alunos precisam de formação de competências adequada, para que possam produzir e usar as componentes do curso misto. Childs *et al.* (2005) salientam que o apoio profissional deve estar disponível, por exemplo, especialistas em TI, equipa de apoio a formadores e administradores que possam auxiliar os instrutores. Além disso, são ainda recomendados sistemas de apoio ao utilizador, tempo suficiente e competências para criar material online.

Acresce ainda que as necessidades, motivação e expectativas dos alunos também devem ser tidas em consideração quando se projeta um curso em regime misto, porque apenas os alunos motivados e cujas expectativas são satisfeitas participam ativamente do ensino misto. Também é necessário encontrar o equilíbrio certo entre a aprendizagem online e presencial, pois, por exemplo, depender inteiramente de aulas online pode ter um efeito negativo no desempenho dos alunos (Harris *et al.*, 2008).

Hiperligações para Recursos Externos

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

Referências

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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en

Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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 osztálytermek 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 D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (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.

CAPÍTULO QUATRO

A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PARA APRENDER LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS

LUDMILA BRANIȘTE[1], GABRIELA GAVRIL[2], TEODORA GHIVIRIGĂ[3], MARINA VRACIU[4]
"ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSIDADE DE IAȘI[1, 2, 3, 4]
IAȘI, ROMÉNIA
BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

RESUMO

O capítulo quatro centra-se principalmente na questão da motivação e como ela pode influenciar a aprendizagem de uma L2 em diferentes cenários de aprendizagem e quando é direcionada para diferentes alunos. Por isso, satisfazer as necessidades e adaptar os cursos de línguas às necessidades específicas dos alunos do ensino superior que estudam LFE é uma das melhores práticas que as autoras sugerem neste capítulo. Além disso, os professores também devem envolver os alunos no processo de seleção e conceção de recursos de aprendizagem, dando-lhes assim mais responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem. Assim, o uso de recursos digitais também pode contribuir para o aumento da motivação, resultando numa aprendizagem mais eficaz. Dessa forma, os alunos receberão as ferramentas para entrar com sucesso no mercado de trabalho.

1. TEORIAS BÁSICAS SOBRE A MOTIVAÇÃO

1.1. MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E TIPOLOGIA

A motivação é um fenómeno psicológico complexo, com múltiplos significados. De um modo geral, a motivação pode ser vista como 1. a razão pela qual alguém faz algo ou se comporta de determinada maneira: motivação (por trás de algo) *Qual é a motivação por trás dessa mudança repentina?,* e motivação para (fazer) algo; 2. o sentimento de querer fazer algo, especialmente alguma coisa que envolva muito trabalho e esforço. Segundo uma ideia da filosofia europeia clássica, a motivação foi desenvolvida como um conceito na psicologia do século XX e noutras ciências sociais. No século XXI, o conceito de motivação tornou-se instrumental na teoria da aprendizagem de línguas. Os especialistas concordam que ter um alto nível de motivação é um fator chave na aprendizagem de uma L2, pois a escolha das tarefas e o tempo necessário para as realizar, assim como o grau de esforço na realização de uma tarefa definida, depende exclusivamente do aluno (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 4-6). No seu compêndio, Dörnyei e Ushioda (2021) veem a motivação como um incentivo para a ação, como a capacidade humana de satisfazer as próprias necessidades através de certas atividades, um processo psicofisiológico dinâmico que controla o comportamento humano e define a sua organização, direção, estabilidade e estado ativo. Conforme afirmado por Ushioda (2013), a motivação varia desde um conjunto de processos que informam vontade, desejo ou impulso, para agir e atividade, ou um conjunto de motivos. No entanto, como mostram Dörnyei e Ushioda (2021), "the big story in motivation research was the gradual shift away from Robert Gardner's social psychological approach – associated with the classic concept of integrative motivation – towards a more complex, more dynamic and more situated approach with a more pronounced educational relevance". (p.xi) Além disso, como Sivaci (2020) realçou, é necessário aprofundar mais o estudo das emoções na Aprendizagem de Línguas (LL) e no Ensino de Línguas (LT).

1.2 TIPOLOGIA DA MOTIVAÇÃO EM PSICOLOGIA

Segundo Reiss (2012, pp. 152-156), a motivação pode ser classificada como extrínseca/intrínseca, positiva/negativa, constante/não constante:

- a motivação *extrínseca* não está relacionada com o conteúdo de nenhum tipo de atividade; é condicionada por fatores externos (ex. participação em competições para ganhar um prémio), enquanto a motivação *intrínseca* é interna e está relacionada com o conteúdo de uma atividade e não com o mundo exterior (ex. praticar desporto porque traz emoções positivas).
- motivação *positiva*, baseada em estímulos positivos (por exemplo, se as crianças se portarem bem, os pais vão-lhe dar mais tempo para estarem em frente a um ecrã) versus motivação negativa, baseada em estímulos negativos (por exemplo, se as crianças não dormirem tarde, os pais podem dar-lhe mais tempo para estarem em frente a um ecrã no dia seguinte, etc.).
- motivação *constante*, baseada nas necessidades humanas básicas (por exemplo, fome, sede, etc.) versus motivação *não constante*, que requer apoio permanente (por exemplo, deixar de fumar, perder peso, etc.).

1.3 Teorias da Motivação em Psicologia

As teorias da motivação (TM) estudam e analisam as necessidades humanas, os seus conteúdos, estrutura e a forma como estão relacionadas com a motivação das pessoas. O estudo dessas necessidades desencadeou o surgimento de três direções principais nas TM: (1) orientada para o conteúdo; (2) processual; (3) focada no trabalhador.

As teorias mencionadas em (1) analisam os fatores que influenciam a motivação e concentram-se principalmente na análise das necessidades humanas. Descrevem a estrutura das necessidades e o seu conteúdo, bem como a forma como essas necessidades estão diretamente relacionadas com a motivação; o foco está na compreensão do impulso interior. Este grupo de teorias inclui a hierarquia de necessidades de Maslow ("Pirâmide de Maslow", 1954), a sua interpretação e adição conforme apresentada na teoria ERG (Existência-Relacionamento-Crescimento) proposta por Clayton Alderfer (1969), a teoria das necessidades adquiridas sugerida por David McClelland (1987) e a teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg (1987).

A direção processual (2) inclui teorias que analisam a forma como o ser humano distribui os seus esforços e que tipo de comportamento escolhe para atingir novos objetivos. O comportamento humano é visto como informado não apenas pelas necessidades, mas também em função das perceções e expectativas de uma pessoa em relação a uma situação particular e às possíveis consequências do modo específico de se comportar. Neste grande grupo de teorias, as mais conhecidas são a teoria da expectativa de Victor Harold Vrooms (1964), segundo a qual os indivíduos são motivados a agir desde que o seu desempenho seja recompensado, e o seu desenvolvimento na teoria da equidade de John Stacy Adams (1963), na qual a recompensa correta é entendida como uma força motivadora; A teoria de Layman Porter e Edward Lawler (1968), com a sua explicação detalhada das condições e processos pelos quais ocorre a recompensa pelo trabalho; a teoria de definição de objetivos de Edwin A. Locke e Latham (1990), que considera que a definição de objetivos específicos e o feedback estão relacionados com o desempenho melhorado na tarefa; a teoria da gestão participativa e a sua ideia principal de que os funcionários podem ser mais motivados se escolherem as tarefas nas quais se preferem concentrar e coordenar o seu trabalho uns com os outros (Bainbridge, 1996).

A direção focada no trabalhador (3) inclui a teoria X e Y da motivação proposta por Douglas McGregor (1960), relacionada com a teoria anterior no que diz respeito ao entendimento da tipologia dos funcionários como os tipos X (motivados por recompensa) e Y (motivados internamente); e Ouchi (1980), que enfatiza a forte ligação entre empregado e gestor sob a ideia de um "emprego para toda a vida".

1.4 Abordagens à Motivação na Aprendizagem de Línguas

As teorias de motivação apareceram na psicologia social e migraram ou foram alargadas para teorias de motivação na aprendizagem de uma L2 (Noels *et al.*, 2019; Dörnyei & Ushioda, 2021). A motivação pode depender de motivos sociais formulados com base nas necessidades de uma comunidade. Esses motivos moldam e definem a motivação extrínseca, que se enquadra em dois tipos: motivação *social mais alargada* e motivação *pessoal*. A esfera motivacional humana pode ser influenciada pela natureza da atividade do homem; este é um exemplo de motivação intrínseca, que inclui a motivação para o sucesso. Outro tipo de motivação é a *motivação distante/longa distância* versus *motivação próxima/real*. Algumas investigações relativamente recentes de autores ocidentais influentes na área da motivação na aprendizagem de uma L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) devem-se às contribuições de vários cientistas, psicólogos e educadores.

Discutindo a motivação na aquisição de uma segunda língua, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) fornece um esboço útil da evolução da teoria de aprendizagem de línguas (LL). Fundada no Canadá em 1959 e direcionada para a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, moldou a compreensão da orientação do aluno de línguas em relação às comunidades de falantes de línguas estrangeiras. No século XXI, com o inglês como língua mundial, o enfoque da teoria da aprendizagem de línguas vê a motivação em termos de objetivos pessoais e de identidade, porque os falantes de inglês podem desejar encarar-se como membros da comunidade global. Juntamente com a globalização e a migração, o foco da teoria de LL também mudou para aprender outras línguas além do inglês (LOTE) (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: motivação instrumental e integrativa. Na sua conceptualização da motivação, Robert Gardner (2010) mostrou que todos os tipos de motivação são influenciados por fatores sociais e culturais. Gardner (1985, 2001) fez a distinção entre motivação instrumental e integrativa. A motivação integrativa representa a reflexão de necessidades intrínsecas e é desencadeada, por exemplo, pelo desejo dos alunos de se identificarem com a cultura do país onde se fala uma determinada língua. Portanto, na motivação integrativa, o objetivo da aprendizagem de línguas é a necessidade interna do aluno, ou seja, os valores do aluno envolvidos no encontro e na comunicação com outras pessoas, enquanto a língua se torna o instrumento. Na motivação integrativa, a aprendizagem de uma L2 é vista como uma meta no desenvolvimento de uma carreira. A investigação concluiu que a motivação integrativa parece estar correlacionada com os resultados mais bem-sucedidos numa L2. No entanto, isto pode não ser sempre verdadeiro no caso de LFE onde a motivação instrumental pode prevalecer. O ensino de uma L2 deve integrar ambos. Em estudos de investigação posteriores, Gardner (2007, p. 19) chegou à seguinte conclusão: "it is the intensity of the motivation in its broadest sense, incorporating the behavioural, cognitive, and affective components, that is important." Uma adição importante à teoria de Gardner é o conceito de autoconfiança linguística introduzido por Clément Clément *et al.* (1994).

Zoltán Dörnyei e as classificações do *Eu*. Dörneyi desafiou os três académicos anteriores, Gardner, Noels (2000) e Ushioda. Alargou o âmbito dos estudos sobre motivação propondo uma estrutura mais complexa de motivação na aprendizagem de uma L2. Segundo Dörneyi, existem três níveis de motivação: o nível da língua (cultura, sociedade, nível intelectual e pragmático), o nível do aluno (características individuais, autoconfiança linguística) e, por último, o nível do ambiente/situação de aprendizagem (currículos, ajudas, manuais, tarefas/trabalhos de casa, componentes relacionadas com a personalidade do professor, o seu comportamento, estilo de ensino/orientação do trabalho em sala de aula (1994, p. 280). Dörneyi e Otto também mencionam outra componente importante da motivação: a instabilidade e a mudança no tempo (1998, pp. 45-46). Nos anos 1960-1990, a maioria da investigação sobre motivação focava-se na perceção de uma L2 e de falantes nativos de uma L2 através da perspetiva dos alunos. Na década de 1990, o paradigma da investigação mudou e os motivos sociais passaram a ser vistos como insuficientes para a descrição da motivação.

A perspetiva da motivação foi alargada com a inclusão de novas noções da ciência cognitiva e da psicologia. Por exemplo, John Schumann (1975, 1997, 2001) sugere uma explicação neurobiológica

para a motivação; a motivação é vista como uma avaliação cognitiva de uma situação de acordo com uma série de parâmetros *(novidade, prazer, conexão com os objetivos e necessidades humanas, potencial para superar a situação, comprometimento com normas sociais e valores pessoais).* Schumann conclui que, em primeiro lugar, as reações emocionais influenciam a atenção e o esforço aplicado ao processo de aprendizagem e, em segundo lugar, que estes modelos de avaliação podem estar na base da motivação. Por exemplo, diferentes tarefas serão realizadas de forma positiva desde que tenham em consideração as especificidades e talentos do aluno (1997). Aparentemente, todas as questões centrais relacionadas com a motivação podem ser resumidas e referidas como "os três R da ciência da motivação": *relatividade motivacional, regulação motivacional e reatividade motivacional* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi).

Afastando-nos das primeiras abordagens da motivação (Maslow, 1956) que enfatizavam a prioridade "objetiva" ou normativa e a organização das necessidades, existem muitas outras abordagens da motivação recentes que assumem um relativismo subjetivo tanto na prioridade quanto na organização mental das necessidades e motivos. As necessidades mais centrais e a forma como elas se relacionam umas com as outras são consideradas produtos não apenas das qualidades inerentes das próprias necessidades, mas também da história distinta dos indivíduos de persegui-las, bem como das restrições e recursos que eles encontram no momento e ao longo da sua vida (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Compreender a motivação é importante em todas as etapas da aprendizagem de uma L2, em relação a situações, contacto com culturas, idade dos alunos e visão que estes têm de si próprios, abordagem de desenvolvimento pessoal, objetivos de vida. Independentemente da natureza dos motivos, um aluno motivado de uma L2 experiencia um sentimento de realização e crescimento interior que é fundamental em todos os campos e áreas da vida.

2. A Motivação em Diferentes Cenários de Aprendizagem

2.1 Teorias e Modelos em Diferentes Cenários de Aprendizagem

Como orientação para os professores que ensinam línguas estrangeiras no ensino superior, mencionamos apenas alguns dos inúmeros estudos e volumes coletivos que relembram os modelos propostos por Robert Gardner e Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), para citar apenas os nomes mais importantes da área. O foco aqui não é abordar a evolução de teorias e variações conceptuais na psicologia da educação, mas sim sugerir alguns elementos que definem o ensino e a aprendizagem de línguas para fins específicos (LFE) em contextos específicos usando novas tecnologias, recursos online disponíveis, corpora de texto, bibliotecas digitais, média, entre outros recursos digitais.

Como referem até alguns dos mais conhecidos teóricos da motivação na aquisição de uma L2 (Dörnyei & Otto, 1998), as teorias propõem inevitavelmente paradigmas reducionistas, em desacordo com a natureza dinâmica e móvel da motivação, e não podem incluir as variações determinadas pelos contextos específicos de aprendizagem. A motivação é um processo que depende de diversas variáveis que dizem respeito à psicologia do indivíduo, às relações entre diferentes grupos sociais, às formas como se constituem as identidades individuais ou de grupo, às relações de poder no contexto social, entre outras. Os construtos teóricos refletem, em grande parte, as ideologias da época e as transformações no campo da psicologia, das ciências sociais ou da pedagogia e, em menor medida, as situações concretas e reais dos processos de ensino e os desafios do ensino e aprendizagem de LFE.

A maioria dos estudos e análises dedicados à motivação no ensino e aprendizagem de línguas têm-se focado predominantemente em ILE e ISL (Inglês como segunda língua). A motivação no LOTE permaneceu num território quase inexplorado. R. Gardner (1985) constrói o modelo psicossocial de motivação na aprendizagem de línguas com base na investigação em ambientes bilíngues (francês, inglês) no Canadá. Dörnyei (1990 e seguintes) baseia as suas teorias na análise de dados sobre a motivação de jovens húngaros para aprender inglês, reunidos através de questionários. Como referiram Ushioda e Dörnyei (2017), o aumento do uso do inglês como língua global exige repensar as

teorias de motivação na aprendizagem de L2 e repensar os modelos construídos para ILE/ISL. Os autores defendem a necessidade de abordagens diferenciadas para ILE e LOTE, teorias que considerem as suas diferentes funções no mundo contemporâneo. Dörnyei propõe uma fundamentação das teorias na dimensão individual e psicológica, na qual ele vê um elemento diferenciador e estável. Ushioda acredita que, para contrariar a influência negativa do inglês como língua dominante na aprendizagem de LOTE, a abordagem precisa de ser menos instrumental. Parece então que ambos os autores privilegiam a motivação intrínseca-afetiva na aprendizagem de LOTE.

Além da necessária distinção entre ILE e LOTE, é essencial apontar as diferenças entre ensino e aprendizagem de uma L2 em geral e o mesmo em línguas especificas (LFE). No caso da LFE, a motivação integrativa, intrínseca-afetiva, pode ocorrer, mas não é um elemento central no processo de aprendizagem. O estudo de uma língua estrangeira é subordinado, por vezes até imposto, pela escolha de uma área de estudo ou profissão (direito, medicina, economia, engenharia, etc.). Não é a atividade principal do aluno (fora das áreas da filologia, do jornalismo ou da especialização em tradução/interpretação), mas sim uma atividade de formação profissional e de ajuda à construção da carreira pretendida. Por exemplo, um estudante de direito, em geral, projeta a sua excelência na área jurídica e não na área de proficiência em línguas.

2.2 Ambientes de LFE

O estudo de LFE geralmente ocorre em paralelo ou como complemento ao IFE e é impulsionado por escolhas de carreira (estudo no exterior, estágios, programas de formação, relações comerciais, voluntariado), migração económica e refúgio de zonas de conflito. Uma LFE continua a ser um componente da identidade profissional dos alunos, muitas vezes ofuscada pelo IFE. No caso da migração (refúgio) para o país de destino, torna-se condição *sine qua non* para a integração dos alunos no novo ambiente. Aprender LFE nem sempre é uma escolha do aluno, mas pode ser determinada por várias circunstâncias (por exemplo, atuar como voluntário no Corpo de Paz num determinado país, escolher universidades na Europa onde as propinas são mais baixas do que no país de origem, conseguir um emprego numa empresa, etc.) e não implica automaticamente um desejo de integração na comunidade-alvo e adoção dos seus valores culturais (elemento essencial de motivação, no modelo de Gardner).

As estratégias de ensino de uma LFE e os ambientes de ensino são influenciados por diferenças culturais que marcam as relações professor-aluno, as relações dentro de grupos de alunos, e entre alunos e representantes da comunidade-alvo. Situações de ensino e aprendizagem transculturais, como Geert Hofstede (1986) apontou no final do século XX, são problemáticas para todas as partes envolvidas e podem criar muitas complicações e enfraquecer o empenho e o interesse na aprendizagem de línguas. Ao professor cabe a difícil tarefa de mapear os contextos de aprendizagem, de detetar as diferenças culturais e de propor conteúdos que favoreçam a comunicação intercultural e familiarizem os alunos com os diferentes códigos culturais do país em que se encontram, facilitando a sua atuação no meio envolvente.

Dependendo da situação de aprendizagem, os grupos podem ser linguisticamente homogéneos ou heterogéneos, compreendendo alunos de diferentes áreas geográficas e com diferentes origens culturais. Podem ser linguisticamente homogéneos, mas incluem alunos de diferentes áreas (direito, economia, engenharia, ciências ambientais, cinema, etc.). Um fenómeno cada vez mais comum é o ingresso de jovens nascidos na diáspora em programas de estudos nos países de origem dos seus pais. A identificação das necessidades dos alunos, a escolha de materiais específicos, o conteúdo e as formas de integrar a tecnologia no ensino são todas baseadas em:

1. contextos específicos para a aprendizagem de LFE: cursos no país de origem dos alunos, no âmbito de leitorados; cursos de formação linguística e cultural no país de estudo; cursos noutro país, através de programas europeus de mobilidade, formação de longa ou curta duração.
2. a homogeneidade/não homogeneidade dos alunos em termos de língua, especialização e idade.

3. o enquadramento legal e as políticas educativas específicas.

Os alunos que frequentam disciplinas de línguas organizados no seu país de origem ou que participem em programas de mobilidade em países terceiros não têm oportunidade de ter contacto direto com a língua de destino. Os recursos online utilizados nas disciplinas têm, além da função de material didático adaptado ao nível de estudo e requisitos específicos, o papel de fornecer aos alunos informações sobre a presença da segunda língua no ciberespaço, sobre bibliotecas digitais e obras lexicográficas, obras eletrónicas, podcasts, etc., estimulando o seu interesse para a criação de um ambiente virtual imersivo. Fora do seu país de origem, os alunos podem prosseguir os seus estudos (licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento) numa língua amplamente falada, seja em inglês ou na língua do país em causa (menos falada). No primeiro caso, a língua do país onde estavam a estudar não era inicialmente a língua alvo e pode continuar a ser um instrumento de integração, o que garante o funcionamento naquela sociedade. Existem algumas áreas, especialmente a medicina, em que é necessário ter conhecimento da língua local para a formação profissional (por exemplo, a relação entre a profissão médica e os pacientes). Na segunda situação, a língua do país torna-se (muitas vezes em conjunto com o IFE) a língua-alvo, o objeto de estudo no plano curricular, e é certificada através de exames e certificados. Embora em ambas as situações os alunos sejam expostos à língua do país em que estudam, as formas como se relacionam com ela são marcadamente diferentes e exigirão abordagens diferenciadas no processo de ensino. Os diferentes interesses dos alunos em aprender a língua do país (funcionamento no sistema social ou especialização) influenciam a seleção dos recursos eletrónicos, bem como a identificação das competências a adquirir pelos alunos (ex. fala, escrita, correspondência, escrita, tradução).

Como as novas tecnologias têm vindo a ser integradas no processo de ensino/aprendizagem de ILE ou IFE há mais de duas décadas, existem plataformas, aplicações e inúmeros recursos educativos online validados científica e didaticamente. Muitas universidades ocidentais oferecem cursos online de línguas aplicadas e línguas específicas. O mesmo não acontece em países que não possuem uma longa tradição na investigação e ensino da língua nacional como língua estrangeira, onde o processo de criação de recursos lexicográficos e bibliotecas digitais foi iniciado posteriormente.

A utilização de recursos eletrónicos disponíveis na Internet na organização de cursos de LFE requer o desenvolvimento de competências digitais e competências de comunicação intercultural por parte dos professores, mediação relacional e transmissão de informação e conteúdo, bem como o mapeamento cuidadoso dos contextos de ensino/aprendizagem e a compreensão dos fatores intrínsecos (afetivo-psicológicos) e, acima de tudo, extrínsecos (conjunturais, socioeconómicos, políticos) que influenciam a motivação e o interesse dos alunos em aprender línguas especializadas (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

O ensino online ainda está a dar os seus primeiros passos nalguns países onde, até recentemente, as leis da educação não reconheciam outras formas de educação além do ensino presencial tradicional em sala de aula. As expectativas de alguns alunos são muitas vezes moldadas pelo sistema tradicional presencial, com o ambiente online a aumentar a sua ansiedade e insatisfação, diminuindo assim a motivação. É necessário considerar todos estes aspetos na conceção de ambientes de ensino para estimular o interesse dos alunos e otimizar o uso de novas tecnologias na aquisição de LFE.

3. Avaliação da Motivação, Abordagem das Necessidades e Adaptação dos Cursos de Línguas às Necessidades Específicas dos Alunos do Ensino Superior que Estudam LFE

3.1 Avaliação da Motivação

O processo de aprendizagem em geral e da aprendizagem de línguas, que é o objeto deste capítulo, têm sido vistos, intuitivamente e por meio da investigação, como intimamente relacionados com a motivação. Por sua vez, a motivação tem sido vista em termos fisiológicos como uma forma de estimulação elétrica e química do cérebro, em termos comportamentais como “the anticipation of

reward" (Brown, 2000), ou em termos cognitivos como estando relacionada com a decisão e escolhas dos alunos em relação às metas que estabelecem para si próprios ou que pretendem evitar (Dörnyei, 2001). Mais recentemente, a motivação tem sido vista como um dos elementos de uma estrutura mais complexa: Luckin (2018, citado em Bearman *et al.*, 2020, p. 55) considera-a um de sete elementos inter-relacionados, dos quais cinco são formas de meta-inteligência, listadas por Sternberg (2021, p. 493) – compreensão, controlo e coordenação de processos cognitivos superiores, tal como os processos de inteligência, criatividade e sabedoria, ou resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisão e formação de conceitos. Entre elas está a inteligência meta-subjetiva, que tem a ver com a capacidade de conhecer e regular as próprias motivações e emoções.

Geralmente, a motivação – ou a falta dela – é vista como um dos fatores-chave para o sucesso ou insucesso dos alunos na aprendizagem de uma L2. Na teoria da autodeterminação (TDA) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) a motivação é vista como um contínuo composto por várias formas de regulação comportamental dependendo do nível de autonomia individual. Para além da motivação intrínseca e extrínseca, os autores definiram três tipos de motivação, sendo um deles a amotivação (ou seja, a ausência de motivação ou falta de intenção para agir) (Ryan & Deci, 2020). Os investigadores estudaram ainda diversas variáveis associadas à motivação intrínseca no ensino de línguas estrangeiras e concluíram que o empenho dos alunos pode ser importante para prever a motivação autodeterminada para a aprendizagem de línguas (Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Além disso, o empenho pode prever o aproveitamento e o absentismo em cursos de inglês (Dincer *et al.*, 2019).

O sucesso e o fracasso também são vistos em termos de progresso: embora isto possa ser facilmente quantificável e fácil de estabelecer em algumas áreas/tipos de atividades/competências, pode ser mais ambíguo em outras: "Language learning, in particular, is a slow process, with many ruptures, progressions and regressions, and indicators of progress may not be as easy to perceive." (Busse, 2014, p. 159) Por outro lado, um bom entendimento e abordagem da motivação pode levar a melhores resultados, maior satisfação dos alunos e menor tempo gasto no processo de aprendizagem, o que também implica redução de custos. Por essa razão tem sido salientado o quão importante é para os criadores de cursos e professores estarem cientes desses níveis de motivação no início da unidade de aprendizagem (semestre, disciplina, etc.) bem como ao longo do processo. Para poder avaliar os seus níveis na atividade do aluno, parece ser essencial descrever a motivação de forma a criar uma base sólida do que deve ser medido.

3.2 Componentes e Descrições

A motivação é um conceito complexo e, embora o seu nível possa ser calculado através da observação de mímicas, gestos e dicas de conversação dos alunos (Lepper *et al.*, 1993, conforme citado em De Vicente & Pain, 1998), o tempo gasto numa tarefa específica e a precisão dos resultados depende em grande parte de fatores subjetivos, como a experiência do professor ou o tempo gasto com os alunos. Por essa razão tem-se procurado encontrar instrumentos de avaliação que forneçam dados precisos que ajudem a identificar as melhores soluções na seleção de estratégias de ensino e aprendizagem, conteúdos e formatos, por exemplo. Assim, diversos métodos e instrumentos têm sido implementados em diversos países por grupos de investigação dedicados a esse fim. Em termos de instrumentos de avaliação, a literatura especializada menciona vários instrumentos normalizados, tal como o AMS (sigla de *Academic Motivation Scale Ams-C 28 college (cegep) version*, de R. J. Vallerand et. al., criado no Canadá em 1992-1993 (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf) com base num questionário e numa escala de 7 pontos. Este não é pensado para a aprendizagem de línguas em particular, mas pode ser adaptado para esse fim). Existe ainda o EME (sigla de *l'Échelle de Motivation en Éducation*), também desenvolvido no Canadá, que avalia a motivação intrínseca e extrínseca por um lado e a falta de motivação por outro (Vallerand *et al.*, 1993) que, no entanto, também não visa o cenário da aprendizagem de línguas. Como já foi referido, o trabalho mais exaustivo nessa área é o de R. C. Gardner, que incide especificamente na aprendizagem de línguas. Na sua tentativa de criar uma escala de intensidade motivacional, o autor baseou-se em questionários e

analisou os dados; o seu principal resultado foi o *Attitude Motivation Index,* destinado a medir a motivação na aprendizagem de línguas. Os três principais fatores na sua escala foram o *esforço, o desejo de atingir uma meta* e *as atitudes*. O seu estudo centrou-se na aprendizagem do francês no Canadá e curiosamente entre as 11 variáveis do teste, além do interesse numa língua estrangeira, incluiu fatores culturais como atitudes em relação às pessoas que falam a língua aprendida, que podem ser relevantes para o nosso projeto, já que muitas vezes os grupos de alunos matriculados nas aulas de LFE são formados por pessoas provenientes de diversas origens culturais e étnicas, e a sua perceção pessoal do povo e da cultura cuja língua estão a adquirir pode desempenhar um papel significativo no seu nível de motivação. No entanto, a contribuição mais importante da equipa de Gardner foi o uso do conceito de *orientação para a aprendizagem de línguas*, que dividiu em dois tipos. Por um lado, descreveu a *motivação integrativa*, entendida como o tipo de motivação que diz respeito ao desejo dos alunos de se integrarem na comunidade cuja língua estão a aprender, de partilhar a cultura e de a vivenciar como membro de outra cultura; por outro lado, a *motivação instrumental*, que está, contrariamente, relacionada com a forma como o aluno se vê a si próprio e ao seu estatuto na sua própria cultura em termos de acesso a melhores empregos, estatuto profissional e social, nível de educação percebido através do conhecimento da(s) língua(s) aprendida(s) (Johnson & Johnson, 1999). Tal implica que o professor de línguas deve ter consciência destas diferenças, determinar o seu peso desde o início e ajustar estratégias, atividades e materiais em função desse aspeto. Dado que o elemento integrador tem um papel importante, deve ser incluído, mesmo que numa LFE no ensino superior a motivação instrumental seja o foco principal.

Recentemente, na sequência do avanço tecnológico e dos sistemas emergentes de *e-learning* e recursos digitais, foram propostas novas abordagens direcionadas para a melhoria dos sistemas de aprendizagem baseados no diagnóstico da motivação (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly e Tabandeh (2022) desenvolveram e validaram uma escala de *Grit* específica para a língua para medir o empenho dos alunos de L2 – uma mistura entre paixão e perseverança pela aprendizagem de uma L2. O próprio projeto QuILL testou e validou o uso de vários recursos online em casos reais de ensino de LFE com grupos de professores e alunos para verificar como e em que medida tais recursos podem ser usados/adaptados, e também para sugerir diretrizes para a sua implementação (Silva *et al.*, 2022). Entre outros aspetos, tal como o nível de energia, a motivação está geralmente associada à intensidade do empenho; um baixo nível de neste aspeto é corroborado por baixos níveis de motivação, portanto, quanto mais cedo for detetado, mais eficiente pode ser a intervenção. Isto pode ser encontrado em alguns sistemas de *e-learning*, o que permite uma intervenção personalizada adequada para voltar a envolver os alunos (Cocea & Weibelzahl, 2011). Por norma, uma avaliação sólida da motivação e uma identificação dos fatores motivadores *versus* desmotivadores poderia contribuir para melhores escolhas por parte dos docentes e para um melhor desempenho dos alunos.

3.3 Abordagem das Necessidades e Adaptação dos Cursos de Línguas às Necessidades Específicas dos Alunos do Ensino Superior que Estudam LFE

Visto que o nosso projeto incide em recursos para LFE é interessante salientar que, desde o início, a análise de necessidades se relacionou com o movimento IFE (Inglês para Fins Específicos) na tentativa de aumentar a eficiência financeira dos cursos de Língua para Fins Ocupacionais e de Língua para Fins Profissionais, projetando-os e ajustando-os aos interesses particulares e às necessidades profissionais dos alunos. No ensino pré-superior, as decisões são geralmente tomadas por outras partes, como pais ou entidades governamentais, em nome dos alunos menores de idade (Richards, 2001, p. 54). No entanto, o facto de os cursos de LFE serem ministrados a adultos pode implicar que os participantes podem e muitas vezes estão dispostos a desempenhar um papel no processo de tomada de decisão de selecionar as áreas temáticas em termos de vocabulário, género, competências específicas, etc. (Basturkmen, 2013, p. 1), o que, por sua vez, demonstrou ter um impacto positivo na motivação. No entanto, os seus contributos devem ser considerados de forma criteriosa, pois carecem de proficiência pedagógica. Ao contrário dos cursos de Língua para Fins Gerais, essas necessidades e exigências estão

muitas vezes relacionadas com uma determinada área restrita, o que, por sua vez, implica que, enquanto os cursos de línguas gerais são geralmente empreendimentos de longo prazo, os cursos de LFE têm uma duração limitada (um ou alguns semestres), o que também significa a necessidade de ter um foco claro na área para o qual foi projetado e, consequentemente, fazer uso efetivo do tempo previsto.

Outro aspeto específico dos cursos de LFE é a natureza heterogénea do grupo, que podem implicar diferenças étnicas, culturais, diferentes níveis de proficiência linguística pré-existentes, diferentes estilos de aprendizagem e até mesmo diferenças em termos de idade dos participantes. Além disso, no caso do ano de preparação para a universidade os estudantes que decidem estudar no estrangeiro, pode ser necessário integrar elementos de Língua para Fins Académicos para garantir a preparação ideal para o seu desempenho dentro da instituição de ensino superior. Estas são as razões pelas quais a análise de necessidades é um pré-requisito no plano de estudos e na conceção e revisão de cursos de LFE, bem como no processo de criação de recursos específicos.

A análise de necessidades foi definida como:

> the use of systematic means to define the specific sets of skills, texts, linguistic forms, and communicative practices that a particular group of learners must acquire […and which are] informing its curricula and materials and underlining its pragmatic engagement with occupational, academic, and professional realities. (Hyland, 2007, p. 392)

A análise de necessidades pode ser usada para uma variedade de propósitos (para consultar uma lista abrangente, ver Richards, 2001, pp. 52-53), alguns dos quais são adaptáveis ao cenário de LFE no ensino superior (por exemplo, para identificar o perfil demográfico do grupo, para determinar quais são os alunos de um determinado grupo que precisam mais de formação em competências linguísticas específicas, para identificar uma falha entre o que os alunos são capazes de fazer e o que precisam de ser capazes de fazer na sua respetiva área/profissão). As informações assim obtidas podem ser usadas como base para o planeamento de um programa de formação (*ibid.*). A análise de necessidades pode ocorrer no início de um módulo/curso de aprendizagem, durante ou após um programa de línguas (Richards, 2001, p. 54), pode ser conduzido de várias maneiras (formalmente ou informalmente) e pode ter como alvo diferentes tipos de necessidades: as *subjetivas*, referentes ao que os alunos gostariam de aprender, e as o*bjetivas*, referentes a tarefas, atividades e competências que os alunos devem ser capazes de pôr em prática em situações de estudo atuais ou posteriores ou em situações profissionais (Basturkmen, 2013, p. 1), necessidades tal como são entendidas por "alguém de dentro ou de fora, necessidades percebidas e atuais versus necessidades potenciais e não reconhecidas" (Richards, 2001, p. 53). Toda esta informação pode ser reunida através de vários métodos: questionários para docentes e alunos, entrevistas, análise de erros, a fim de realizar ou contribuir para o design do curso e/ou do plano curricular. É possível usar alguns instrumentos mais avançados, mas outros são simples e podem ser criados *ad hoc*, consistindo em apenas algumas perguntas – por exemplo, para descobrir a relevância da língua na futura profissão dos alunos pode ser criado um questionário simples de quatro itens a perguntar se: a língua será necessária; a língua será importante; a língua será útil para conseguir um emprego bem remunerado após a conclusão do curso; não é importante e nem o será no futuro.

As informações podem depois ser usadas para criar ou ajustar cursos em geral, ou para criar ou adaptar recursos para satisfazer as necessidades de pré e pós-graduação dos alunos. Esta é, na verdade, uma das competências para o ensino de LFE (4.1.) conforme descrito no Quadro Comum de Competências (QCC) – um modelo de conhecimento e competências necessárias a um professor de LFE (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf).

4. Abordagem Eficiente das Necessidades dos Alunos na Aprendizagem de Línguas como uma Ferramenta para Entrar com Êxito no Mercado de Trabalho

Esta secção aborda o aspeto essencial de satisfazer eficazmente as necessidades dos alunos para aprender línguas como uma ferramenta para entrar com êxito no mercado de trabalho e desenvolver futuros negócios no âmbito dos cursos de LFE, especialmente sob a forma de uma abordagem centrada no aluno e na adaptação do curso às necessidades académicas e profissionais dos alunos.

Em regra, no que diz respeito às LFE, a intenção da participação dos alunos no curso é claramente definida, pois aprendem a língua para a usar numa determinada situação futura, geralmente de cariz profissional; por isso, os objetivos e propósitos do processo de aprendizagem podem ser facilmente identificados desde o início. Em comparação com a situação em que os alunos frequentam um curso de língua geral no âmbito de um currículo obrigatório, os alunos de LFE optam por desenvolver as suas competências linguísticas com vista a aumentar a sua empregabilidade. Como resultado, não se requer qualquer esforço adicional significativo por parte do professor para convencer os alunos da utilidade e relevância do curso.

4.1 Boas Práticas

Com o intuito de orientar melhor o curso para os estudos e profissão dos alunos, é altamente recomendável que o docente avalie as necessidades reais dos futuros empregados e do mercado de trabalho em geral, nas suas diversas formas, desde o trabalho por conta própria até a ser um membro ou líder de uma equipa numa empresa multinacional. Dessa forma, os alunos que concluem um curso de LFE estarão preparados para satisfazer as exigências dos seus requisitos académicos até à conclusão do mesmo e, posteriormente, para satisfazer as exigências de um mercado de trabalho em constante mudança. Segundo Scrivener (2011, p. 90), esse tipo de Análise de Necessidades deve abordar aspetos como: porque é que os alunos podem precisar da língua no futuro; o nível linguístico atual do aluno e os seus problemas atuais; as suas preferências de aprendizagem em termos de conteúdo e tipos de atividades de aprendizagem.

No que diz respeito à identificação das competências exigidas no mercado de trabalho, o professor pode partir de um hipotético cargo e descrição geral, ou ir ainda mais longe e descobrir tarefas específicas que supostamente os alunos devem (ou deverão) realizar nos seus ramos de atividade, juntamente com quaisquer outros possíveis detalhes que possam estar relacionados com os mesmos, as situações que os alunos poderão vir a enfrentar, exemplos específicos de linguagem que eles podem vir a precisar de usar, etc. Essa abordagem é especialmente benéfica quando os professores não têm nenhum curso pré-concebido disponível e precisam de preparar todos os materiais.

Uma atitude improdutiva que pode surgir é a relutância dos alunos em auxiliar o professor na sua tarefa de definir as melhores estratégias e recursos pedagógicos de acordo com as suas necessidades. Estes podem assumir uma posição confortável de rejeitar qualquer responsabilidade pelo processo de aprendizagem, passando-a na totalidade ao professor. As razões podem ser diversas: ou os alunos consideram que não têm experiência suficiente na área para participar ativamente na construção dos conteúdos do curso, ou acham que isso deveria ser exclusivamente uma preocupação do professor. Além disso, embora o paradigma de ensino centrado no aluno seja atualmente preferido e amplamente aceite pelos professores, há a possibilidade de os alunos estarem acostumados a uma sala de aula centrada no professor, onde as suas opiniões e necessidades são constantemente ignoradas. No entanto, o objetivo geral é o de formar alunos autónomos que sejam capazes de assumir a aprendizagem ao longo da vida e aprimorar os seus conhecimentos e competências de forma independente, pelo que os alunos devem ser incentivados a perceber a importância da cooperação professor-aluno, mesmo em termos dos aspetos metodológicos aplicados ao enquadramento do curso.

4.2 Ferramentas de Análise de Necessidades

Uma ferramenta que ajudaria os professores a adaptar o curso aos objetivos académicos e/ou profissionais dos próprios alunos e à futura posição no mercado de trabalho era uma que fornecesse *feedback* constante. Deve ser prestada atenção especial de forma a garantir um feedback bidirecional (de alunos para professores e vice-versa). O *feedback* é considerado um dos pontos-chave de um curso de LFE pela seguinte razão: dado que, em regra, os alunos têm objetivos e propósitos claramente definidos na aprendizagem de línguas, o professor deve certificar-se de que o curso aborda as necessidades dos alunos e exige tanto quanto possível; caso contrário, a eficiência e o valor prático do curso não irão corresponder às expectativas. Assim, recomendamos a introdução de vários elementos que proporcionem aos alunos *feedback* (tanto oral como escrito, em diferentes momentos da aula, durante ou após a mesma) de forma regular. As tecnologias atuais garantem *feedback* efetivo e possivelmente até comunicação em tempo real: muitos recursos digitais podem ser configurados para oferecer *feedback* imediato em termos de aceitabilidade e precisão das respostas, enquanto as várias plataformas existentes também estão projetadas para funcionar como local de diálogo entre professores e alunos.

Para além da centralidade explícita no aluno – condição *sine qua non* de qualquer curso de LFE, a tarefa do professor torna-se mais complexa pela especificidade do domínio visado pelo curso. Tendo pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o assunto/domínio em que têm de se focar, a tarefa dos professores pode por vezes ser difícil, razão pela qual muitos professores se sentem desencorajados e relutantes em lecionar cursos de LFE. No entanto, as LFE apresentam uma ótima oportunidade de comunicação: os alunos conhecem os temas, o professor conhece a língua; para colmatar essa falha, ambos os lados são obrigados a aprender a comunicar e a trocar informações entre si.

A este desafio acresce a questão da disponibilização de materiais didáticos adequados e atualizados – um aspeto importante que contribui para aumentar a motivação dos alunos e desempenha um papel fundamental na sua preparação para a atividade na vida real. Conforme referido na literatura especializada na área, a consciencialização dos alunos para a importância e eficácia das atividades sugeridas pelo professor é a base para o sucesso do processo de aprendizagem (Chirilă, 2020, p. 203). Assim, seria altamente recomendável que os alunos participassem ativamente na escolha dos materiais (temas discutidos durante a aula, textos sugeridos para leitura, vídeos indicados para assistir, etc.). Ao permitir que os alunos selecionem pelo menos alguns dos recursos de aprendizagem, o professor poderá fornecer-lhes o conteúdo mais adequado, que corresponda plenamente às necessidades dos mesmos e conduza a altos níveis de motivação, tanto cognitiva quanto comportamental. Convirá referir que apenas devem ser usados materiais autênticos (com possíveis pequenas adaptações, de acordo com o nível dos alunos), fornecendo exemplos de uso da linguagem moderna. Caso os professores optem por um conjunto de materiais prontos ou um manual, devem avaliar cuidadosamente o mesmo usando um conjunto de critérios bem definidos (ver, por exemplo, Nunan, 1991, p. 223).

Todas as estratégias acima mencionadas aplicadas no âmbito de um curso LFE contribuem para pelo menos um dos objetivos essenciais de qualquer processo de aprendizagem, ou seja, desenvolver um aluno autónomo. A capacidade de autoestudo dos alunos é crucial neste caso: nenhum curso de línguas pode ensinar-lhes tudo o que precisam de saber em situações da vida real e, de qualquer maneira, serão forçados a explorar e a descobrir vários aspetos e competências linguísticas relacionadas com a profissão por si próprios. É importante que os professores promovam a autonomia do aluno, consciencializando os seus alunos sobre as principais estratégias aplicadas na aprendizagem de línguas e estimulando-os a refletir sobre o processo de aprendizagem. Os alunos podem aprender usando tarefas específicas que os ajudem a assumir a responsabilidade de adquirir novos conhecimentos e competências linguísticas no futuro. Tais atividades podem incluir escrever declarações do tipo "Sei fazer" depois de terminar uma lição ou uma unidade, compilar os seus próprios glossários com termos ou contextos da vida real da área-alvo, preparar apresentações sobre a sua área específica de investigação ou atividade profissional, organizar grupos de autoestudo, etc.

Um importante fator que está relacionado com a autonomia na formação da motivação dos alunos nos cursos de LFE é a criação de um centro de acesso livre – um centro de aprendizagem gratuito que pode ser usado livremente pelos alunos após as aulas. A utilização destes centros é altamente recomendável para as LFE, uma vez que potenciam a autonomia dos alunos, disponibilizando-lhes uma vasta gama de materiais. Nas condições atuais, quando estamos acostumados a trabalhar em ambiente virtual, tais centros podem assumir a forma de repositórios de recursos fornecidos pelo professor. Qualquer aula de LFE deve ser acompanhada por uma lista de recursos cuidadosamente compilada que inclua, mas não se limite ao seguinte: dicionários online e materiais de referência credíveis, sites temáticos, revistas académicas na área de interesse, vídeos de acesso livre, programas de TV, documentários na área de interesse, para citar apenas alguns. O professor também pode pedir a cada aluno para completar a lista com vários recursos próprios, aumentando assim a sua intervenção na aprendizagem. Todos os materiais incluídos na lista devem ser cuidadosamente verificados em termos de adequação e credibilidade.

5. Considerações Finais

A motivação é um elemento crucial na aprendizagem de línguas, pelo que uma boa compreensão do próprio conceito, das principais teorias propostas, bem como o conhecimento dos fatores que a influenciam só podem contribuir para melhores resultados e uma maior satisfação, especialmente nas LFE, com o seu perfil específico quanto à idade, objetivo e foco na comunicação profissional e académica. Avaliar corretamente, juntamente com a determinação das necessidades dos alunos através da análise de necessidades, conduz a um melhor ajuste dos cursos e materiais didáticos. Os recursos digitais, em particular, são capazes de afetar a motivação, pois contribuem e favorecem a adaptação/criação de cursos, programas e recursos pedagógicos adequados, fornecem *feedback* imediato e um ritmo de aprendizagem personalizado e envolvem os alunos (pelo menos parcialmente) na tomada de decisões no que diz respeito ao conteúdo e às estratégias utilizadas. Além de favorecer o aumento imediato do envolvimento dos alunos nas atividades e um melhor desempenho na respetiva língua, também aumenta a empregabilidade e as hipóteses de garantir melhores empregos a longo prazo.

Hiperligações para Recursos Externos

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. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

Referências

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*, 4(2). 142-175, 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. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. 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*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

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. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (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), 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*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 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, 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. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). 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*, 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 Journa*l, 81, 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*, 301-320. https://doi.org/10.4324/9781351006743.

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

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. 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), 5073-5084.

Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 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, 140-150.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly,* 25(1), 129-141. https://doi.org/10.2307/2392231

Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, *39* (2), 152–156. https://doi.org/10.1177/0098628312437704

Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.

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,* 21. 23 – 42. 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 QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.

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. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. *Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. 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), 893-918. Sage Journals.

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), 451-454. Available at https://www.jstor.org/stable/44980998

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), 159–172.

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

CAPÍTULO CINCO

IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DAS LÍNGUAS DE FORMA SISTÉMICA NO ENSINO SUPERIOR

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

UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA
CÓRDOBA, ESPANHA
ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

RESUMO

O principal objetivo deste capítulo é analisar e discutir a implementação de tecnologias digitais na aprendizagem e ensino de línguas no setor do ensino superior (ES). Os estudos de caso do QuILL serão analisados com base na revisão da literatura e estudos de caso em toda a Europa. Como tal, a discussão e as conclusões retiradas fornecerão recomendações aos decisores, professores e alunos, com base nos resultados e nas boas práticas encontradas. Além disso, serão fornecidas instruções pormenorizadas sobre como transferir e replicar tais práticas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As tecnologias digitais no campo da aprendizagem e ensino das línguas no ensino superior viveram um desenvolvimento sem precedentes, que aumentou significativamente devido ao surto da pandemia de COVID-19. A UNESCO (2020) forneceu recomendações para ajudar as escolas a garantir que a aprendizagem pudesse continuar durante a pandemia, tal como manter a disponibilidade de equipamentos e instalações essenciais (por exemplo, plataformas, computadores e conexão à Internet) para a aprendizagem online. Panda e Mishra (2020) argumentam que as tecnologias digitais facilitam as práticas pedagógicas e de aprendizagem, cujo desenho precisa de abordar as preocupações fundamentais da aprendizagem colaborativa, participativa, conectada e criativa. Além disso, os benefícios do uso de Recursos Educativos Abertos (REA) de qualidade no Ensino Superior (ES) incluem (Blomgren, 2018, p. 55) "cost-savings in acquiring resources for teaching and learning as well as user-generated content, instructor creativity, and contextualised and responsively timely learning opportunities". A UNESCO (2012, para. 1) define os REA como "learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others." A ideia de REA vem de outros movimentos, principalmente o do Acesso Aberto (AA) e Software de Código Aberto (SCA) (Hylén, 2006, conforme citado em Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) defende a ideia de que abertura é sobre o direito de modificar, recondicionar e agregar valor aos recursos já existentes. Nesse âmbito, a *Creative Commons* (CC), que é um dos vários tipos de licenciamento público de direitos de autor disponíveis, foi desenvolvida para reverter a forma como as permissões de direitos de autor foram estabelecidas anteriormente (Lessig, 2008). Os REA são geralmente criticados pela sua baixa qualidade (International Commission of the Future of Education, 2020). Contudo, a União Europeia, vê os REA através de uma perspetiva mais específica:

> …OER are visualised as the conjunction of practices around open content with practices around open learning more broadly (Figure 1). In relation to open content, questions centre around what is special about educational content and how it is made openly available, licensed and distributed or shared. In relation to learning practices, investigation focuses on how practices around content contribute to or are supported by other practices across the sphere of learning activities. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Esta visão dos REA inclui uma consideração sobre as diferentes formas pelas quais os REA podem influenciar os indivíduos (no seu processo de aprendizagem), instituições e até mesmo organizações (ver Modelo de Impacto UKOER, Falconer *et al.*, 2013, p. 9). Os REA têm atraído a atenção de inúmeros estudiosos e parece existir consenso sobre a necessidade de mais investigação na área, com o intuito de incrementar a sua visibilidade e o seu uso, especialmente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além disso, para a Comissão Europeia a educação de adultos (s.d., parágrafo 1) "refers to a range of formal and informal activities, both general and vocational, undertaken by adults after leaving initial education and training". Os adultos aprendem para melhorar as suas perspetivas de emprego, para se desenvolver pessoal ou profissionalmente ou para obter competências transferíveis, tal como pensamento crítico. Assim, os REA e as tecnologias digitais desempenham um papel que a pandemia do COVID-19 acelerou devido a mudanças significativas na forma como nós, humanos, vivemos, aprendemos e trabalhamos. A necessidade de atualização de conhecimentos, aptidões e competências são hoje mais urgentes e imperativas do que nunca, o que conduz a iniciativas-chave a nível europeu para apoiar as instituições nacionais a aumentar a participação dos adultos nas atividades de aprendizagem e formação (por exemplo, *European Skills Agenda* da Comissão Europeia, 2022, entre outros).

Hylén e Schuller (2007) indicam que os recursos digitais devem ser publicados num formato editável que possibilite aos utilizadores copiar e colar partes de texto, imagens, gráficos ou qualquer outro tipo de media, para que possam ser facilmente adaptados ou modificados e, portanto, utilizados pelos professores. Assim, formatos não editáveis, tal como o Adobe Portable Document Format (.pdf) ou Flash (.swf), não parecem ser apropriados para um alto nível de abertura. Formatos abertos como *Hyper Text Markup Language* (HTML), *Portable Network Graphics* (.png) e *OpenDocument Format* (.odf) são mais abertos e mais fáceis de serem introduzidos em contextos de sala de aula.

Os REA e as tecnologias digitais são abundantes no campo da aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, onde recursos, metodologias e abordagens são atualizados a um ritmo ainda mais rápido do que noutras áreas. Vyatkina (2020) afirma que os corpora devem ser usados como REA no ensino das línguas, sendo fornecidos vários exemplos no ensino de alemão. Cinganotto e Cuccurullo (2016) defendem o uso de REA e ferramentas digitais na sala de aula, pois podem mudar drasticamente o ensino das línguas, especialmente em ambientes de AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua). Bellés Calvera e Bellés Fortuño (2018) recomendaram o Voki como uma ferramenta REA para o ensino da pronúncia do inglês. Para Pulker e Kukulska-Hulme (2020) o campo das Práticas Educativas Abertas (PEA) é relativamente novo (Weller *et al.*, 2018). Para esses autores, o desenvolvimento de investigação nessa área pode ser dividido nas duas categorias seguintes:

> research on OEP in the context of OER creation, use, and adoption; and research on OEP in relation to an open ecosystem that includes, for example, open learning, open teaching, open scholarship, open pedagogy, open assessment, open data, and open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) já tinha defendido esta ideia (ou seja, a forma como os REA influenciam as PEA), tendo dado origem ao Movimento de Educação Aberta (p. 4). O estudo de Berti analisa vantagens e desafios relacionados com a Educação Aberta ao discutir a produção de REA noutras línguas que não o inglês no ensino superior, já que a maioria dos recursos encontrados na Internet são direcionados para alunos de inglês. Esta é uma das questões que o projeto QuILL (Qualidade na Aprendizagem das Línguas) aborda (ou seja, promover a aprendizagem de conteúdos através de outras línguas que não o inglês), porque, segundo Zancanaro e Amiel (2017), existe um desequilíbrio substancial na disponibilidade de conteúdo educativo aberto em línguas menos faladas. Assim, os investigadores do projeto QuILL fizeram o possível para identificar recursos para a aprendizagem e ensino de conteúdo em 18 línguas europeias diferentes: búlgaro, inglês, estoniano, finlandês, alemão, húngaro, italiano,

letão, lituano, norueguês, polaco, português, romeno, eslovaco, esloveno, espanhol e sueco (ver https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Blessinger e Bliss (2016) afirmam que as ferramentas tecnológicas e o *e-learning* oferecem possíveis soluções para ultrapassar barreiras geográficas, dando a um público global acesso sem precedentes a recursos educativos gratuitos, abertos e de alta qualidade que, tal como o projeto QuILL procura demonstrar, podem ser feitos de forma ainda mais eficaz, usando tais recursos no ensino de conteúdos em contextos do ensino superior. As áreas de conteúdo identificadas pelos investigadores do projeto QuILL vão desde artes e música, negócios e comunicação, medicina e enfermagem, formação de professores, contabilidade, jornalismo e turismo multimédia, direito, serviço militar, biociência ou engenharia, só para citar algumas das mais relevantes (ver https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Houve ainda outros autores que tentaram analisar a qualidade e a acessibilidade dos REA. Krajcso (2016) propôs uma classificação e critérios de qualidade para os REA na área da aprendizagem de línguas estrangeiras. Gómez-Parra *et al.* (2019), no âmbito do projeto de investigação *LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) financiado pela *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* planeou o desenvolvimento e validação de dois instrumentos dedicados à avaliação de REA para a aprendizagem de línguas. O primeiro instrumento avaliou as características técnicas dos sítios web, enquanto o segundo foi projetado especificamente para avaliar que competências linguísticas são desenvolvidas por meio do uso de um REA e como é que esse processo ocorre ao incidir nos conteúdos e atividades que o sítio web em questão oferece. Os instrumentos elaborados por Gómez-Parra *et al.* (2019) estão incluídos neste documento e foram usados pela equipa de investigação do projeto QuILL para avaliar a qualidade dos REA incluídos neste projeto, conforme será discutido na secção 3 deste capítulo.

2. Análise dos Estudos de Caso dos REA do Projeto QuILL

Nesta secção serão descritos os REA que foram analisados pelos investigadores do projeto QuILL como estudos de caso, os quais sintetizam o processo pelo qual foram analisados e selecionados para serem catalogados no site do projeto QuILL. Nesta secção será ainda fornecida uma descrição detalhada dos critérios utilizados no processo de investigação, seleção e avaliação do QuILL, juntamente com uma visão geral dos REA selecionados, uma vez que os REA listados no site do QuILL seguiram o mesmo padrão de validação antes de serem selecionados.
O processo de revisão dos REA passou por seis etapas. A primeira etapa foi dedicada à procura e localização de REA de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira no ES para Fins Específicos em 18 línguas diferentes, já mencionadas nas páginas anteriores.
A segunda fase foi dedicada à análise das características básicas dos REA e foi realizada essencialmente com base na seleção de treze parâmetros acordados conjuntamente pelos investigadores do QuILL antes do início da primeira fase. Isto foi feito seguindo critérios académicos apoiados por revisões da literatura recentes. Nesta fase foram reunidas em primeiro lugar as informações básicas sobre o título do REA, a data de publicação e o link. No caso de alguns materiais não estarem disponíveis *online* ou correrem o risco de falta de acesso *online* no futuro, uma ferramenta de upload de arquivos para o site do projeto QuILL concede-lhe o acesso durante os próximos cinco anos. Em segundo lugar, foram fornecidas informações sobre os grupos-alvo, nomeadamente professores e/ou alunos. A maioria dos recursos foi classificada como sendo destinada tanto a professores quanto a alunos, e apenas alguns deles foram selecionados como sendo só para professores pelo facto de fornecerem orientações metodológicas especializadas que poderiam prejudicar o uso independente dos materiais por parte dos alunos. Em terceiro lugar, os tópicos dos REA foram classificados de acordo com as áreas de domínio académico e/ou profissional. Deu-se preferência a um número reduzido de treze domínios em vez de uma lista maior de áreas académicas para evitar uma atomização excessiva das áreas académicas. De qualquer forma, várias áreas poderiam ser selecionadas simultaneamente, uma vez

que alguns tópicos dos REA eram gerais o suficiente para permitir a sua inclusão nalguns deles. Por exemplo, um OER dedicado ao controlo de parasitas poderia encaixar-se muito bem em Medicina e Enfermagem, Biociência, bem como Sustentabilidade. Em quarto lugar, dependendo das características dos REA, eles eram mais propensos a serem utilizados num cenário de aprendizagem autónomo, em contexto de sala de aula ou em ambos. Assim, os utilizadores do sítio web do projeto QuILL vão encontrar REA classificados de acordo com as situações de ensino e aprendizagem mais adequadas. Em seguida, o língua-alvo do REA e a língua de instrução do REA foram abordados individualmente, pois, principalmente em correspondência com os níveis mais baixos do Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) (Conselho da Europa, 2001), muitas vezes os REA podem ser direcionados para a aprendizagem de uma determinada língua, mas ter uma língua de instrução diferente. Daí a importância do passo seguinte, que consistia em selecionar o nível de proficiência linguística segundo o QECR (Council of Europe, 2001) a que correspondia um determinado REA. Nomeadamente, Utilizador Básico (A1 e A2), Utilizador Independente (B1 e B2) e Utilizador Proficiente (C1 e C2). Dada a enorme variedade multimodal de REA encontrada e pesquisada pelos investigadores do projeto QuILL, foi necessário classificá-los de acordo com o material que utilizavam. As opções disponíveis para tal fim foram as seguintes: animação, atividade/tarefa, áudio, jogo, recursos orientadores (curso/livro online), laboratório, imagem/gráficos, recursos de referência (dicionários online, guias gramaticais, frases), simulação, teste e vídeo. Os REA aparecem frequentemente de forma multimodal, integrando ativamente, por exemplo, áudio e/ou vídeo com atividades que podem ser autonomamente testadas pelos utilizadores. Da mesma forma, outra característica essencial analisada pelos investigadores do projeto QuILL foram as competências abordadas por tais REA, que selecionavam uma ou várias opções entre compreensão auditiva, escrita, expressão oral, leitura e mediação. Esta foi a última etapa da segunda fase da análise orientada das características dos REA.

A terceira fase consistiu numa análise detalhada dos REA, centrada em fornecer relatórios individualizados que incluíam descrições pormenorizadas das características gerais dos REA, os elementos tecnológicos necessários (se existissem), as necessidades do aluno abordadas, a adaptabilidade a grupos de alunos mais necessitados de preparação da língua, e os métodos para a validação. Em suma, esta fase tinha como objetivo esclarecer melhor os itens selecionados na fase anterior como material complementar para os utilizadores que não se baseavam exclusivamente nos recursos discriminados.

A quarta fase, intitulada "Revisão", seguiu a metodologia da escala de Likert de 1 a 5, onde 1 era o mais baixo e 5 o mais alto. Foram abordados os seguintes nove indicadores de qualidade:

1. Abordagem abrangente: este item mediu a capacidade do REA em satisfazer as necessidades de professores e alunos.
2. Valor acrescentado: mediu se os REA forneceram melhorias tangíveis adicionais.
3. Desenvolvimento motivacional: este item avaliou a capacidade dos REA em motivar os alunos a melhorar as suas competências linguísticas.
4. Inovação: este elemento avaliou a eficácia do REA para introduzir abordagens inovadoras, criativas e até então desconhecidas para a aprendizagem de LFE.
5. Transferabilidade: este mediu o potencial transferível do REA e a possibilidade de o REA ser uma fonte de capitalização/aplicação posterior para outros projetos de línguas em diferentes países.
6. Avaliação e validação de competências: este item incidiu sobre a disponibilidade de ferramentas apropriadas para que os professores acompanhassem o progresso dos alunos e para que os alunos avaliassem o seu próprio progresso e refletissem sobre a sua experiência de aprendizagem.
7. Adaptabilidade: este elemento mediu a flexibilidade dos conteúdos do REA e as possibilidades de os professores de LFE adaptarem tais conteúdos às suas necessidades e às dos alunos.
8. Usabilidade: este item avaliou a usabilidade técnica do REA do ponto de vista do professor e do aluno.

9. Acessibilidade: este último item avaliou a acessibilidade dos REA sob o ponto de vista do professor e do aluno.

Além desta revisão quantitativa foi ainda feita uma análise qualitativa que completou e aumentou ainda mais as pontuações fornecidas para cada um dos itens de qualidade classificados e destacou de forma detalhada os recursos de qualidade dos REA catalogados.
A fase seguinte consistiu na elaboração de um estudo de caso, que fomentou a reflexão nos utilizadores em termos de alunos-alvo (ex., número, grau ou curso frequentado), método utilizado, resultados obtidos e riscos (caso existam) a ter em conta na utilização de um determinado REA. Os estudos de caso respondem geralmente a três tipos diferentes de descrições, dependendo se foram implementados antes de serem incluídos no site do projeto QuILL ou não. A primeira descrição analisou a forma como o recurso foi usado com sucesso diretamente pelos investigadores do projeto QuILL; a segunda descrição explorou como o recurso foi testado com sucesso por outros professores que participaram no projeto QuILL; em terceiro lugar, a descrição incluía uma proposta sobre como os investigadores do projeto QuILL o deveriam testar (caso nenhuma das opções anteriores fosse possível). Esta foi a situação nalguns casos, visto que o projeto QuILL estava a ser implementado enquanto ocorriam restrições nacionais significativas em países europeus devido à pandemia da COVID-19.
Na última e sexta fase, os investigadores do projeto QuILL produziram uma lista de verificação *ad hoc* e/ou diretrizes sobre como usar cada um dos REA analisados. A produção de listas de verificação e/ou diretrizes individualizadas forneceu aos investigadores do projeto QuILL uma visão abrangente das características gerais partilhadas por muitos dos REA revistos e isso possibilitou a elaboração de orientações práticas para a implementação de REA na aprendizagem e ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior. Assim, a próxima secção fornecerá as conclusões mais importantes de todo o trabalho realizado ao longo do projeto.

3. Orientações Práticas para a Implementação de REA na Aprendizagem e Ensino de Línguas no Ensino Superior

A Internet oferece uma vastidão de REA para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior (ES), independentemente de ser uma língua geral ou uma língua para fins específicos. Ao implementar REA de alta qualidade numa sala de aula de língua estrangeira, é essencial ter em mente um conjunto de orientações práticas para um ensino eficaz, ou seja, um ensino que conduza a uma compreensão profunda e duradoura do conteúdo específico da disciplina. De seguida serão apresentadas algumas recomendações baseadas em conhecimento pedagógico que podem ajudar os professores em exercício a ensinar línguas de forma eficaz, aproveitando ao máximo o potencial oferecido pelos REA em cenários de aprendizagem presencial, híbrido e online.

1. *Selecione e adapte cuidadosamente os REA para satisfazer as necessidades de todos os tipos de alunos em termos de estilo e ritmo de aprendizagem, interesses e necessidades.* É um facto que as aulas no ensino superior em todo o mundo são muito diferentes umas das outras. A própria diversidade é uma fonte inesgotável de riqueza em cenários de aprendizagem. Nesse contexto, os REA podem oferecer um contributo inestimável para abordar conteúdos específicos no currículo de uma língua estrangeira, mas é um imperativo moral para os professores criar ambientes de aprendizagem inclusivos e garantir que os REA usados em sala de aula são versáteis o suficiente para satisfazer todos os tipos de alunos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aconselha os professores a remover todas as potenciais barreiras que possam impedir os alunos de aceder ao currículo, implementando uma ampla gama de formas de envolvimento, representação e expressão. O DUA torna a aprendizagem universalmente acessível a todos os alunos, independentemente das suas competências e capacidades.

2. *Explore sempre os REA de forma a promover a aprendizagem dialógica e uma maior interação entre os alunos.* Os REA não são um fim em si mesmos, mas sim um meio para alcançar objetivos e resultados de aprendizagem específicos. Como tal, são o ponto de partida para os professores criarem experiências de aprendizagem na sala de aula que cativem a atenção dos alunos e estimulem a sua criatividade, capacidade de tomada de decisão e pensamento crítico. De todas as metodologias centradas no aluno, a aprendizagem cooperativa revela-se a mais eficaz quando se trata de promover interdependência positiva, laços emocionais e uma maior interação entre os alunos. Em poucas palavras, a aprendizagem cooperativa é mais propícia a conduzir à *aprendizagem profunda* (*e não à aprendizagem superficial*) quando comparada com outras metodologias, uma vez que promove o discurso do aluno em vez do discurso do professor e coloca os alunos numa posição em que devem interagir e responder a uma produção conforme estabelecido pelo REA de um ponto de vista crítico. No entanto, outras metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos, *Design Thinking*, Pensamento Visual ou Aula Invertida também podem ser as aliadas perfeitas para o uso de REA na sala de aula de línguas.
3. *Certifique-se de que os REA selecionados oferecem aos alunos boas oportunidades de praticar todas as competências linguísticas de maneira equilibrada e (se possível) integrada.* De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (Council of Europe, 2001), a competência numa língua estrangeira compreende um conjunto de aptidões relacionadas com a compreensão auditiva, a expressão oral, a leitura, a escrita e a mediação. Os REA específicos podem centrar-se numa competência ou num grupo de competências ao mesmo tempo. Seja qual for o caso, os professores de línguas devem garantir que os REA são enriquecidos e explorados pedagogicamente em sala de aula, projetando tarefas de acompanhamento adequadas que orientem os alunos para novos caminhos e lhes proporcione prática extra para consolidar os seus conhecimentos.
4. *Forneça aos alunos apoio adequado em pontos críticos da progressão da aprendizagem ao usar REA na sala de aula de línguas.* Apoiar os alunos é providenciar-lhe apoio criterioso para garantir que eles conseguem realizar as tarefas propostas pelos REA e progredir ao longo do caminho de aprendizagem. Na verdade, os REA de alta qualidade devem ser projetados de forma que os alunos progridam de tarefas cognitivamente simples para tarefas mais complexas e cognitivamente exigentes. Se as tarefas forem cognitivamente exigentes, mas exequíveis, os alunos terão uma sensação de realização e sentirem-se mais motivados para aprender. Pelo contrário, se não for fornecido nenhum apoio, vai-se instalar um sentimento de frustração que irá fazer com que a aprendizagem não se concretize. O apoio deve, portanto, ser parte integrante do design de um REA. Na sua falta, os professores devem colocar em prática estratégias que garantam o apoio adequado no processo de aprendizagem, tal como providenciar aos alunos instruções claras sobre tarefas e trabalhos de grupos e fornecer exemplos e modelos, entre outros.
5. *Promova espaços e momentos de aprendizagem onde a criatividade possa florescer.* Os REA que cultivam mais LOTS (Competências de pensamento de ordem inferior) do que HOTS (competências de pensamento de ordem superior) de acordo com a taxonomia de Harold Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001) nem sempre são apropriados para serem postos em prática numa sala de aula de línguas para levar os alunos ao que Lem S. Vygotsky (1978) denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Os professores precisam de garantir que os alunos progridem de LOTS para HOTS e criar espaços onde tenham oportunidades de libertar a sua criatividade. Certos REA podem não aumentar explicitamente a criatividade dos alunos e levá-los a pensar mais além, mas os professores podem explorá-los de formas inovadoras que incentivem a experimentação, a originalidade e uma mentalidade de excelência.
6. *Dê feedback eficaz aos alunos ao usar REA na sala de aula de uma língua estrangeira.* Os erros são uma parte natural do processo de aprendizagem de línguas, mas precisam de ser abordados com cuidado. Existem evidências científicas que sugerem que o *feedback* oferecido em pontos estratégicos do processo de ensino-aprendizagem pode impulsionar a aprendizagem dos alunos. Os professores devem sempre elogiar o desempenho dos alunos em público e chamar

cuidadosamente a atenção dos alunos para os erros recorrentes cometidos por alunos individualmente ou pela turma como um todo, sem expor os alunos ao ridículo. Nesse sentido, é essencial que os professores criem ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, onde os alunos sejam incentivados a assumir riscos e a experimentar REA, independentemente de cometerem erros durante o processo.

7. *Providencie uma aprendizagem visível para todos os alunos, bem como avaliação e aprendizagem ao usar REA na sala de aula.* A aprendizagem visível acontece quando os professores tornam explícito qual é a sua agenda de aprendizagem, ou seja, quais são os objetivos e resultados de aprendizagem ao usar um REA específico. O círculo de ensino-aprendizagem só se completa quando a avaliação entra como parte do todo. A avaliação é sobre medir o sucesso dos alunos e verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não. No entanto, a avaliação não é apenas uma avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem refere-se a momentos na progressão da aprendizagem em que os alunos são obrigados a realizar tarefas que fornecem evidências explícitas da sua assimilação do conteúdo curricular. Os REA eficazes devem incluir tais momentos para enfatizar a importância da aprendizagem como um processo contínuo ou trabalho em andamento e cultivar uma mentalidade de excelência académica entre os alunos.

Estas sete recomendações principais visam promover uma integração prudente de REA não apenas nas situações de ensino de línguas estrangeiras, mas também nos contextos de línguas estrangeiras para fins específicos no ensino superior. O potencial pedagógico dos REA continua a fornecer a professores, alunos e decisores argumentos objetivos para aprofundar a investigação e garantir a criação de muitas oportunidades para a sua implementação. Neste sentido, este capítulo tentou promover a análise e discussão das tecnologias digitais no contexto do ensino e aprendizagem de línguas no ensino superior. Nesse sentido, o capítulo é aberto com uma revisão da literatura identificando os principais conceitos e ideias discutidos atualmente pelos estudiosos e estabelecendo claramente o âmbito teórico do capítulo. Em segundo lugar, foi fornecida uma descrição completa dos procedimentos metodológicos sistemáticos elaborados pelos investigadores do QuILL, repleta de exemplos que ilustram a natureza inovadora do projeto. Por fim, na forma de recomendações que os leitores podem guardar, o capítulo termina com uma lista de sete reflexões metodológicas-chave que permitem a integração significativa de REA em contextos de ensino e aprendizagem de línguas no ES, tanto para línguas para propósitos gerais bem como para fins específicos.

REFERÊNCIAS

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_OECDreport.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

CAPÍTULO SEIS

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL E LFE NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT
UNIVERSIDADE DE BOLONHA
DEPARTAMENTO DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO (DIT)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS MODERNAS (LILEC)
CENTRO LINGUÍSTICO DE ATENEO (CLA)
BOLONHA/FORLÌ, ITÁLIA
ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT, TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

RESUMO

Este capítulo centra-se na investigação de recursos educativos digitais para o estudo de LFE e sobre como os usar para inovar ou tornar os processos de aprendizagem e ensino de línguas mais envolventes a partir da dupla perspetiva do professor e do aluno.

1. INTRODUÇÃO

O rápido surgimento de novas tecnologias fez com que o cenário global do ensino superior mudasse velozmente. Nos últimos anos, esse ambiente tecnológico já em constante mudança recebeu um forte impulso da pandemia de Covid Sars-2, que obrigou as instituições a desenvolver recursos didáticos digitais ou, no caso de já estarem disponíveis, a melhorá-los e a desenvolvê-los para se adequar às novas exigências. Esse contexto realçou e destacou os desafios já existentes, as dificuldades e potencialidades do uso da tecnologia no ensino, levando a uma aplicação mais ampla dos recursos digitais em sala de aula.

Este capítulo tem como objetivo discutir as oportunidades relacionadas com o uso de recursos digitais como integração ou alternativa às atividades presenciais nos cursos de línguas do Ensino Superior. Iniciaremos esta contribuição com uma descrição dos fundamentos teóricos que sustentam o uso de recursos digitais na educação. De seguida, iremos debater os desafios atuais que os professores enfrentam ao trazer a tecnologia para a sala de aula. Neste sentido, iremos fornecer exemplos práticos e estudos de caso de recursos que foram testados em cursos universitários de finlandês como Língua Estrangeira, alemão como Língua Estrangeira e italiano como Segunda Língua para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta secção irá delinear os conceitos teóricos e metodológicos que orientam a nossa investigação sobre o uso da tecnologia como alternativa ou complemento à sala de aula. Será também prestada particular atenção aos desafios que o professor enfrenta atualmente, no que diz respeito à capacidade de utilização dos recursos digitais e de se manter atualizado em relação à sua utilização e das implicações que isto tem na sua profissão.

2.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA DIGITAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO

A revolução digital na educação trouxe mudanças rápidas e inesperadas e muitas vezes os sistemas de ensino não conseguiram acompanhar o ritmo dessas mudanças.

Neste sentido, os professores estão conscientes, na sua experiência quotidiana, de que devem adaptar-se ao panorama educativo do século XXI: reconhecem a importância de promover abordagens e ambientes de aprendizagem diversificados, incluindo a utilização de tecnologias digitais. Além disso, percebem que o uso de recursos digitais em atividades de sala de aula requer competências digitais e de base tecnológica.

Estas competências estão entre as oito competências-chave identificadas pelas Recomendações do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, que os cidadãos devem possuir para facilitar a realização e desenvolvimento pessoal, a empregabilidade, a inclusão social e a cidadania ativa (*European Council*, 2018). Essas competências são: 1. Competências de literacia, 2. Competências multilingues, 3. Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia, 4. Competências digitais e de base tecnológica, 5. Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender», 6. Competências de cidadania, 7. Competências de empreendedorismo, 8. Competências de sensibilidade e expressão culturais.

Conforme também já foi referido no capítulo 1, ao definir a competência 4, Competências digitais e de base tecnológica, a Recomendação refere-se ao Quadro de Competências Digitais (*DigComp* 2016; nova versão 2022). Ao indicar a inadequação do nível de competência digital do cidadão da UE, o *DigComp* é uma ferramenta que pode ser usada para identificar essa competência e para a melhorar e apoiar. Foram introduzidas cinco áreas da competência digital: 1. Literacia da informação e de dados, 2. Comunicação e colaboração, 3. Criação de conteúdo digital, 4. Segurança, 5. Resolução de problemas.

Além disso, para melhor compreender as necessidades dos professores e também para apoiar o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, a Comissão Europeia publicou o Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores (*DigCompEdu*, 2017) incidindo nas competências digitais que são específicas para a profissão docente.

Na Recomendação do Conselho, a definição de competência digital foi ampliada como "*the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking*" (*European Council*, 2018, p. 9).

Nestes documentos de referência, a competência digital é vista não apenas como o uso confiante de software ou dispositivos digitais, mas também inclui um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, capacidades e estratégias (ex.: uso confiante, crítico, responsável; resolução de problemas e pensamento crítico) que os professores devem possuir para gerir os ambientes educativos digitais de forma eficaz.

A geração e disseminação desses documentos e enquadramentos ilustram a forma como podem contribuir para a inovação na educação e no desenvolvimento profissional. Podem ajudar a identificar o nível de competência digital dos professores, de forma a colmatar eventuais falhas e a promover o ensino e a formação profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, podem apoiar a reflexão necessária sobre as abordagens pedagógicas adequadas para se adaptarem aos ambientes educativos e sociais atuais.

2.2 O Debate Pedagógico sobre os REA

Para resumir em poucas linhas algumas das questões que caracterizam o debate dos académicos sobre os Recursos Educativos Abertos (REA) e o seu uso no ensino e aprendizagem de línguas, é importante ter em conta que a maioria das questões de investigação são baseadas em quatro pilares: a relação entre REA, abordagens e metodologias pedagógicas; objetivos de aprendizagem e perceção dos alunos sobre REA; competência digital e/ou atitude dos professores em relação à criação, uso ou reutilização

de REA; a implicação que a própria definição de REA para a aprendizagem de línguas pode ter nas práticas de ensino.

O ritmo implacável da revolução tecnológica tem levado a repensar paradigmas de ensino tidos como adquiridos e consolidados. No entanto, bem antes de sua expressão disruptiva no século XXI, a evolução do ensino à distância definiu vários modelos de educação de adultos. Se considerarmos a pedagogia de diferentes gerações de ensino online ao longo do tempo, percebemos a interação que se realiza entre as teorias de aprendizagem e o avanço tecnológico (tabela 1). Essa interação produtiva é delineada na Tabela 1, que é adaptada de Anderson & Dron (2011) considerando a versão proposta por Rivoltella (2021).

Geração	Principais tecnologias	Pedagogia	Alvo	Papel do Professor
1ª geração	Media publicados	Pedagogia comportamental/cognitiva (foco na instrução)	Indivíduos	Produtor de conteúdo, guia, modelo de língua
2ª geração	Meios de comunicação de massas			
3ª geração	Redes Sociais	Pedagogia sócio-construtivista (foco na construção e criação)	Grupos	Líder de discussão
		Pedagogia cognitivista (foco em conexões e partilha)	Redes	Amigo crítico

Tabela 1. Três gerações ensino/aprendizagem à distância;
adaptado de Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

O construtivismo sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) salienta a importância da reestruturação do conhecimento por meio de processos de comparação, partilha e negociação de significado num contexto que promove a ação em modos de aprendizagem como colaboração e tutoria inter-pares (Fragai *et al.*, 2017). No conetivismo, o desenvolvimento de meta-competências é considerado crucial (Siemens, 2006). Segundo Downes (2019), os princípios-chave do conectivismo, como a autonomia, a diversidade, a abertura e a interatividade produzem resultados efetivos na aprendizagem de línguas dos alunos e na sua capacidade aumentada de aprender a aprender e adquirir novos conhecimentos de maneira autónoma.

Por outro lado, a definição conceptual de "educação aberta" pode parecer controversa. Segundo Almeida, o movimento REA é frequentemente vítima de uma "*decontextualized rhetoric*" (Almeida, 2017, p. 15) com ênfase em "*social abstractions like inequality or oppression*" (ibid., 2017, p. 14). A disseminação de rótulos como pedagogia aberta ou prática de educação aberta levantou críticas sobre a imprecisão das modalidades, ferramentas e processos de aprendizagem (Zawacki *et al.*, 2020). Incidindo no "aprender fazendo" dos alunos, a "pedagogia potenciada pelos REA" foi definida como *"the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions [retain, reuse, revise, remix and redistribute] which are characteristic of OER*" (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Em contraste, Mishra (2017) pede uma definição menos rígida de um REA, numa perspetiva de baixo para cima que complementaria a de cima para baixo. Isto garantiria os critérios de "autenticidade" dos recursos (ver o caso da aprendizagem com podcasts académicos e a ferramenta analítica do LFE no Módulo 2 do pacote de formação do site do QuILL e no ponto 3.3. deste capítulo) enquanto que uma observação estrita dos 5Rs não o faria.

2.3 As Eras dos Media na Educação

No livro "*The third age of the media*", Rivoltella (2018) argumenta que o período atual representa a terceira fase da evolução dos media. Desde a década de 1980 que os media são o canal pelo qual uma

mensagem passa de um interlocutor para outro, libertando-se de quaisquer restrições de espaço e tempo. Nesta primeira fase, ainda é opcional a possibilidade de usar os media como amplificadores dos nossos órgãos sensoriais, o que permite ao utilizador manter a ilusão de estar no controlo da situação.

Desde o final da década que assistimos a uma drástica mudança de paradigma: os media invadem o espaço urbano e tornam-se o ambiente em que tecemos muitas das nossas relações sociais; o nosso ecossistema parece ser cada vez mais constituído pelos media. Ao mesmo tempo, observamos também o aparecimento de comunidades de aprendizagem onde é possível partilhar conteúdos, conhecer pessoas ou obter serviços. Do ponto de vista pedagógico, nesta segunda fase, os media como ambiente tornam-se mais omnipresentes, mas o utilizador mantém o poder de entrar e posteriormente sair deles.

Por fim, chegamos à atual terceira fase em que os media se transformam numa espécie de segunda pele que nos permite construir relacionamentos e/ou conteúdos significativos juntamente com outros utilizadores. O poder dessa mudança torna cada vez mais irreal a rejeição de tais ferramentas; consequentemente, os sistemas e serviços educativos são obrigados a lidar com tal omnipresença.

A proliferação das TIC tem implicado a multiplicação de novos tipos de linguagens: verbais, escritas, icónicas, musicais, gestuais, entre outras. A capacidade de compreender e utilizar adequadamente estas novas formas de comunicar representa um grande desafio pedagógico, pois coloca problemas relativos à dimensão semiótica (conseguir transmitir o conhecimento da estrutura das novas linguagens), à dimensão expressiva (garantir que sejam utilizadas de forma criativa e significativa) e à dimensão ética (o que pode ou não ser expresso ou comunicado). Finalmente, são ladeados pela dimensão política de fornecer ferramentas eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico, que sustenta o conceito de cidadania. É indispensável repensar o papel dos professores para tornar os recursos baseados em TIC ferramentas educativas completas, conseguindo trazer para dentro da sala de aula o que já usamos fora de forma pedagogicamente correta.

Consideramos útil explorar as implicações pedagógicas inerentes às teorias de Rivoltella, especialmente no que se refere à segunda e terceira fase dos media. Do ponto de vista educativo, os sítios web, as aplicações e as redes sociais podem ser usadas para melhorar a eficácia e a atratividade do processo de ensino e aprendizagem de línguas em relação às LFE (por exemplo, analisar a disponibilização e o discurso dos podcasts publicados nos média como um ambiente comunicativo), enquanto recursos inovadores baseados em TIC oferecem novas oportunidades de comunicação em contextos virtuais (por exemplo, contribuindo para discussões em blogues nos media vistos como uma rede de conexão).

2.4 Notas sobre o Ensino de Línguas Baseado nas TIC após a Viragem Digital

A mudança forçada para o ensino online durante a pandemia revelou déficits no planeamento pedagógico e digital das aulas. Atualmente estão a ser desenvolvidas orientações na tentativa de preencher esta falha de conhecimento. O apoio intrainstitucional e o apoio dos colegas são importantes para acompanhar o desenvolvimento dinâmico do ambiente de ensino digital.

2.4.1 A Viragem Digital e a Lacuna Digital

Embora o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras esteja em prática há muito tempo, houve um aumento exponencial de formas de ensino apoiadas digitalmente nos últimos anos, em especial devido à pandemia de SARS CoV-2. A pandemia colocou grandes desafios a todas as partes interessadas (alunos, professores, instituições, técnicos e pais). Desde o início que foi feito um trabalho significativo para manter os programas na forma de disciplinas online. O ensino apoiado em tecnologias digitais recebeu um impulso extraordinário, mas nesta forma improvisada também mostrou que os conhecimentos tecnológicos e didático-pedagógicos necessários para esta forma específica de ensino não estavam disponíveis de forma geral. Parece que a visão de competências digitais promovidas, especialmente para os professores, como um objetivo declarado da política

educativa europeia, ainda não foi suficientemente implementada. As competências de alto nível exigidas aos professores sob o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*), os "*high levels of digital and pedagogical skills*" (Punie & Redecker, 2017, p. 6), tiveram que ser comparados com a realidade e tornou-se evidente que as exigentes curvas de aprendizagem ainda não foram controladas. Os professores que receberam pouca ou nenhuma ajuda institucional na organização e implementação digital das suas disciplinas tiveram de lidar repentinamente com um novo ambiente de ensino digital e com o planeamento e as técnicas que lhe estão associadas. No debate atual da investigação, essa justaposição de viragem digital e lacuna digital é encontrada na dupla classificação de "*planned online language teaching versus crisis-driven online teaching*" (Gacs *et al.*, 2020).

2.4.2 Reforço da Literacia Digital

As competências relacionadas com o conteúdo, as pedagógicas e as digitais interagem no ensino eficiente, mas geralmente os professores têm de lidar com essa tarefa complexa sozinhos. Nesse sentido houve algumas tentativas para fornecer um enquadramento estruturado para a formação de professores. Foi também uma tentativa de criar um efeito positivo sobre a lacuna teoria-prática, ou seja, a relação desigual entre o conhecimento teórico da pesquisa e a sua implementação prática no ensino quotidiano: "Despite a multitude of research-based publications and best practices relating to computer assisted language learning (…) there is a dearth of resources on how to prepare teachers for online language teaching and the skills needed for this new teaching environment." (Compton, 2009). Foi na viragem do milénio que a Comissão Europeia apoiou o sítio web ICT4LT para promover a formação em TIC para professores de línguas. Em 2006, foi apresentado o quadro de conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que entende a situação de aprendizagem como uma interação de conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo: "Thus teachers need to develop fluency and cognitive flexibility not just in each of the key domains (T, P, and C), but also in the manner in which these domains and contextual parameters interrelate, so that they can construct effective solutions." (Koehler & Mishra, 2009) Além do TPACK, que não foi projetado especificamente para o ensino de línguas, surgiram outros quadros focados no ensino digital de línguas. Estes incluem os projetos financiados pela Comissão Europeia denominados DOTS-Desenvolvimento de Competências para o Ensino Online, e EAQUALS - Avaliação e Acreditação de Qualidade em Serviços Linguísticos. O projeto *DOTS* oferece um espaço de trabalho baseado no Moodle e procura responder à procura dinâmica e em constante evolução da formação de professores através da disponibilização de workshops constantemente atualizados (Stickler *et al.*, 2020). O projeto *EAQUALS* (2016, p. 4), por outro lado, tenta classificar as competências e os requisitos através de um inventário de descrição detalhada, a fim de promover a autoavaliação dos professores. Outros quadros, também a nível nacional, reforçam o facto de haver uma grande necessidade de ação neste domínio (cf. Deregözü, 2022). Existe um grande número de iniciativas que também visam reduzir o déficit de competências, por exemplo, a "Iniciativa de Qualidade para Formação de Professores", que promove a formação de professores na Alemanha incidindo no ambiente de sala de aula digital (BMBF, 2022).

2.4.3 Aumento da confiança e da autonomia do professor

Em muitos lugares, o desafio digital é enfrentado pelos professores sem apoio, o que muitas vezes afeta negativamente o seu estado emocional e origina desmotivação. O resultado é uma atitude defensiva em relação às ferramentas digitais, especialmente quando a digitalização é imposta institucionalmente. Isso, por sua vez, leva a um ambiente de ensino negativo: "Such negative attitudes often filter down to the learners, who can sense their teachers' lack of enthusiasm (…) about the technologies that they are required to use, and this can have a detrimental effect on the learning environment on the whole." (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Permanece, portanto, um desiderato que os estabelecimentos de ensino apoiem a formação contínua de professores de forma estruturada

e regular. A capacidade de utilizar as ferramentas digitais de forma construtiva e sentir-se seguro ao fazê-lo conduz a uma maior autonomia do professor. Isto, por sua vez, aumenta as opções educativas para inserir adequadamente essas ferramentas ou conteúdos digitais no planeamento da aula. É altamente recomendável, especialmente quando há falta de apoio institucional, construir uma rede de pares entre professores para troca de boas práticas. No âmbito do projeto QuILL, a ferramenta operativa 3 "Uso de recursos digitais no ensino de línguas" permite uma visão geral de pontos importantes na organização de cursos digitais (configuração, criação de conteúdo, avaliação, autonomia e motivação), que podem ser de especial interesse para professores iniciantes ou experientes. Esta ferramenta pode ser encontrada no Módulo 2 do Pacote de Formação disponível no site do projeto QuILL.

3. Como Usar Recursos Digitais como Integração ou Alternativa às Atividades de Sala de Aula: Ferramentas e Estudos de Caso

Tendo em conta as considerações anteriores, conclui-se que o uso de recursos digitais traz consigo inúmeros desafios para o ensino das línguas, em especial no caso das LFE. Portanto, nesta secção descreveremos como usar os recursos digitais como uma integração e/ou alternativa às atividades de sala de aula em planos curriculares de línguas no ensino superior. Em especial, iremos mostrar como sítios Web, aplicações e podcasts podem ser aplicados para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas dentro das atuais abordagens de aprendizagem baseadas em tecnologia. Nesse sentido, iremos dar exemplos práticos de recursos que foram testados em aulas de finlandês como língua estrangeira, italiano como segunda língua e alemão como língua estrangeira.

3.1 Apoio à Aprendizagem de Língua Falada de finlandês através do curso online *puhutsä suomee?*

Os materiais didáticos digitais ajudam os professores a resolver questões específicas no ensino das línguas. No que diz respeito ao ensino da língua finlandesa, podemos dizer que um dos aspetos mais desafiadores da aprendizagem do finlandês é a grande diferença entre os dois principais registos da língua, ou seja, o finlandês padrão e o falado. O finlandês padrão é predominantemente uma forma escrita da língua e o finlandês padrão falado é limitado apenas a situações muito formais. O finlandês falado coloquial difere do finlandês padrão em pronúncia, morfologia e sintaxe. Além disso, as variantes regionais diferem muito da língua padrão escrita e falada e do finlandês coloquial (Karlsson, 2018, p. 443).

Em termos de discurso na comunicação quotidiana, é essencial conhecer as principais características do finlandês coloquial falado. Para um aluno de línguas, aprender o discurso e a escrita é essencial. A língua escrita é necessária, por exemplo, na educação e na vida profissional e ao lidar com as autoridades, enquanto a comunicação e a integração na sociedade finlandesa são facilitadas pelo domínio da língua falada (Kuparinen, 2001, p. 15). A competência em finlandês padrão também é fundamental para uma qualificação académica e profissional bem-sucedida.

O papel do finlandês falado na sala de aula de uma L2 tem sido amplamente discutido por professores e investigadores há décadas, principalmente na década de 1990. Atualmente, o ensino centra-se principalmente no finlandês padrão, pois é considerada a melhor abordagem para um aluno aprender as estruturas básicas da língua. Aprender os dois registos da língua ao mesmo tempo aumentaria o já alto número de formas de palavras para aprender, fazendo com que a carga cognitiva afetasse criticamente os resultados de aprendizagem do aluno, especialmente no nível iniciante. Por outro lado, os professores têm vindo a considerar que a competência do finlandês falado é importante para os alunos, não apenas para gerir a comunicação quotidiana, mas também para abordar o ponto de vista da inclusão, pois a falta de competência no finlandês falado pode fazer com que o aluno seja considerado diferente dos outros interlocutores. A chave para aprender os dois registos linguísticos é praticar cada um no seu próprio contexto: ler e escrever para o finlandês padrão, ouvir e falar para o finlandês falado. A maioria dos materiais de aprendizagem recentes são produzidos em parte na língua

coloquial falada, mas a ênfase no ensino ainda está no finlandês padrão. Além disso, a limitação de tempo em aulas de línguas muitas vezes obriga os professores a concentrarem-se no finlandês padrão. Os materiais e ferramentas de aprendizagem digital desempenham um papel importante na integração da aprendizagem autodirigida e da aprendizagem mista, apoiada pelo professor. No ensino de finlandês falado, o curso online *Puhutsä suomee?* (Você fala finlandês?) é considerado como um material de aprendizagem completo que pode ser usado como uma introdução ao finlandês falado com uma ampla gama de níveis de proficiência linguística (A1-B1). Enquanto outros cursos com materiais didáticos digitais de finlandês como segunda língua ou língua estrangeira, especialmente para alunos avançados, muitas vezes incluem conteúdos com foco na competência lexical e gramatical (Kotilainen *et al.*, 2022), este curso está concebido para satisfazer as necessidades específicas dos alunos de finlandês e expandir os seus conhecimentos sobre o finlandês falado, tanto em termos teóricos como práticos. Os materiais são criados e reunidos no âmbito do projeto DIGIJOUJOU (2017–2020) para o ensino finlandês em instituições de ensino superior por Hertta Erkkilä (Centria Universidade de Ciências Aplicadas), Emmi Pollari (Universidade de Helsinkia) e Laura Uusitalo (Haaga-Helia Universidade de Ciências Aplicadas). Os materiais do curso possuem uma licença CC para que os professores os partilhem e usem para fins não comerciais. Os objetivos do curso são dotar os alunos de competências teóricas e práticas na compreensão e produção do finlandês falado e conferir-lhes ferramentas para uma melhor compreensão das diferenças entre registos de língua falada e escrita.

O curso é composto por cinco módulos que contêm vídeos situacionais e instrutivos, exercícios online e sugestões e ideias sobre várias tarefas orais e escritas. Os objetivos de aprendizagem são explicados de forma muito clara no início de cada módulo. Para fazer o curso é necessário ter um dispositivo inteligente com auscultadores e microfone e ligação com a Internet. Os exercícios usam diferentes tipos de aplicações e ferramentas multimédia interativas para aprendizagem baseada em tarefas, tal como *Zoom*, *YouTube*, *Padlet* e *WhatsApp*. Os vídeos situacionais exibem finlandês falado para a comunicação quotidiana e discussões informais. Os vídeos apresentam um finlandês falado muito natural, simples e autêntico. Abrangem diferentes situações de fala que são familiares para os alunos de línguas intermédios e avançados, mas é importante analisar sistematicamente as diferenças mesmo em relação a um aluno bastante avançado, pois oferece uma nova perspetiva sobre o finlandês falado. Está ainda disponível vocabulário específico de apoio aos vídeos situacionais, com uma explicação sobre as formas faladas do finlandês e o finlandês padrão. Os vídeos instrucionais têm uma abordagem mais teórica, com foco na morfologia e sintaxe da língua falada. Nesses vídeos de 5 a 10 minutos, os professores explicam as principais diferenças entre o finlandês falado e o finlandês padrão. Este curso também oferece um módulo de autoaprendizagem que contém um resumo gramatical, um glossário completo e vários exercícios com *feedback* automatizado para ajudar os alunos a praticar o finlandês falado. O curso termina com uma bibliografia de leituras teóricas. O curso adapta-se bem a diferentes métodos de ensino, tal como a sala de aula invertida, o ensino presencial e à distância e o estudo independente, e serve tanto como material de estudo complementar como um curso completo.

O curso tem sido utilizado com sucesso como material complementar na fase final de uma disciplina de língua finlandesa de nível básico para os alunos do primeiro ano da Universidade de Bolonha desde 2020. Os seus objetivos são apresentar aos alunos as principais características da língua coloquial numa perspetiva comparativa-contrastiva relativamente ao finlandês padrão, familiarizar os alunos com os diferentes registos do finlandês e realçar a importância de ambos os registos e dos respetivos contextos de uso. O recurso inclui orientações para ser utilizado em autoestudo e na aprendizagem mista quando acompanhada pelo professor. A clareza das apresentações, o imediatismo dos ícones e a variedade de exercícios e a rapidez do *feedback* foram recebidos positivamente por alunos e professores. Este curso incentiva os alunos a começarem a usar o finlandês coloquial falado juntamente com a língua padrão, permitindo assim também que a comunicação em sala de aula evolua de uma conversa do professor ajustada ao finlandês padrão para uma forma falada mais natural da língua finlandesa.

3.2 A APLICAÇÃO *FORLIVIAMO* PARA APOIAR A APRENDIZAGEM DE ITALIANO L2

A aplicação *"Forliviamo"* é uma aplicação web gratuita para a aprendizagem de italiano como L2 desenvolvida pelo Departamento de Interpretação e Tradução (DIT) da Universidade de Bolonha (Campus de Forlì). Oferece aos estudantes internacionais informação linguística, cultural e prática relacionada com a cidade de Forlì – uma das cidades do Multicampus da Universidade de Bolonha – e arredores (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, no prelo). A aplicação *Forliviamo* foi concebida no âmbito do projeto *CALL-ER* (*Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna*), financiado pela Região italiana de Emilia Romagna (Altas Competências para Investigação e Transferência de Tecnologia, Recursos Humanos para Especialização Inteligente) através de uma bolsa de investigação de um ano concedida à autora desta secção, e foi inspirado num projeto anterior, chamado *ILOCALAPP* (http://www.ilocalapp.eu/).

A aplicação *Forliviamo* foi desenvolvida no quadro metodológico da Aprendizagem de Línguas Consciente de Contexto, Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis (MALL), aprendizagem experiencial e incidental.

A consciência de contexto é definida na área da MALL como "a mobile computing paradigm in which applications can discover and take advantage of contextual information such as user location, time of day, neighbouring users and devices, and user activity" (Musumba & Nyongesa, 2013, *Introduction section,* par. 1). Por exemplo, os dispositivos móveis podem ser usados na educação para realizar tarefas relacionadas com o ambiente circundante (por exemplo, usar a geolocalização para pesquisar locais de interesse histórico e cultural ou informações relacionadas com a vida quotidiana e serviços da cidade, etc.).

Outro conceito que se encaixa nesta aplicação é a chamada aprendizagem incidental, que tem sido definida em termos gerais como "a by-product of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organisational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning" (Marsick & Watkins (2016, p. 12). Neste sentido, espera-se que os utilizadores da aplicação *Forliviamo* melhorem o seu italiano de forma indireta, navegando na aplicação e criando experiências dentro do contexto em que estão. De seguida será fornecida uma descrição geral da estrutura e dos recursos da aplicação.

3.2.1 ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS

O conteúdo da aplicação está organizado em seis categorias principais: 1) *Vida universitária no Campus de Forlì*, 2) *Comer e beber fora* (receitas locais e restaurantes que oferecem culinária local), 3) *Roteiros sobre arquitetura local da Idade Média e fascismo*, 4) *Vida prática* (saúde, correios etc.), 5) Locais e 6) *Eventos* da cidade e arredores. A cada texto foi atribuído um nível, embora indicativo de competência linguística facilmente reconhecível pelos utilizadores através das seguintes legendas colocadas sob os títulos dos textos: "Nível básico", "Nível intermédio" e "Nível avançado".

Embora a aplicação *Forliviamo* não tenha sido concebida com o objetivo específico de aprendizagem de LFE, cada uma das secções também permite ao utilizador lidar com línguas de domínio específicas, tais como: arquitetura, sistema italiano de ensino superior, sistema nacional de saúde, folhetos informativos para pacientes e gastronomia local, este último incluindo ainda realidade etnográfica (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), ou seja, palavras e expressões para elementos materiais específicos da cultura, como utensílios de cozinha locais e léxico alimentar em italiano e no dialeto Romagnolo. Os utilizadores têm a oportunidade de começar em qualquer uma das categorias, sem uma orientação predefinida. No entanto, para estimular a curiosidade e promover a participação ativa no processo de aprendizagem, alguns elementos extras de conteúdo, ou seja, textos adicionais ou multimédia, só podem ser desbloqueados por meio de atividades baseadas no conceito de jogo, como por exemplo através da realização de um quiz. Essa escolha foi feita de acordo com os estudos de Castañeda e Cho (2016), Rachels e Rockinson-Szapkiw (2017) e Kétyi (2015) que mostraram o impacto positivo da integração de uma aplicação semelhante a um jogo numa aula de aprendizagem de línguas.

3.2.2 TESTAGEM

A *Forliviamo* foi utilizada tanto como parte integrante da atividade de sala de aula e para autoaprendizagem sobre o tema da gastronomia dentro de uma aula de italiano como L2, ministrada pela autora desta secção, que envolveu uma amostra de 21 alunos de nível intermédio.

A docente dividiu os alunos em grupos. Cada grupo recebeu três textos (um básico, um intermédio e um avançado) e foi-lhe solicitado que realizassem atividades de leitura e compreensão auditiva, sendo esta última realizada com auscultadores. No final da atividade, os grupos comunicaram aos restantes colegas de turma o que aprenderam. Outra opção é recorrer ao mesmo procedimento para a autoaprendizagem. Neste caso, foi solicitado aos alunos que escolhessem individualmente três textos dentro de uma mesma secção, desde que houvesse um exemplo de um conteúdo de nível básico, um intermédio e um avançado, e que realizassem atividades de leitura e compreensão auditiva em casa.

Em ambos os casos, no final das atividades, os alunos foram submetidos a um questionário com o objetivo de reunir opiniões sobre a compreensão dos conteúdos e a sua perceção de satisfação e utilidade para a aprendizagem da língua italiana, tanto dos conteúdos específicos consultados como da aplicação como um todo.

O que resulta da observação dos dados recolhidos é a perceção de que a aplicação contribuiu claramente para a aprendizagem de novas informações sobre gastronomia, para a familiarização com a cultura de Forlì e italiana e também para aprofundar o conhecimento da língua italiana. Só para dar alguns exemplos: 38% dos inquiridos afirmaram ter aprendido "muita informação sobre os pratos e vinhos típicos da Romagna", 47,6% responderam "muita informação", 4,8% "informação suficiente" e 9,5 % "pouca". Todos os participantes disseram ter aprendido novas palavras e listaram inúmeros exemplos nas suas respostas livres. Além disso, 43% avaliaram a aplicação como "muito útil para melhorar o italiano", 47,4% como "útil", 4,8% "mais ou menos" e 4,8% "pouco útil". Da mesma forma, a aplicação é "muito útil para descobrir a cidade" para 57%, "útil" para 28,5%, "mais ou menos" para 9,5% e "nada" para 5%.

O *feedback* recebido dos utilizadores deu várias sugestões para a implementação da aplicação que estão agora a ser desenvolvidas pela secção de TI da equipa da aplicação *Forliviamo*, tais como: melhorar a geolocalização, adicionar ficheiros de áudio com a pronúncia das palavras indicadas em janelas *pop-up* e muito mais.

Em conclusão, resulta da análise destes dados que a aplicação foi muito apreciada. Os utilizadores avaliaram-na como uma ferramenta muito útil, tanto do ponto de vista didático quanto turístico, para a descoberta da gastronomia e do respetivo vocabulário italiano e romagnolo, e para a melhoria dos conhecimentos da língua italiana.

3.3 USO DE PODCASTS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LFE

Um podcast é qualquer ficheiro digital para download, no formato de áudio, vídeo ou áudio-texto/vídeo-texto, geralmente lançado numa série de episódios que formam uma coleção. Os podcasts são produtos tecnológicos populares, que ajudam os professores a trazer mais variedade às ferramentas que usam na sua prática pedagógica (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 PORQUÊ PODCASTS?

Dada a sua popularidade, os podcasts têm sido adotados no ensino de línguas como suporte tecnológico incorporado para o desenvolvimento de competências (cf. par. 2.1, *European Commission*, 2018, p. 2). Os podcasts de áudio ou vídeo (disponíveis em qualquer lugar e a qualquer hora) podem ajudar os alunos e professores a relacionarem-se fora da sala de aula, trazer situações do mundo real para dentro da sala de aula, manter os conteúdos da prática pedagógica atualizados (aumento da motivação), ajudam a melhorar a compreensão oral, introduzem aspetos socioculturais da língua-alvo (este último sendo especialmente importante para áreas profissionais ou disciplinares específicas, como medicina, enfermagem, turismo, ciências sociais) e ilustram a terminologia e gramática de LFE com vozes reais.

No entanto, a busca por podcasts de italiano para fins específicos de qualidade não é fácil, dada a quantidade esmagadora de material que existe para InglêsFE. Os professores devem, portanto, pesquisar e selecionar cuidadosamente os podcasts apropriados para a sua prática de ensino. As coleções podem ser encontradas em web-rádios, web-TV, sítios web específicos de podcasts na internet ou aplicações (Spotify, Audible).
O que propusemos aqui foi uma atividade de sala de aula onde se deveria utilizar um podcast de uma web-rádio (https://storielibere.fm) (conteúdo do podcast: entrevistas com pacientes com cancro de mama).

3.3.2 Exploração de um Podcast para LFE

A atividade foi utilizada numa turma de alunos intermédios (B1) do ISP do Centro de Línguas da Universidade de Bolonha: sete alunos de Medicina e Cirurgia e dois alunos de Farmácia, todos na casa dos vinte anos. Este tipo de alunos costuma passar muito tempo a estudar, memoriza léxicos específicos e transfere para a prática as noções aprendidas. Além disso, estavam prestes a iniciar a sua experiência de formação em hospitais italianos, onde teriam que interagir com falantes (nativos/não nativos) de italiano (pacientes e funcionários).
Os objetivos de ensino eram, portanto, melhorar as competências de compreensão oral e escrita, porque estas características ocorrem tanto na formação hospitalar dos alunos como nas aulas na universidade. As atividades foram compreensão oral global (para entender o significado geral); compreensão oral discreta (preenchimento de espaços em branco na primeira parte transcrita e ditado na segunda parte, tornando o podcast original mais lento); divisão de parágrafos e inserção de títulos na transcrição, para resumir as competências; resumo oral de todo o podcast.
Para reunir as opiniões dos alunos sobre a atividade do podcast, foi feito um questionário anónimo com perguntas fechadas e abertas através de um formulário do Google. As reações dos alunos foram unanimemente positivas sobre as atividades de compreensão oral e escrita (por exemplo, o ditado). Os alunos também acharam úteis as atividades finais de resumo.
A principal dificuldade encontrada pelo professor foi selecionar um podcast adequado, fazer o download e utilizá-lo. Embora a preparação seja extremamente demorada, em comparação com os áudios já prontos, os podcasts são mais atrativos e informativos para os alunos, atingindo o objetivo de aumentar a motivação e facilitar a aprendizagem.

3.4. *Deutsch im Job – Profis Gesucht*: Potenciar o Discurso Específico do Setor

O REA *Deutsch im Job – Profis gesucht* é um curso online oferecido pela emissora internacional Deutsche Welle (DW). Este curso ajuda os alunos e professores de línguas a abordar o discurso e o vocabulário específicos do setor através de material autêntico com língua falada, bem como tarefas de aprendizagem contextual.

3.4.1 Características do Curso Online

O material de áudio e vídeo fornece aos alunos situações da vida real e transmite informações e terminologia sobre cinco sectores profissionais diferentes: turismo/gastronomia, indústria do retalho, enfermagem, engenharia de instalações e limpeza de instalações. É importante salientar que a compreensão do alemão falado é uma competência crucial para alunos de uma L2, especialmente em programas de licenciatura como os do Departamento de Interpretação e Tradução (DIT) da Universidade de Bolonha, que se centram na mediação linguística.
Nesta secção vamos analisar o módulo sobre gastronomia. O recurso de ensino de línguas à distância inclui conteúdo de aprendizagem multimédia na forma de material de vídeo e áudio (legendado), bem como exercícios com foco na compreensão oral e no vocabulário. Assim, todas as competências linguísticas essenciais (compreensão oral, leitura, escrita e expressão oral) estão em parte incluídas no curso. O foco no vocabulário que é transmitido por diferentes canais (falado, imagem, escrito) está de acordo com a afirmação de Koeppel (2013) de que o processamento multimodal de novo vocabulário

é mais eficiente. Embora o objetivo do recurso seja transmitir o vocabulário específico do sector e a fraseologia típica, cada uma das sete unidades também lida com questões gramaticais inseridas no contexto e particularmente relevantes para o sector de gastronomia, por exemplo, imperativo informal (unidade: reunião de equipa), formatos de hora e data (unidade: reservas), verbos modais (unidade: pedidos), subjuntivo II como uma forma educada (unidade: pagar a conta).

3.4.2 Testagem: Respostas dos Alunos

O recurso foi testado por treze alunos de nível intermédio do Departamento de Interpretação e Tradução. Foi pedido aos alunos que concluíssem a aprendizagem online sobre o tema da gastronomia. Estes alunos receberam previamente um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foi pedido aos alunos que comentassem se consideravam os materiais de aprendizagem intuitivos, motivadores e úteis, e se achavam que contribuíam para o desenvolvimento das suas competências na língua alemã. Todos os alunos avaliaram positivamente a unidade de aprendizagem e consideraram-na de fácil utilização e motivadora. Um aluno testou o curso num smartphone e relatou que a navegação era intuitiva, confirmando assim a natureza responsiva do design. Os alunos apreciaram a diversidade de sugestões e exercícios, bem como o *feedback* imediato sobre os exercícios concluídos. Vários alunos destacaram que apreciavam mais uma abordagem baseada em histórias apoiada por videoclipes onde se mostre o autêntico alemão falado em contextos da vida real. As transcrições e legendas fornecidas foram consideradas de grande ajuda para auxiliar na compreensão.

Quanto ao desenvolvimento das competências de língua alemã dos alunos, o aumento do seu vocabulário (por meio de testes de preenchimento e exercícios de correspondência) e competências de compreensão oral (por meio de exercícios de compreensão) foram mencionados com mais frequência pelos alunos (85%), enquanto a competência comunicativa e o conhecimento gramatical foram mencionados apenas por alguns (15%). Tal pode ser explicado pelo facto de que as questões gramaticais são apenas explicadas e não praticadas através dos exercícios, e que os exercícios orais não fornecem *feedback* ao aluno. Embora os alunos tenham os meios para avaliar autonomamente o seu desempenho em exercícios de compreensão oral e vocabulário, a falta de *feedback* para exercícios de expressão oral e tarefas de pronúncia pode ser superado pelo professor falante nativo em sala de aula, como será mostrado a seguir.

3.4.3 um Passo em Frente: Integração de REA

Embora o REA *Deutsch im Job – Profis gesucht: Gastronomie* possa ser usado de forma muito eficaz para a autoaprendizagem, existem algumas competências que podem ser desenvolvidas através da realização de atividades adicionais em sala de aula. De facto, numa aula de língua alemã como L2, no âmbito do curso de licenciatura em Mediação Intercultural e Linguística do DIT, utilizamos algumas das transcrições para simular diálogos e analisar as estruturas comunicativas. O objetivo era fortalecer a competência comunicativa dos alunos. De facto, tanto Imo (2013) quanto Bachmann-Stein (2013) afirmam que a análise da língua falada com base em transcrições melhora a competência comunicativa. Além disso, os formatos de texto (entrevistas e conversas da vida real em ambiente profissional) deste REA são especialmente adequados para exercícios de dramatização.

Essa abordagem tem-se mostrado eficiente para melhorar as competências de oralidade dos alunos e aplicar os conhecimentos previamente adquiridos no módulo (vocabulário específico do sector e fraseologia típica) num contexto comunicativo em sala de aula. Assim, a combinação de recursos digitais e atividades de sala de aula focadas aumentou tanto a eficiência quanto a atratividade do ensino da língua.

4. Conclusão

Este capítulo centrou-se nas oportunidades relacionadas com o uso de recursos digitais como integração ou alternativa às atividades presenciais nas aulas de línguas no Ensino Superior. Abordou

os desafios do uso de recursos digitais no ensino, respeitando as abordagens teóricas atuais e a necessidade permanente de professores e todos os atores das instituições de ensino ampliarem continuamente os seus conhecimentos e serem flexíveis à mudança permanente a que os recursos digitais estão sujeitos. Além disso, neste capítulo foram descritas as estratégias adotadas para usar recursos digitais para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas, fornecendo exemplos práticos de quatro estudos de caso sobre o uso de recursos digitais para aprender finlandês, alemão e italiano em aulas de línguas no ensino superior.

Este contributo teve como objetivo mostrar as vantagens, aspetos críticos e desafios atualmente enfrentados pelos leitores ao utilizar a tecnologia como complemento e/ou alternativa à sala de aula. Ao fazê-lo, esperamos que as reflexões aqui partilhadas possam ser úteis a todos os intervenientes nas instituições de ensino para encorajar a reflexão e estimular investigação adicional.

Hiperligações para Recursos Externos

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

Referências

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*, *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 Eaquals 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: Sracherwerblich 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

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). D*igcomp 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.

AGRADECIMENTOS

Este documento resulta da colaboração dos autores, nomeadamente, Anna Zingaro que escreveu a introdução dos capítulos 2 e 3, secção 3.2 e as conclusões do capítulo, enquanto a introdução geral do capítulo é um trabalho conjunto com Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri escreveu a secção 2.1; Paola Polselli escreveu a secção 2.2; Teresa Quarta escreveu a secção 2.3; Jürgen Ferner escreveu a secção 2.4; Sanna Maria Martin escreveu a secção 3.1; Marina Artese escreveu a secção 3; Sandra Nauert escreveu a secção 3.4. A supervisão geral e revisão foram realizadas por Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert e Anna Zingaro.

QuILL

Quality in Language Learning

Digitális nyelvtanulási lehetőségek megvalósítása a felsőoktatásban

Útmutató jó gyakorlatokhoz

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QuILL

Quality in Language Learning

Digitális nyelvtanulási lehetőségek megvalósítása a felsőoktatásban

Útmutató jó gyakorlatokhoz

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary
www.kre.hu
ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI
PIXEL
UNIVERSIDAD D CÓRDOBA
Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

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 Studiorium Università di Bologna, Olaszország), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Olaszország), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, Spanyolország), Szabó Ildikó (Károli Gáspár Református Egyetem, Magyarország), Loreta Chodzkiené (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 Chodzkienė, 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 tervezté, majd valamennyi partner validálta.

A projekt a következő partnerek részvételével valósult meg: Instituto Politécnico de Bragança (projektkoordinátor); Pixel (Olaszország); Alma Mater Studiorium-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., Chodzkienè, 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 Meggjelent: 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 TRENDEK 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 MINŐSÉGKRITÉRIUMOK ÉS MINŐSÉGJEGYEK A NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAKAT HASZNÁLÓ NYELVTANULÁSBAN 26

1. BEVEZETÉS 26
2. MINŐSÉG AZ OKTATÁSBAN TÖRTÉNETI SZEMPONTBÓL 27
3. NYÍLTSÁG AZ OKTATÁSBAN, ÉS HOGY EZ MIT IS JELENT 27
4. A QUILL ADATBÁZISÁBA BEVÁLOGATOTT NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAK (OER) KIVÁLASZTÁSABAN ALKALMAZOTT MINŐSÉGI KRITÉRIUMOK 28
5. EGY NYÍLT OKTATÁSI TARTALMAT HASZNÁLÓ NYELVTANFOLYAM MINŐSÉGMUTATÓI 30
6. ELSŐ KUTATÁS: A NYELVTANÁROK ELÉGEDETTSÉGE 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 felsőoktatási 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

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

1.1. Motiváció: Meghatározás(ok) és tipológia 53
1.2 A motiváció tipológiája 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 felsőoktatási hallgatók igényeihez igazítva 58
3.1 A motiváció mérése 58
3.2 Alkotóelemek és leírások 59
3.3 Az igények kielégítése és a nyelvtanfolyamok igazítása a szaknyelvei tanuló felsőoktatási 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 FELSŐOKTATÁSBAN 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 *FORLIVIAMO* 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. *DEUTSCH IM JOB – PROFIK KERESTETNEK*: A SZAKMAI TÁRSALGÁS ERŐSÍTÉSE 87
3.4.1 A WEBES KURZUS JELLEMZŐI 87
3.4.2 TESZTELÉS: A HALLGATÓK VÁLASZAI 87
3.4.3 EGY LÉPÉSSEL TOVÁBB: A NYÍLT OKTATÁSI TARTALOM (OER) INTEGRÁLÁSA 88
4. ÖSSZEGZÉS 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 oktatáspolitika Európában 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 legkülönfélébb 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 tizennyolcadik 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 eszmecserék 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 biflázást jelentett, valamint racionális és empirikus életszemléleten alapult, ami jól tükröződött abban, ahogyan a tudást sulykolták. Az olvasás, írás, számtan, 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 latinnak 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 behavorista 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 versenyeztetésre 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 helyeztekben. 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 szemszögéből. 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 tananyagnak 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 példákkal 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 vezérlik: 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 SILVA[1], ISABEL CHUMBO[2], VITOR GONÇALVES[3], CLÁUDIA MARTINS[4], ALEXIA DOTRAS BRAVO[5], ANA M. ALVES[6]

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA[1,2,3,4,5,6]
UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES[1,4]
RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION[3]
UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE[4, 6]
UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE[5]
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 célokhoz 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 szolgáltat kellő indokot a technológia oktatási célokra való használatához kevésbé nyitott hozzáállásra. Számtalan 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 színtéren, 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 mobileszközöket (okostelefonok, táblagépek és hasonlók), 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 mobileszközök 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 keretrendszert (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 ilyet, 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 csodaszerét, 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 próbálokozást 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 TRENDEK 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 jegyektől 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 motiválóbb 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 szippanthatják 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 játékmechanika 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 játékélményekkel dúsításaként határozza meg. A definíciót a játékmechanikán 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 szaknyelv tanítását 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 tezauruszokat, 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 megcéloz: 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 videókonferencia-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 értékét, 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., Hemsen, 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 MINŐSÉGKRITÉRIUMOK ÉS MINŐSÉGJEGYEK 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.TL

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 Leaning, 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 tanulókig 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 oktatásiban különösen azzal a tágabb értelemben vett kérdéssel függ össze, hogy egy oktatási intézménynek mennyire kell produktívnak és hatékonynak 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 dimenzióihoz, másrészt „az oktatás társadalmi és fejlesztési céljaihoz" (Heyworth, 2013, p. 286.) milyen mértékben járul hozzá.

3. NYÍLTSÁG 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

megerősíti 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 ítélhető 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. *Közvetítő*ként 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 megfelelőség 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 MINŐSÉGMUTATÓI

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 tartalmat (OER) integráló nyelvtanfolyamokra javasolt és a legközvetlenebbül megfigyelhető minőségi mutatók a következők:

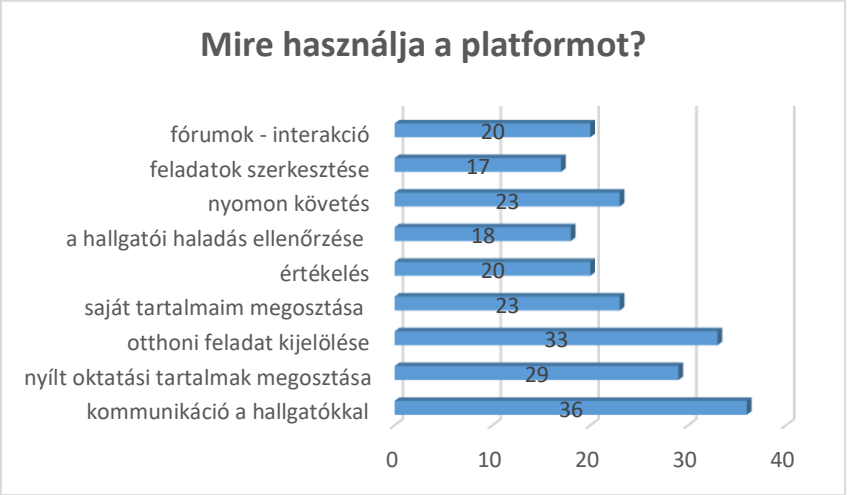
oktatói elégedettség kérdőív alapján (ahogyan a válaszadók a QuILL projekt keretében értékelték);
hallgató elégedettség kérdőív alapján (a QuILL projekt keretében a válaszadók által értékeltek szerint).

6. ELSŐ KUTATÁS: A NYELVTANÁROK ELÉGEDETTSÉGE 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), fejtsék ki véleményüket az eredményekről, valamint osszák meg tapasztalataikat, miközben megválaszolták 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 egyetemein 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, részmunkaidőben 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

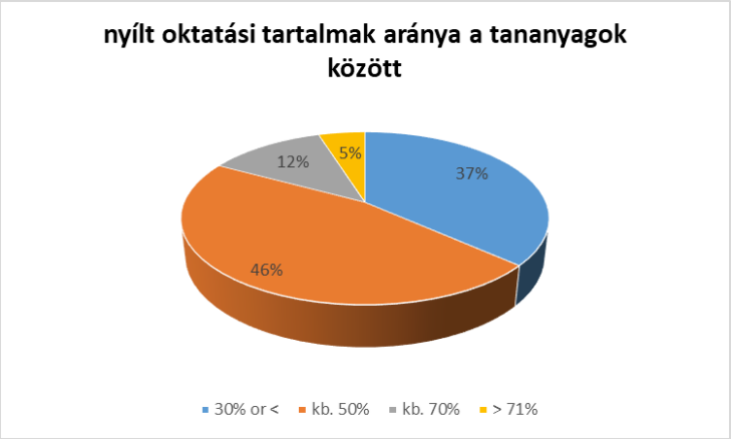
kutatási területnek voltak aktív tagjai, készek arra, hogy tudásukat és szakértelmüket kollégáikkal is megosszák.
A felmérésben résztvevők szakmai hátterének áttekintésekor ki kell emelni, hogy mindössze hét résztvevő állította, hogy nem használt semmilyen oktatási platformot az intézményében, a többiek 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 mutatjá, 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



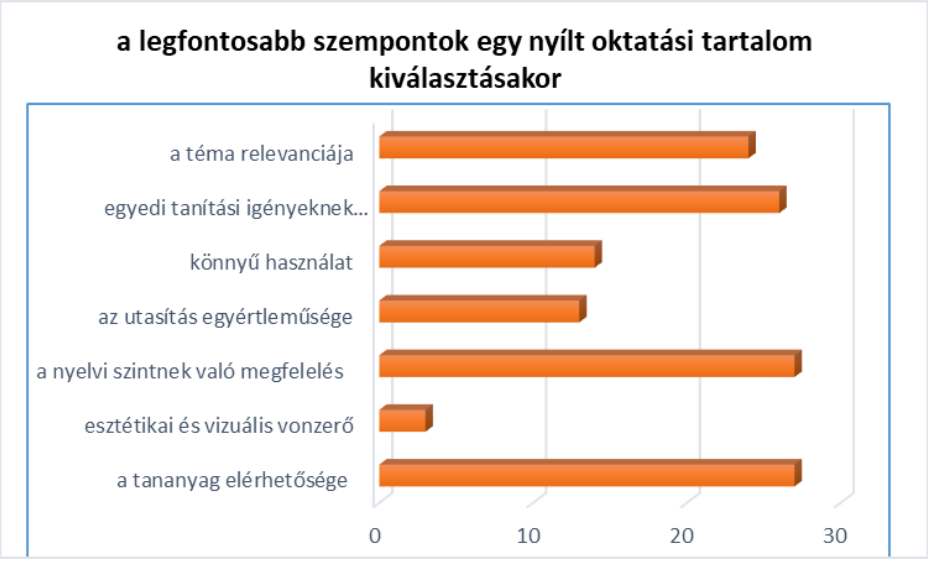
Amikor azt kérdeztük tőlük, hogy nyílt oktatási tartalmak megközelítőleg milyen arányban szerepelnek a többi tananyag között (lásd a 2. ábrát), a válaszadók közel fele (46%) azt állította, hogy azok a tananyagoknak körülbelül 50%-át fedik le. A nyelvtanárok 12%-a támogatta, hogy az nyílt oktatási tartalmak 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)

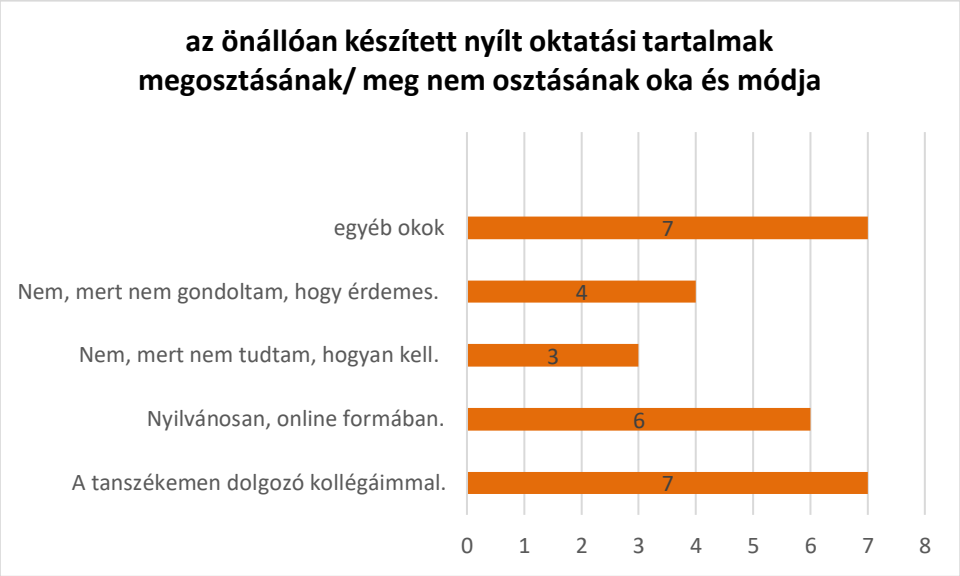
Ahogyan az várható volt, a válaszadók számára prioritás volt, hogy a nyílt oktatási tartalom (OER) hogyan motiválja a tanulókat (31 válasz). A nyelvtanárok szerint ezek nyílt oktatási tartalmak (OER) arra is ösztönözték a diákokat, hogy elmélyítsék tudásukat (28 válasz), hogy fejlesszék mind a tanulási, 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 következésképpen 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:

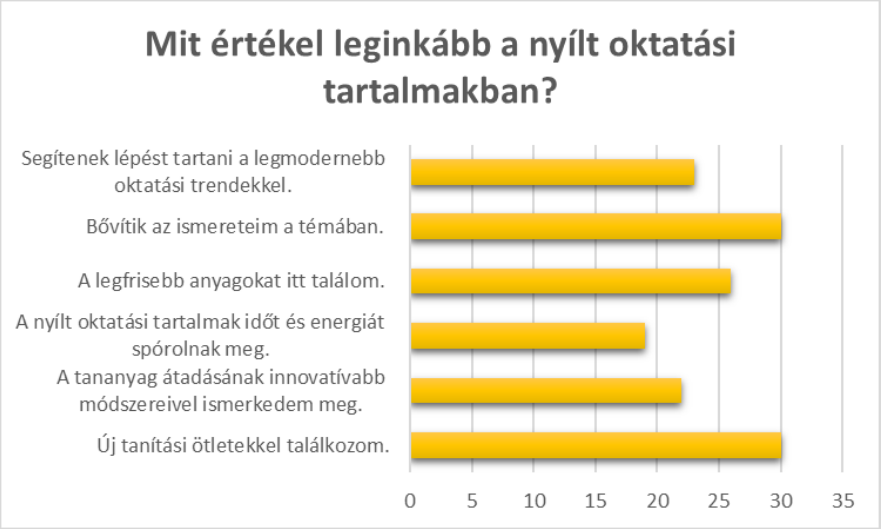
5. ábra
Az önállóan tervezett nyílt oktatási tartalmak megosztása/meg nem osztása



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 tartalmaika szerénységük (4), digitális analfabétizmusuk (3) vagy egyéb okok miatt nem jutották 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 kisebbrendűségi 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 kevéssé vonzónak 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 tanárokban 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:

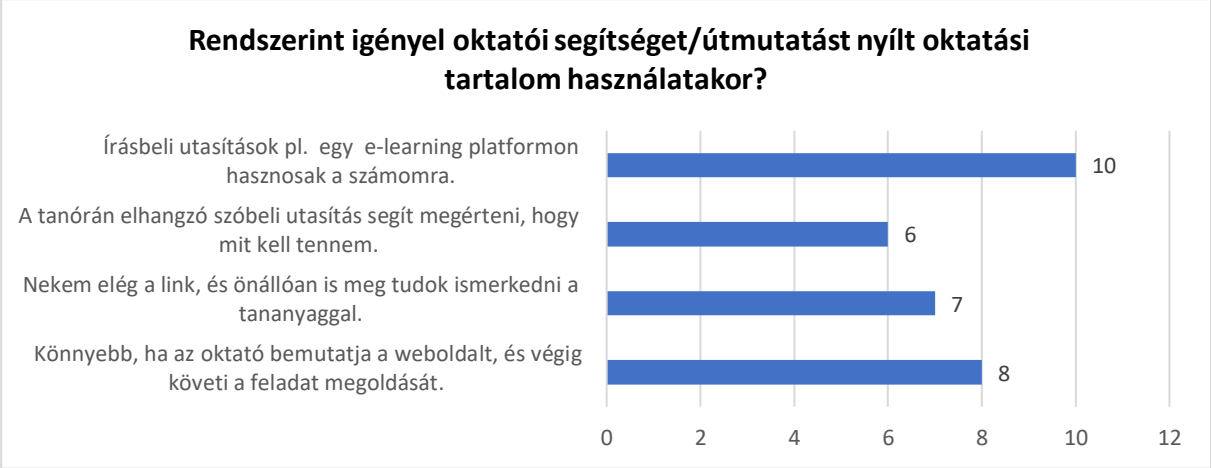
- Az első szakaszban résztvevőket arra kértük, hogy önálló tanulás során ismerkedjenek QuILL adatbázissal, és keressenek három érdekes nyílt oktatási tartalmait (OER). Ezután gyors elemzést végeztek arról, hogy mitől jó egy nyílt oktatási tartalom (OER), és milyen problémákkal szembesültek az általuk 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 felejtsük 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 beszédkészség, 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 „íráskészség” (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.

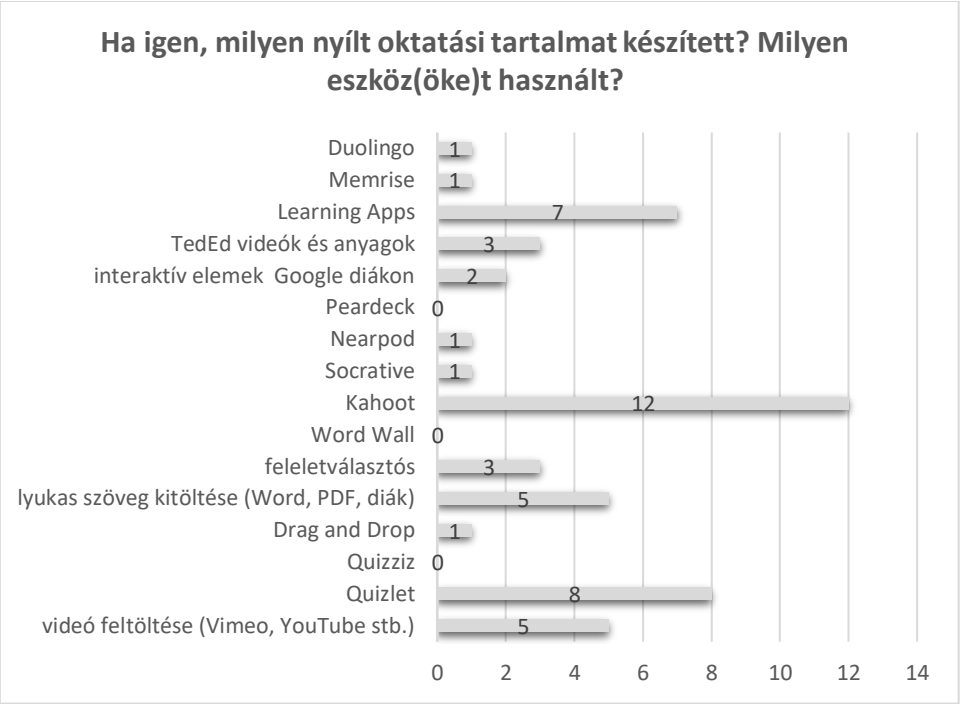
7. ábra
Igényelnek a hallgatók oktatói segítséget/útmutatást nyílt oktatási tartalom használatakor?



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, pozitívumként 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 elbuksz, 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 dízájn 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 tartalomban”). 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 párbeszédek 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, „hogy 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 kérdőívből 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 oktatónak; a digitális eszközök egyszerűen nem helyettesíthetik őket. A kísérleti tanulmányban részt vevő tanulók úgy tűnt, hogy hasznosnak (az angol szókincs 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/qrf

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 Fererence Framework (QRF). Available at: 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., Texeira, 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, HARDIT.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 fogalmazunk 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: tanulóik szükségleteinek alapos

elemzésével, önálló, önirányító tanulási stratégiák bevezetésével és modellezésével, vagy olyan technikákat adnak a tanulóknak, amelyeket saját tanulásuk nyomon 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 tanulóknak a tanulási folyamat aktív résztvevőivé kell válniuk, hiszen csak így lehetséges a tudás megteremtése. Ez a felfogás a konstruktivista tanuláselmélet azon alapvető tézisére épül, hogy az ember a tapasztalatai alapján maga „épít", konstruál tudást és értelmezi az információkat." (Feltes & 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 (Feltes & Oliveira, 2019).
Az aktív tanulás a hagyományos tanárközpontú órákról 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:

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

A szinkrón 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 készségét. Emellett a digitális technológiák pozitív hatással vannak a tanulók beszédkészségére is. Tanulmányuk eredményeiből kiderült továbbá, hogy a digitális technológiák javították az EFL tanulók íráskészségét, 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 e kifejezések között különbség van. Siegelman (2019) például azt a különbséget teszi közöttük, 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 (szinkrón 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 felsőoktatási 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 osztálytermek használatának jótékony előnyeit. Egyebek mellett kimutatták, hogy a virtuális osztálytermek 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 jövőbéli tanítói munkájuk során. Mikor az egyetemi oktatás online-ra váltott a pandémiás helyzet alatt, ezen megközelítés megőrzése prioritást élvezett. Az egyetemek olyan gyakorlatokat implementáltak, melyek lehetővé tették a hallgatói gyakornoknak, hogy áttekintsék 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 kurzusaikat.

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 jelenlétű 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 mentortanár kollégákat, 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 jelenlét 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 elvégeztét 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 felelősségteljességet, 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, alaposság 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 műveltségterületes csoportban 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 válaszidők 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) Kisgyermekkori 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 képeskönyvéről
h) A kétnyelvű oktatás és nevelés elmélete és gyakorlata
    - Üres oklevek 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 – @examoninsta

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 önhatékonyságot 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 „stratégiailag 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 projektmunka - a tanár folyamatos felügyelete mellett - kiváló módszer a tanulók bevonására. A tanulók elkötelezettségét interaktív keresztrejtvényekkel, 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 tanulát 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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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 osztálytermek 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 TECHNOLÓGIÁK ÉS FORRÁSOK HASZNÁLATÁVAL TÖRTÉNŐ NYELVTANULÁSRA

LUDMILA BRANIȘTE[1], GABRIELA GAVRIL[2], TEODORA GHIVIRIGĂ[3], MARINA VRACIU[4]
"ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITY OF IAȘI[1, 2, 3, 4]
IAȘI, ROMÁNIA
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 fogalomként 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 pszicho-fiziológiai 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 determináltnak 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 jutalmazzák. 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 elmélethez 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 intrinzik 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 köszönhetők.

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 beszélik.

Ezért az integratív motivációban a nyelvtanulás célja a tanuló belső szükséglete, azaz a tanulónak 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 óratartási 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 javaslunk, amelyek meghatározzák a szaknyelvek (LSP) tanítását és tanulását konkrét kontextusokban az új technológiák, az elérhető online források, szövegkorpuszok, 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/tolmácsolás 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. önkénteskent 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 nyelvével, 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 extrínzik (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 FELSŐOKTATÁSI 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/tevékenységtípusokban/készségekben könnyen számszerűsíthető és megállapítható, addig más területeken/készségtípusokban 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.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf). Az eszköz egy kérdőíven 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 főkusza 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 tanulócsoportok 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 éljék 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, Plonsly 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 sajátítania [...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 tanárközpontú 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 helyszíneként is szolgálnak.
A kifejezett tanulóközpontúság 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. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.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://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 Journa*l, 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/lllt.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

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 QuILL 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 L 2 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.). Heidelberger 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 lehetőséegit 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 konkrétabb 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 ökoszisztémban 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 szóltunk.

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. Másodszorra, 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. Harmadszorra az nyílt oktatási tartalmak (OER) témáit tudományos és/vagy szakmai területek szerint osztályozták. A tudományos területek túlzott atomizálásának elkerülése érdekében tizenhároméra 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 nyelvével 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 tanulócsoportokhoz 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 forgatókönyvek 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 használatakor!* 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 feladatoktól 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 késztetik 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 biztonságot 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 eredmények 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 nyelvoktatás 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 nyelvoktatás 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_OECDreport.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, SANNAMARIA.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 tanyagok 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 alternatívaként 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 tananyagokok 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 pillérre 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 tanuláselméletek 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 folyamatain 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 egyéniségünkké 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 birkózniuk 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 világjárvány 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 oktatáspolitika 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) keretrendszert, 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 technológiákért, 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 helyezzék 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 finnre 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?* (Beszélsz 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 tartalmaznak 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 okoseszközre 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 videókban 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 mobileszközök 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 melléktermé ke "(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 Forlìi 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 érhetők 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 hallagtók 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% „kevéssé 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 hozzászoktak ahhoz, hogy sok időt töltenek tanulással, konkrét lexikai adatok memorizálásával és a megtanult fogalmak

gyakorlatba való átültetésével. Ráadásul hamarosan megkezdték 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 töltettünk 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 létesítménytisztítás - 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, képben, írásban) közvetített szókincs van, összhangban Koeppel (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 lépéssel 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 párbeszédek 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 hatékonynak bizonyult a tanulók beszédkészségének 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. Összegzés

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 intézmények 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 Eaquals 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: Sracherwerblich 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). D*igcomp 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.

QuILL

Quality in Language Learning

Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore

Linee guida per una buona pratica

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAŞI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QuILL

Quality in Language Learning

Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore

Linee guida per una buona pratica

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Titolo
Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore
Linee guida per una buona pratica

Coordinamento scientifico: Elisabete Mendes Silva

Coordinamento tecnico: Lorenzo Martellini

Curatrici e curatore: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portogallo), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, Spagna), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Ungheria), Loreta Chodzkiené (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Romania

Autrici e autori

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

Capitolo due
Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capitolo tre
Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Capitolo quattro
Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

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

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

Design di copertina: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Data
gennaio, 2023

Il presente documento rappresenta il terzo output intellettuale del Progetto QuILL

https://quill.pixel-online.org

Il progetto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) è cofinanziato dal programma Erasmus + dell'Unione Europea. Il contenuto di questa pubblicazione è di sola responsabilità dei suoi autori e né la Commissione europea né l'Agenzia nazionale portoghese possono essere ritenuti responsabili dell'uso di informazioni contenute in questa pubblicazione.

La metodologia e gli strumenti di raccolta delle informazioni sono stati progettati da Pixel e dall'Instituto Politécnico de Bragança, in qualità di coordinatore del progetto QuILL, e validati da tutti i partner.

Questo progetto è stato sviluppato con la partecipazione dei seguenti partner: Instituto Politécnico de Bragança (coordinatore del progetto, Portogallo); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorium Università di Bologna (Italia); Universidad de Córdoba (Spagna); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Ungheria); Vilnius Universitetas (Lituania) e Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Romania).

Riferimenti: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkienè, L., & Ghivirigă, T. (a cura di) (2023). *Tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico nell'istruzione superiore. Linee guida per una buona pratica.* Instituto Politécnico de Bragança. https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

Premessa alla versione italiana

Il presente saggio è la traduzione italiana dell'originale in lingua inglese: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. La traduzione italiana è a cura di Alessandra Turato (BUP). Per una scelta editoriale della traduttrice, le citazioni tratte dagli studi a cui si fa riferimento nel testo sono state riportate esclusivamente nella traduzione italiana e non nella loro versione originale in lingua straniera. Si rinvia, pertanto, al saggio in inglese per il reperimento delle fonti originali.

QuILL, 2023
Project Number: 2020-1-ES01-KA203-082364
Author Community: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2
DOI: https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

INDICE

ELENCO DELLE SIGLE 8

INTRODUZIONE 9

CAPITOLO UNO 14

QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DIGITALE - STATO DELL'ARTE 14

1. INTRODUZIONE 14
2. LA COMPETENZA DIGITALE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA 15
3. APPRENDIMENTO LINGUISTICO DIGITALE DI QUALITÀ: STATO DELL'ARTE, TENDENZE E PROSPETTIVE 18
3.1 GAMIFICATION: L'ODISSEA DEL DOCENTE 19
3.2 UNIRE TECNOLOGIA E LSP 20
3.3 PROGETTI ERASMUS+ PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE TRAMITE LA TECNOLOGIA: UN BACINO DI CONOSCENZE 20
4. CONCLUSIONI 21

CAPITOLO DUE 26

CRITERI E INDICATORI DI QUALITÀ NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE INTEGRATO CON OER .. 26

1. INTRODUZIONE 26
2. LA QUALITÀ NELL'ISTRUZIONE ATTRAVERSO LA LENTE STORICA 26
3. APERTURA IN AMBITO EDUCATIVO E RELATIVE CONSEGUENZE 27
4. CRITERI DI QUALITÀ APPLICATI AL DATABASE QUILL DELLE OER 28
5. INDICATORI DI QUALITÀ NEI CORSI DI LINGUA INTEGRATI CON OER 30
6. PRIMO STUDIO: SODDISFAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DI RISORSE EDUCATIVE APERTE ... 30
7. L'USO DI OER NEL QUADRO DELLE 5R (DOPO WILEY, 2009) 33
8. SECONDO STUDIO (STUDIO PILOTA): ATTEGGIAMENTI DI DISCENTI/STUDENTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DELLE OER 36

CAPITOLO TRE 42

INNOVAZIONI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE 42

1. INTRODUZIONE 42
2. TEORIE E CONCETTI ALLA BASE DI APPROCCI INNOVATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE 42
2.1 IL RUOLO E L'AUTONOMIA DEGLI STUDENTI NELL'APPRENDIMENTO ELT ONLINE 43
2.2 L'EVOLUZIONE DEL RUOLO DEL DOCENTE NEL MONDO DELL'INSEGNAMENTO ONLINE NEL XXI SECOLO 44
2.3 METODOLOGIE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI PER L'APPRENDIMENTO 44

2.4 Insegnare competenze linguistiche con le tecnologie digitali 45
2.5 L'apprendimento misto come ambiente educativo ideale nell'insegnamento delle lingue all'università 45
3. Soluzioni innovative nella formazione pre-servizio di docenti di EFL a livello universitario 46
3.1 Pratica didattica durante l'apprendimento a distanza 47
3.2 Pratica didattica ibrida 47
3.3. Reverse mentoring 47
3.4 Peer mentoring 48
3.5 Didattica online 48
3.6 Migliori pratiche nella formazione online dei docenti di lingue straniere 48
4. Raccomandazioni 50

CAPITOLO QUATTRO 54

MOTIVAZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI ALL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE MEDIANTE TECNOLOGIE E RISORSE DIGITALI 54

1. Teorie sulla motivazione 54
1.1. Motivazione: Definizione(i) e Tipologia 54
1.2 Tipologie di motivazione in psicologia 55
1.3 Teorie della motivazione in psicologia 55
1.4 Approcci alla motivazione nell'apprendimento delle lingue 55
2. La motivazione in diversi scenari di apprendimento 57
2.1 Teorie e modelli in diversi scenari di apprendimento 57
2.2 Scenari LSP 58
3. Valutare la motivazione, rispondere ai bisogni e adattare i corsi di lingua alle esigenze specifiche degli studenti universitari di LSP 59
3.1 Valutazione della motivazione 59
3.2 Componenti e descrizioni 60
3.3 Rispondere ai bisogni e adattare i corsi di lingua alle esigenze specifiche degli studenti universitari di LSP 61
4. Rispondere in modo efficace alla necessità di apprendere le lingue per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future 62
4.1 Migliori pratiche 62
4.2 Strumenti di analisi dei bisogni 63
5. Conclusioni 64

CAPITOLO CINQUE 69

IMPLEMENTAZIONE SISTEMICA DI TECNOLOGIE DIGITALI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 69

1. Contesto teorico 69

2. Analisi di casi studio sulle OER - del progetto QuILL 71
3. Linee guida pratiche per l'impiego di OER nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue nell'istruzione superiore 73

CAPITOLO SEI 77

EDUCAZIONE DIGITALE E CONTENUTI LSP NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE 77

1. Introduzione 77
2. Quadro teorico e metodologico 77
2.1 Definizione delle competenze digitali: il contributo delle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea 77
2.2 Il dibattito pedagogico sulle OER 78
2.3 L'era dei media nell'istruzione 80
2.4 Osservazioni sull'insegnamento delle lingue basato sulle TIC dopo la svolta digitale 80
2.4.1 Svolta digitale e divario digitale 80
2.4.2 Potenziare l'alfabetizzazione digitale 81
2.4.3 Accrescere la sicurezza e l'autonomia degli insegnanti 81
3. Come utilizzare le risorse digitali ad integrazione o in alternativa alle attività in classe: strumenti e casi studio 82
3.1 Un supporto all'apprendimento del finlandese colloquiale: il corso online *Puhutsä Suomee?* 82
3.2 Un supporto all'apprendimento incidentale dell'italiano L2: l'app *Forliviamo* 84
3.2.1 Struttura e caratteristiche 84
3.2.2 Sperimentazione 85
3.3 Uso dei podcast nell'insegnamento e nell'apprendimento delle Lingue per scopi specifici 85
3.3.1 Perché i podcast? 85
3.3.2 I Podcast nelle lingue per scopi specifici 86
3.4. *Deutsch im Job – Profis Gesucht*: ampliare il discorso settoriale 86
3.4.1 Caratteristiche del corso 86
3.4.2 Testing: risposte degli studenti 87
3.4.3 Fare un passo avanti: integrare le OER 87
4. Conclusioni 88

ELENCO DELLE SIGLE

CALL – Computer-assisted language learning (Apprendimento linguistico assistito da computer)
CALI – Computer-aided language instruction (Istruzione linguistica assistita da computer)
QCER – Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione
QCER-VC – Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare.
CFRIDiL – Quadro di Riferimento Europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale
CLIL - Content and Language Integrated Learning (Apprendimento integrato di lingua e contenuto)
DIGCOMPE – Quadro europeo comune per la competenza digitale degli educatori
DigEduPol – Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (Politiche per l'istruzione digitale in Europa e oltre: Principi chiave di progettazione per politiche più efficaci)
DOTS – Developing online teaching skills (Sviluppo di competenze didattiche online)
EAQUALS – Evaluation and accreditation of quality in language services (Valutazione e accreditamento della qualità nei servizi linguistici)
EFL – English as a foreign language (Inglese come lingua straniera)
ESP – English for specific purposes (Inglese per scopi specifici)
HE – Higher education (Istruzione superiore)
HOTS – Higher order thinking skills (Capacità cognitive di ordine superiore)
ICT - Information and Communication Technology (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione)
LL – Language learning (Apprendimento delle lingue)
LOTE – Learning other Languages than English (Apprendimento di lingue diverse dall'inglese)
LOTTI – Lower order thinking skills (Capacità cognitive di ordine inferiore)
LSP – Language for specific purposes (Lingua per scopi specifici)
LT – Language teaching (Insegnamento delle lingue)
OA – Open Access
OEP – Open educational practices (Pratiche educative aperte)
OER – Open educational resource(s) (Risorsa/e educativa/e aperta/e)
OSS – Open-source software (Software open source)
MALL – Mobile-assisted language learning (Apprendimento delle lingue assistito da dispositivi mobili)
MOOC – Massive open online courses (Corsi online aperti e di massa)
TALL – Technology-assisted language learning (Apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia)
TEL - Technology-enhanced learning (Apprendimento con supporto tecnologico)
TELL – Technology-enhanced language learning (Apprendimento delle lingue potenziato dalla tecnologia)
UDL – Universal design for learning (Progettazione universale per l'apprendimento)

INTRODUZIONE

ELISABETE MENDES SILVA
POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA & UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES
BRAGANÇA, PORTOGALLO
ESILVA@IPB.PT

La rilevanza del ruolo delle lingue in tutti i settori della vita, da economia e finanza fino a istruzione e contesti culturali, è generalmente riconosciuta, così come è noto il fatto che la conoscenza delle lingue apre molte porte e incrementa le prospettive a livello educativo e professionale. Infatti, la padronanza di due o più lingue veicola un mondo infinito di possibilità non solo nel mondo dell'istruzione, ma anche in contesti politici, sociali e culturali.

Ciononostante, l'apprendimento delle lingue non è sempre stato una porta aperta sul mondo. In passato era accessibile soltanto a commercianti, viaggiatori, uomini d'affari, intellettuali o a coloro che potevano permettersi un'istruzione, sia a casa che negli istituti. Il concetto di educazione formale è stato introdotto solo nel XVIII dal movimento illuminista, che sollevò importanti questioni sull'educazione e sulla necessità di illuminare le menti sfruttandone le potenzialità e aprendo scuole e università (Feldges, 2022). Tuttavia, il concetto di istruzione popolare ha attirato l'attenzione del dibattito politico solo alla fine del XIX secolo, con un conseguente aumento di istituti scolastici, comprese scuole di formazione per insegnanti, sempre più necessarie dal momento che l'istruzione diventava accessibile ad una parte sempre più ampia della popolazione. L'insegnamento fu basato da allora in avanti su apprendimento mnemonico e approcci razionali ed empirici alla vita che approfondivano il modo in cui l'apprendimento veniva instillato nella mente degli studenti. La lettura, la scrittura, l'aritmetica e l'istruzione religiosa facevano parte del curriculum scolastico e gli insegnanti svolgevano il ruolo di semplici istruttori (Morgan, 2011). All'università, lingue classiche come il greco o il latino avevano una forte tradizione, mentre le lingue straniere moderne vennero adottate come disciplina universitaria solo all'inizio del XX secolo. Tuttavia, le lingue moderne si sono discostate da un input quasi esclusivamente letterario e grammaticale e la sociolinguistica ha iniziato a riconoscere l'importanza dell'aspetto parlato e sociale della lingua (Coleman, 2004) solo negli ultimi tre o quattro decenni del ventesimo secolo, in coincidenza con l'emergere, negli anni '70, dell'approccio comunicativo nell'apprendimento linguistico. Nelle scuole secondarie, le lingue straniere moderne sono state ampiamente integrate nel curriculum solo negli anni '70, a seguito di un cambiamento dei curriculum nazionali inglesi in linea con gli sviluppi europei in quel campo (Dobson, 2018).

Il sistema educativo ha fatto molti progressi da quando è stato intrapreso un approccio più comportamentale, che ha portato l'istruzione ad accompagnare e rispecchiare i cambiamenti sociali, politici, economici e tecnologici. Al giorno d'oggi, in Europa e nel mondo occidentale l'istruzione è in linea con le idee di progresso e potenziamento non soltanto individuale, ma nazionale. La democratizzazione dell'istruzione mira a un'istruzione globale in cui i valori umanistici di libertà, uguaglianza e giustizia sono destinati a prevalere come parte di un'identità europea.

Witold e Brock (2000) parlano di una "istruzione europea" che:

> deve mostrare agli europei che possono lavorare in modo più efficiente e convivere più facilmente grazie alla mediazione di procedure educative e professionali e di modelli di formazione concordati nell'ambito dell'Unione nel quadro degli obiettivi economici. Le attività extra-curriculari sono coinvolte nella stessa misura delle materie scolastiche tradizionali. La ricerca della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza, della pace e della preservazione dell'ambiente saranno le nuove priorità di un'educazione europea e globale, in cui l'importanza delle materie tradizionali dei programmi scolastici nazionali diminuirà, lasciando il posto a un interesse internazionale che si sta già diffondendo. (p. 15)

Questa emancipazione dal campanilismo in favore di un'Europa più unita e internazionale ha portato alla creazione di un quadro educativo che avvicina strutture e pratiche educative analoghe negli Stati membri dell'Unione europea. Di conseguenza, è stato creato un sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS), ora applicato in tutte le università europee.
Oltre alla diffusione di "elementi di conoscenza europea", l'"istruzione europea" mette in luce anche l'importanza delle competenze in lingua straniera. È quindi fondamentale imparare le lingue per facilitare la comunicazione e consentire di "vivere e lavorare ovunque nell'Unione europea" (Witold & Brock, 2000, p. 17).
La competenza comunicativa, infatti, rappresenta una delle questioni cruciali nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue da quando Dell Hymes ha introdotto questa visione nel 1972. I precedenti modelli di insegnamento e apprendimento delle lingue si basavano su un approccio puramente linguistico, ignorando "i contesti sociali in cui la lingua veniva utilizzata" (Baker, 2017, p. 13). L'insegnamento comunicativo delle lingue (CLT), oltre ad altri modelli olistici di competenza linguistica derivanti da questo sistema generale, come l'apprendimento e l'insegnamento basati su compiti (TBLT), la risposta fisica totale (TPR) e l'apprendimento basato su progetti (PBL), ha avuto grande rilevanza nella redazione del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), pubblicato nel 2001. Nel tentativo di promuovere il plurilinguismo, tra i suoi obiettivi, questo quadro "fornisce una base comune per l'elaborazione di programmi linguistici, linee guida per i programmi di studio, esami, libri di testo, ecc., in tutta Europa" (Consiglio d'Europa, 2020).
Sono passati vent'anni da quando il QCER è stato messo a punto e oggi, nell'era della tecnologia digitale, della globalizzazione e delle continue ondate migratorie, l'apprendimento delle lingue assume un ruolo ancora più ampio e significativo, considerato indispensabile in un mondo sempre più tecnologico e competitivo. Attualmente, l'apprendimento delle lingue per scopi specifici è un'esigenza fondamentale in quanto, secondo Coleman (2005):

> In termini curriculari, l'acquisizione di competenze in una lingua straniera è oggi legata a una moltitudine di domini "contenutistici", dallo studio letterario, culturale, linguistico, sociologico, storico e politico del Paese in cui si parla la lingua di destinazione, passando per aree affini come altre lingue e culture straniere, fino a specializzazioni completamente diverse, come l'Economia e l'Ingegneria Meccanica. (pp. 4-5)

Il Consiglio d'Europa ha inoltre promosso l'interconnessione tra lingue e tecnologie digitali tramite svariati progetti e programmi. Il Quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini (Vuorikari, R. et al., 2016, 2022) e il Quadro di riferimento europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale (CFRIDiL) sono due dei più conosciuti e verranno ampiamente discussi nei capitoli uno e sei della presente pubblicazione.
Sulla scia della pandemia da Covid-19, tutti i sistemi educativi sono stati costretti a reinventarsi e/o adattarsi alle nuove condizioni fisiche e sociali. Gli insegnanti hanno dovuto rivedere i principi fondamentali che guidano le loro pratiche didattiche. Il mondo digitale è divenuto la grande panacea dell'istruzione, che ha visto l'ampia diffusione di nuovi ambienti di apprendimento. Sostenendo quanto affermano Muñoz-Luna e Taillefer (2018), "... oltre al ruolo degli usi della tecnologia, gli insegnanti di lingue e i ricercatori devono ora esplorare il campo delle attività e delle risorse digitali" (p. 1), ci è possibile comprendere perché il progetto QuILL e questa pubblicazione, più nello specifico, siano così puntuali.
Il progetto Erasmus+ QuILL – Quality in Language Learning è stato approvato nell'ambito del bando *Strategic Partnerships for Digital Education Readiness* in quanto propone una nuova visione del modo in cui docenti di lingue per scopi specifici o lingue straniere possono sfruttare le risorse educative aperte (OER) digitali, illustrando come massimizzarne l'uso in modo qualitativo. Uno degli obiettivi principali di QuILL è fornire ai docenti universitari di lingue un numero consistente di risorse educative aperte (OER) come supporto nel processo di insegnamento e apprendimento. Nel portale QuILL, sia i

docenti che gli studenti possono reperire numerose OER in 18 lingue europee, già testate e convalidate dagli studenti in contesti di insegnamento reali. Oltre a ciò, i docenti dispongono di un pacchetto di formazione che li guiderà nelle modalità di identificazione, utilizzo e creazione di risorse online.
Questa pubblicazione, che riporta importanti orientamenti teorici e pratici, è rivolta a responsabili delle politiche dell'istruzione superiore, nonché a docenti di lingue per scopi specifici (LSP), al fine di migliorare l'attuazione di opportunità di apprendimento delle lingue basate sul digitale nei sistemi di formazione universitaria. Inoltre, intende presentare, esaminare e approfondire le possibilità legate all'uso della tecnologia digitale nel processo di apprendimento e insegnamento delle lingue.
Vengono raccolti i contributi dei sei partner che integrano il consorzio del progetto QuILL. Di conseguenza, si compone di sei capitoli:

Capitolo 1 - Qualità nell'educazione linguistica digitale - Stato dell'arte
Capitolo 2 - Criteri e indicatori di qualità nell'apprendimento delle lingue integrato con OER
Capitolo 3 - Innovazione nell'insegnamento delle lingue
Capitolo 4 - Motivazione degli studenti universitari ad apprendere le lingue utilizzando tecnologie e risorse digitali
Capitolo 5 - Implementazione di tecnologie digitali nell'insegnamento delle lingue a livello sistemico nel settore dell'istruzione universitaria
Capitolo 6 - Educazione digitale e contenuti LSP nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue

La maggior parte delle risorse disponibili online sono rivolte ad apprendenti di lingua inglese. Questo è uno dei problemi affrontati da QuiLL, che viene evidenziato nei capitoli quattro e cinque richiamando l'attenzione sulle differenze tra inglese come lingua straniera (EFL) / inglese per scopi specifici (ESP) e insegnamento L2 o LSP. Da qui la necessità di adottare strategie didattiche alternative e ripensare modelli motivazionali adeguati alle LSP o a lingue diverse dall'inglese (LOTE).
Tutti i capitoli affrontano il processo di apprendimento delle lingue attraverso risorse digitali e presentano parole chiave come "qualità" "innovazione" e "educazione digitale". Ciononostante, si è proceduto a una divisione in sotto-argomenti per poter analizzare ogni area più approfonditamente.
Il capitolo uno fornisce un'ampia rassegna della letteratura in merito allo stato dell'arte dell'istruzione linguistica digitale nel contesto dell'istruzione superiore europea. Affronta infatti la letteratura recente sull'argomento ed evidenzia i progetti e i programmi portati avanti dal Consiglio d'Europa per attestare il rilievo che la tecnologia digitale ha assunto negli ultimi anni. Secondo la letteratura, l'integrazione di strumenti e risorse digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue nei diversi scenari didattici europei si è dimostrata una risorsa di qualità per il nuovo paradigma di insegnamento e apprendimento.
Il capitolo due propone importanti riflessioni sulla complessità della qualità nel processo di insegnamento e apprendimento, nonché sul concetto di risorse educative aperte (OER) di buona qualità e su ciò che questo comporta dal punto di vista degli utenti. Gli autori individuano indicatori di qualità, come la soddisfazione degli studenti, per misurare i progressi dei corsi di lingua basati su risorse digitali nell'istruzione universitaria. Per illustrare questi indicatori sono stati condotti due studi che esaminano il feedback di docenti e discenti su un corso universitario di lingua che integra risorse educative aperte. I risultati ottenuti suggeriscono che gli indicatori di qualità sono stati rilevati sia dagli studenti che dai docenti, e le OER sono considerate materiale integrativo interessante e motivante per la classe.
Il capitolo tre è dedicato interamente all'innovazione**.** Vengono delineate pratiche, approcci, metodi e strategie improntati all'utilizzo di tecnologie digitali. Sulla base dell'innovazione nell'istruzione preservizio degli insegnanti in contesti online, vengono affrontati argomenti come l'apprendimento misto, l'autoregolazione e l'autonomia degli studenti in EFL e LSP.
Il capitolo quattro si concentra principalmente sulla motivazione e su quanto possa influire sull'apprendimento L2 mirato a diversi studenti in diversi scenari didattici. A questo proposito,

affrontare i bisogni e adattare i corsi di lingua ai bisogni specifici degli studenti universitari di LSP è una delle migliori pratiche suggerite dagli autori in questo capitolo. Inoltre, gli insegnanti devono coinvolgere gli studenti nel processo di selezione e progettazione delle risorse di apprendimento, attribuendo loro maggiore responsabilità e autonomia nell'apprendimento. L'uso di risorse digitali contribuisce anche ad un aumento della motivazione che si traduce in un apprendimento più efficace. In questo modo, agli studenti vengono forniti gli strumenti per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future.

Il capitolo cinque esamina le modalità di applicazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel settore dell'istruzione superiore, principalmente attraverso il database QuILL, spiegando come sono state individuate e selezionate le risorse in 18 lingue europee. Gli autori approfondiscono questo processo di implementazione descrivendone le varie fasi. Vengono inoltre affrontate le migliori pratiche sulle modalità di impiego di risorse digitali con l'intento di fornire a decisori, docenti e studenti una serie di raccomandazioni che si riveleranno utili per pratiche di apprendimento e insegnamento in presenza, misto o online.

Il capitolo sei è incentrato sulle LSP e fornisce linee guida utili per l'identificazione e l'utilizzo delle risorse digitali nel contesto didattico. Attraverso la presentazione di diversi strumenti e casi studio relativi a italiano seconda lingua, tedesco e finlandese per scopi specifici, gli autori descrivono alcune modalità di integrazione di risorse digitali nel processo didattico o di impiego delle stesse in alternativa alle attività in aula. Inoltre, il discorso pedagogico sulle risorse educative aperte fa luce sul riesame dei paradigmi didattici nel contesto della svolta digitale.

Le linee guida chiamate in causa in questi sei capitoli seguono i principi fondamentali che guidano la nostra pratica didattica come docenti di istruzione superiore: vogliamo che i nostri studenti siano motivati e impegnati, vogliamo liberarli dalla ristrettezza di vedute promuovendo l'autonomia e il pensiero critico. Nel contesto specifico delle LSP, le tecnologie digitali forniscono un maggior numero di strumenti a sostegno di insegnanti e studenti durante il processo di apprendimento e insegnamento, continuando ad aprire quante più porte possibile.

BIBLIOGRAFIA

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

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

Council of Europe (2020). The Common European Framework of References for Languages. 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. N. 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). Introduzione. The place of education in united Europe. In Brock, C. & Witold, T. (Eds.). *Education in a Single Europe* (pp.1-48). Routledge.

CAPITOLO UNO

QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DIGITALE - STATO DELL'ARTE

ELISABETE MENDES SILVA[1], ISABEL CHUMBO[2], VITOR GONÇALVES[3], CLÁUDIA MARTINS[4], ALEXIA DOTRAS BRAVO[5], ANA M. ALVES [6]

POLYTECHNIC INSTITUTE OF BRAGANÇA[1,2,3,4,5,6]
UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES[1,4]
RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION[3]
UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE[4, 6]
UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE[5]
BRAGANÇA, PORTOGALLO
ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

ABSTRACT

Negli ultimi due decenni l'istruzione è stata sottoposta a grandi cambiamenti. I progressi tecnologici di un mondo globalizzato e sempre più connesso hanno imposto nuovi approcci all'insegnamento delle lingue, in particolare nel contesto dell'istruzione superiore. Questo capitolo affronterà lo stato dell'arte dell'educazione linguistica digitale con il supporto della letteratura di rilievo del settore: Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022) congiuntamente ad altri studi, programmi e progetti correlati – allo scopo di fornire una panoramica completa della situazione attuale in relazione alla qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento digitale delle lingue nell'istruzione superiore in Europa. Il capitolo comprende anche una serie di strumenti e risorse digitali che hanno concorso alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue per scopi specifici.

1. INTRODUZIONE

All'inizio del XXI secolo, nel contesto educativo Marc Prensky (2001) coniò l'espressione "nativi digitali" per definire gli studenti figli di un'epoca di cambiamenti paradigmatici accompagnati da continue scoperte digitali a partire dagli ultimi decenni del XX secolo. Questi "nativi digitali" facevano parte di un processo di "discontinuità" o "singolarità" che ha trasformato "lo stato delle cose in modo così radicale che non si può tornare indietro" (p. 1). Come sostiene l'autore, "questa 'singolarità' è dovuta all'avvento e alla rapida diffusione della tecnologia digitale negli ultimi decenni del XX secolo" (p. 1). Prenskij ha definito insegnanti ed educatori "immigrati digitali" nel loro acquisire familiarità con le nuove tecnologie, adottandole (e adattandole) come strategia efficace per l'insegnamento, e li ha avvertiti della necessità di apportare dei cambiamenti per attirare l'attenzione degli studenti (p. 6). Si potrebbe facilmente dedurre che questo approccio alla tecnologia abbia riscosso maggiore successo tra gli insegnanti più giovani, più inclini a utilizzare la tecnologia sia nella vita personale che nell'insegnamento, rispetto a quelli più maturi che la guardavano con più sospetto e si fidavano degli approcci didattici tradizionali.

Tuttavia, anche se ciò può essere vero in alcune circostanze, non può fungere da giustificazione per un atteggiamento più o meno permeabile nei confronti dell'uso della tecnologia nel contesto didattico. Esistono molteplici fattori, sia personali che professionali, che possono aiutare o pregiudicare l'impegno dei docenti nell'acquisire competenze digitali e rendono dunque necessarie ulteriori ricerche per una comprensione più approfondita del problema, come afferma Tour (2015, p. 127). A questo proposito, nel tentativo di identificare "una stretta relazione tra le pratiche quotidiane di

alfabetizzazione digitale degli insegnanti di lingua e l'uso delle tecnologie nella loro classe" (p. 137), Tour (2015) ha condotto uno studio su "l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti nella vita personale e nell'insegnamento" (p. 136). Questi approfondimenti sulle nuove competenze didattiche hanno dimostrato che il nuovo approccio all'insegnamento delle lingue rimane una sfida. Come conclude l'autore:

> L'inclusione di nuove competenze nei contesti scolastici comporta molti cambiamenti in quanto i curricula e la pedagogia sono vincolati da fattori esterni. In particolare, richiede l'impegno dei singoli docenti perché, come illustra questo studio, l'insegnamento di nuove competenze può subire ulteriori limitazioni causate dall'approccio degli insegnanti al digitale. (p. 136)

Dal 2001, la tecnologia digitale ha subito cambiamenti significativi e repentini, portando gli insegnanti a seguire queste evoluzioni. Secondo Johnston et al. (2019): "Nuovi gadget tecnologici vengono introdotti sul mercato a ritmi folli, come grande panacea sociale della nostra generazione. La tecnologia è propagandata in termini addirittura redentivi, con fervore quasi religioso." (p. v).
La tecnologia digitale ha scatenato forze senza precedenti nel campo dell'istruzione e la letteratura ha abbondantemente esaminato ed evidenziato le potenzialità delle nuove tecnologie in qualsiasi contesto di insegnamento e apprendimento (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). In aggiunta, Muñoz-Luna e Taillefer (2018) affermano che "l'integrazione della tecnologia nell'istruzione ha dettato un'importante agenda per una riforma dell'istruzione a livello mondiale" (p.6). Le incessanti scoperte dei primi decenni del XXI secolo in questo campo hanno sfidato e cambiato gli approcci all'educazione digitale. La didattica delle lingue ha acquisito anche una nuova prospettiva riguardo le modalità di insegnamento e apprendimento linguistico, in quanto i nuovi media e le tecnologie informatiche sono diventati importanti strumenti ausiliari per i docenti di lingue. Le risorse digitali hanno quindi migliorato le possibilità di insegnamento e di apprendimento, allineando le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti alle sfide del XXI secolo, basate su un quadro di competenze digitali. Questa agenda è molto apprezzata nella nuova arena dell'istruzione superiore che promuove l'alfabetizzazione digitale e media interattivi per insegnanti e studenti (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), attraverso, ad esempio, la creazione del Quadro europeo comune per la competenza digitale degli educatori (DigCompEdu) stabilito dall'Unione Europea nel 2016 (Vuorikari et al.2016) e ripubblicato nel 2017 (Carretero Gomez et al., 2017). I progressi di questo e di altri quadri verranno esaminati in seguito.
Questo capitolo tratta l'integrazione di strumenti e risorse digitali nell'insegnamento delle lingue e il modo in cui ciò contribuisce a incrementarne la qualità e l'efficacia. Verrà esaminato brevemente anche il contesto delle lingue per scopi specifici e la sua interconnessione con il mondo digitale, trattato poi più dettagliatamente nel sesto capitolo. Attraverso la letteratura, il capitolo incorporerà studi, progetti e programmi recenti e significativi che dimostrano la pertinenza di queste prospettive e confermano l'avanguardia degli orientamenti nell'ambito dell'istruzione linguistica digitale (di qualità) in Europa a livello universitario.

2. La competenza digitale nell'istruzione superiore in Europa

Le tecnologie digitali – ampio concetto che include Internet, i dispositivi mobili digitali (smartphone, tablet e simili), i dispositivi di realtà virtuale Web 2.0, l'intelligenza artificiale e altre tecnologie digitali nuove e aggiornate (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – costituiscono il fulcro degli sviluppi tecnologici dell'era moderna. Il rapido ritmo dei cambiamenti tecnologici e digitali ha favorito la nascita di nuovi modelli di apprendimento linguistico potenziati e più interattivi, tra cui l'istruzione linguistica assistita da computer (CALI), l'apprendimento linguistico assistito da computer (CALL) in uso dagli anni '60 ma con un impatto maggiore negli anni' 90, come conferma l'interesse della letteratura (Levy, 1997;

Beatty, 2003), l'apprendimento linguistico potenziato dalla tecnologia (TELL) e l'apprendimento linguistico assistito da dispositivi mobili (MALL). Questi modelli hanno creato un nuovo quadro di apprendimento e insegnamento che semplifica il lavoro dei docenti.
Il passaggio dal Web 1.0, statico e passivo, al Web 2.0, dinamico e interattivo, ha imposto la massificazione delle informazioni in tempo reale (Smith, 2016, p. 3). La comunicazione mediata dai computer è diventata più inclusiva grazia alla diffusione degli smartphone, diventati un bene normalizzato che ha permesso lo sviluppo di una nuova area di apprendimento: l'apprendimento linguistico assistito da dispositivi mobili (MALL). Secondo Chinnery (2006), queste tecnologie migliorano considerevolmente l'inclusione sociale nell'apprendimento linguistico, perché devono essere utilizzate in conformità con la pedagogia più adeguata (p. 9). Più recentemente, Stockwell (2022) ha sottolineato i diversi atteggiamenti nei confronti dell'impiego di tecnologie digitali:

> Sebbene la tecnologia abbia assunto un ruolo più importante nell'istruzione (...) dalla diffusione del virus Covid-19 all'inizio del 2020, permangono ancora opinioni fortemente discordanti sul suo uso a lungo termine come opzione praticabile per un'istruzione di qualità piuttosto che come ripiego da sfruttare solo fino a quando il mondo non si sarà ripreso dal disastro. (p. 1).

Da un lato c'è chi ritiene che la tecnologia possa ritardare l'efficacia pedagogica mentre dall'altro chi è assolutamente entusiasta e ottimista riguardo ai suoi effetti. Tuttavia, a causa dell'uso diffuso dei dispositivi mobili, Stockwell (2022) sostiene che l'apprendimento coadiuvato dalla tecnologia, sia CALL o MALL, "sembra essere realmente legato all'aspettativa che semplifichi l'insegnamento e l'apprendimento" (pp. 5-6). Nonostante le polemiche sugli effetti dell'uso della tecnologia digitale nell'istruzione, bisogna riconoscerne potenziale di supporto ad ambienti di insegnamento e apprendimento. Ciò nonostante, lo stesso autore (2022) ritiene che l'uso della tecnologia in classe vada pianificato e introdotto sapientemente, altrimenti perderà la sua efficacia, mancando i principali obiettivi di apprendimento (p. 2).
Nel contesto europeo, l'UE continua a promuovere e aggiornare il quadro delle competenze digitali (DigComp 2.2) (Vuorikari et al. 2022), volto a sviluppare le competenze digitali dei cittadini per prepararli al meglio a rispondere alle sfide tecnologiche e sociali del XXI secolo. Il quadro fornisce nuovi esempi di conoscenze, abilità, atteggiamenti e strumenti per l'autoriflessione, il monitoraggio e la certificazione delle competenze digitali. Inoltre, rappresenta un'eccellente guida sulle modalità di interazione, condivisione, coinvolgimento e collaborazione dei cittadini attraverso le tecnologie digitali, le quali assomigliano alle quattro C delle competenze del XXI secolo nel contesto educativo: pensiero critico, creatività, collaborazione e comunicazione. Tra le competenze del XXI secolo, quella digitale ha acquisito grande rilevanza negli ultimi due decenni.
Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume complementare* (QCER) (Consiglio Europeo, 2020), menzionato in DigComp 2.2, è un altro schema fondamentale che orienta i sistemi educativi europei. Pubblicato per la prima volta nel 2001, il QCER viene costantemente aggiornato per rispondere alle continue sfide di una società più pluriculturale e plurilingue. Oltre a fornire una base comune per l'uniformazione di programmi linguistici, valutazioni e linee guida dei programmi di studio in Europa (Consiglio d'Europa, 2001), mira anche a promuovere l'apprendimento incentrato sul discente, l'apprendimento continuo, la lingua dei segni, il plurilinguismo e la competenza pluriculturale attraverso un approccio comunicativo. L'ultima versione del QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020) ha aggiunto nuovi descrittori, a testimonianza degli attuali cambiamenti sociali e tecnologici.

> Il fatto che questa estensione porti i descrittori del QCER oltre l'area dell'apprendimento delle lingue moderne per includere aspetti rilevanti per l'educazione linguistica in tutto il curriculum è stato accolto con grande favore nell'ampio processo di consultazione intrapreso

> nel 2016-17. Questo riflette la crescente consapevolezza della necessità di un approccio integrato all'educazione linguistica in tutto il curriculum. I professionisti dell'insegnamento delle lingue hanno accolto con particolare favore i descrittori relativi all'interazione online, all'apprendimento collaborativo e alla mediazione del testo. La consultazione ha confermato anche l'importanza che i responsabili politici attribuiscono alla fornitura di descrittori per il plurilinguismo/pluriculturalismo. (Consiglio d'Europa, 2020, p. 22)

L'interazione online è infatti una realtà che non può essere nascosta. Internet è diventato un mezzo influente nelle nostre vite e, in quanto tale, va aggiunto alla vasta gamma di contesti didattici di cui l'istruzione può disporre.
Nell'ambito del Progetto europeo di ricerca Erasmus+ EU-MADE4ALL – Integrare l'alfabetizzazione digitale multimodale e l'inglese per la comunicazione internazionale – è stato progettato, implementato e testato il Quadro di riferimento europeo per l'alfabetizzazione interculturale e digitale (CFRIDiL). Questo quadro nasce da QCER e DigComp 2.0 e li supera, abbracciando una classificazione più ibrida delle competenze. La multimodalità, l'alfabetizzazione digitale e la comunicazione mediata da computer per un approccio globale permettono "una comunicazione di successo in contesti internazionali e interculturali" grazie a "l'inclusione di competenze multimodali, socio-semiotiche e critiche più complete che tengono conto delle aspettative di pubblici e contesti socio-culturalmente diversi" (Adami et. Al., 2019, p. 11). Il CFRIDiL in particolare

> è un passo concreto verso la standardizzazione delle competenze digitali, promuove la trasparenza e la riconoscibilità per valutare quali conoscenze siano necessarie ai cittadini europei per relazionarsi con successo nell'attuale mondo connesso al digitale e ha l'obiettivo finale di facilitare l'apprendimento, l'occupabilità e la mobilità. (Adami et. al., 2019, p. 14).

In linea con gli orientamenti dell'Unione europea, i sistemi universitari europei cercano di accompagnare il ritmo del cambiamento e si sforzano di promuovere le competenze digitali tra insegnanti, educatori e discenti. Il quadro per la competenza digitale degli educatori (DigCompEdu) funge da trampolino di lancio per queste competenze. Come si legge nel documento, esso

> mira a fornire un riferimento generale per chi sviluppa modelli di competenze digitali, ovvero gli Stati membri, i governi regionali, le agenzie nazionali e regionali competenti, le organizzazioni educative e gli enti di formazione professionale pubblici o privati. Si rivolge agli educatori a tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione universitaria e per adulti, compresa la formazione generale e professionale, l'istruzione per bisogni speciali e i contesti di apprendimento non formale. Invita e incoraggia la modifica e l'adattamento al contesto e allo scopo specifici. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Inoltre, pone l'innovazione al centro di tutte le istituzioni educative, incluso il contesto universitario, cogliendo il potenziale delle tecnologie digitali. Pertanto, questo quadro affronta le competenze professionali e pedagogiche degli educatori insieme a quelle degli studenti, concentrandosi su impegno professionale, risorse digitali, valutazione, responsabilizzazione degli studenti e, infine, facilitando la competenza digitale degli apprendenti (Punie & Redecker, 2017, p. 8).
Con l'obiettivo di mostrare l'efficacia delle politiche che promuovono l'apprendimento nell'età digitale a legislatori ed educatori, nel 2017 è stato pubblicato lo studio *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies* (DigEduPol) (Redecker at al., 2017). Va inoltre menzionato il SELFIE, lo strumento europeo per la capacità digitale delle scuole. Al programma della

ricerca sono stati aggiunti anche corsi online aperti e di massa (MOOCs) MOOCKnowledge e MOOCS4inclusion.

3. APPRENDIMENTO LINGUISTICO DIGITALE DI QUALITÀ: STATO DELL'ARTE, TENDENZE E PROSPETTIVE

Uno dei principi alla base dei quadri concepiti e attuati dalla Commissione europea su indicazione del Centro comune di ricerca è proprio la promozione delle competenze digitali di tutti i cittadini per fornire strumenti idonei a un rafforzamento del successo professionale e della soddisfazione sia a livello professionale che personale. In DigComp 2.2, cinque aree di competenza descrivono in cosa consiste la competenza digitale: (i) alfabetizzazione in materia di informazioni e dati; (ii) comunicazione e collaborazione; (iii) creazione di contenuti digitali; (iv) sicurezza; e (v) risoluzione dei problemi. Nel contesto dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue a livello universitario, TELL, l'apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia (TALL), CALL e MALL rispondono ai bisogni degli studenti e soddisfano le esigenze di un mondo sempre più digitale. Internet fornisce una vasta gamma di risorse educative sia agli insegnanti che ai discenti.

Anche i MOOC, nati dal movimento OER nel 2008, si sono rivelati un'interessante risorsa e strategia digitale educativa. Indipendentemente dalle prospettive democratiche, il ricorso ai MOOC continua a porre nuove sfide in questo senso. Deng, Benckendorff e Gannaway (2019) hanno condotto uno studio sistematico esaminando i progressi e le nuove direzioni di apprendimento e insegnamento in queste tipologie di corsi. I risultati hanno portato alla conclusione che, nonostante l'incremento degli studi su queste tipologie di corsi, non vi è stata sufficiente "ricerca sistematica sulle dinamiche di apprendimento e insegnamento nei MOOC" (p. 58). Cinque sono le ipotesi principali:

a) la ricerca basata sull'evidenza è insufficiente, soprattutto per quanto riguarda il pubblico, che è soggetto a una certa egemonia culturale dell'occidente;

b) gli studi sui MOOC sembrano semplificare eccessivamente fattori rilevanti come la motivazione;

c) non sono state condotte ricerche sui diversi approcci al coinvolgimento nell'apprendimento;

d) la misurazione dei risultati di apprendimento è fortemente semplificata e dipende in gran parte dai voti;

e) finora non è chiaro in che modo i diversi fattori chiave dell'apprendimento e dell'insegnamento siano correlati, nonostante la connessione rilevata tra "un impegno sociale comportamentale e online più attivo" e tassi di ritenzione e prestazioni accademiche più elevati.

Pertanto, gli autori sostengono che è estremamente importante considerare i fattori di apprendimento e insegnamento nel modo in cui interagiscono tra loro anziché isolatamente, in modo da poter implementare e valutare meglio i MOOC (p. 58).

Questi corsi, così come le risorse e i sistemi digitali, sono stati utilizzati come potenti ed efficaci stimolatori di motivazione e qualità. In quanto strumenti di supporto alle lezioni di lingua, aggiungono nuovi elementi agli approcci metodologici all'insegnamento e all'apprendimento. Bolen (2021) presenta alcune ragioni per incorporare risorse basate sulla tecnologia nei corsi di lingua: sono efficaci perché permettono agli studenti di imparare più velocemente; rendono le lezioni più coinvolgenti; aumentano la motivazione degli studenti; i discenti diventano più autonomi; gli insegnanti hanno accesso a una miriade di risorse "ottimali", come quiz, giochi da tavolo online e controlli sul plagio; studenti, genitori, amministratori si aspettano l'uso del computer in classe (pp. 7-8). Tuttavia, come già sottolineato, se la tecnologia viene utilizzata senza un'attenta pianificazione, gli obiettivi pedagogici potrebbero perdere la loro efficacia. Pertanto, è imperativo sapere come e quando impiegare la tecnologia in classe. Se la si utilizza solo per il gusto di usare il computer gli obiettivi di apprendimento

diventano inutili, ma se viene integrata con obiettivi e strategie ben definiti, i risultati diventano molto più incoraggianti.

3.1 GAMIFICATION: L'ODISSEA DEL DOCENTE

Anche la gamification è entrata nei programmi di insegnanti ed educatori. Negli ultimi tempi è andata a svilupparsi un'ampia gamma di piattaforme di apprendimento, siti web di apprendimento linguistico e valutazioni online basate sul gioco. Strumenti o app online, come *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod* o *Sutori*, danno l'opportunità agli insegnanti di pianificare lezioni più interattive e motivanti. *Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game e MindSnacks* sono alcune app di gamification che vengono generalmente utilizzate nell'apprendimento delle lingue (Prathyusha, 2020). Questi strumenti possono essere inseriti anche in corsi di e-learning come i MOOC.

È quindi importante chiarire e classificare la gamification da una prospettiva più ampia. I giochi hanno sempre esercitato un'attrazione naturale sugli individui perché portano svago e intrattenimento, ma allo stesso tempo consentono di imparare o persino svolgere numerose attività. Hanno anche un'importante componente sociale e culturale e incentivano l'impegno e la motivazione (Bozkurt & Durak, 2018).

Nel contesto educativo, l'uso di giochi in qualità di ausili o stimoli all'apprendimento non è un fenomeno nuovo. L'UNESCO riconosce che i giochi digitali svolgono un ruolo importante nella vita quotidiana dei giovani e li considera strumenti pedagogici adatti a trasferire, migliorare e/o sviluppare abilità e competenze per il dialogo interculturale nonché un apprendimento sociale ed emotivo, allo scopo di prevenire l'estremismo violento (UNESCO, 2021).

Tuttavia, l'uso massiccio di giochi digitali come forma di intrattenimento ha sollevato la questione relativa a come sfruttarne il potenziale a fini educativi. È innegabile che l'utente sia profondamente attratto e coinvolto in queste attività. L'ampia diffusione dei dispositivi di comunicazione mobile ha reso i giochi digitali onnipresenti nella vita degli studenti. Questa disponibilità dei mezzi e l'attrazione che i giochi esercitano sui discenti suggeriscono opzioni stimolanti agli educatori a supporto del processo di insegnamento e apprendimento, di cui si possono identificare diverse modalità di utilizzo, con tante somiglianze quanto differenze: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Digital Game Based Learning (Nadolny et al., 2020), Serious Games (Sudarmilah et al., 2018) e Gamification. Ai fini di questo capitolo, approfondiremo solo la gamification.

La gamification consiste nell' "uso di meccanismi tipici del gioco in contesti non ludici" (Deterding et al., 2011, p.10). Chou (2016) la definisce come "l'arte di divertire coinvolgendo elementi del gioco, sapientemente applicati ad attività produttive o concrete" (p. 8). Per Schlemmer (2014), è qualcosa che "propone di creare un livello di gioco in un'applicazione o prodotto, anziché essere un gioco di per sé" (p. 77). Gartner (2022), invece, propone la gamification come "l'uso dei meccanismi e delle strutture del gioco per coinvolgere e motivare digitalmente gli individui a raggiungere i loro obiettivi" (par. 1).

Hamari et al. (2014) presentano la gamification come un processo di miglioramento e arricchimento dei servizi tramite esperienze di gioco. La definizione supera quindi le meccaniche di gioco, sostenendo che il concetto va inteso in modo più ampio come processo in cui l'utente è coinvolto in esperienze psicologiche, proprio come nei giochi. Nel concettualizzare questo processo, gli autori associano tre potenzialità essenziali che ne giustificano l'uso: risultati comportamentali produttivi (ad esempio, una correlazione positiva tra un maggiore sforzo di apprendimento e una maggiore motivazione); risultati psicologici positivi (come una maggiore motivazione derivante dall'interazione dell'utente con elementi di progettazione del gioco); e risorse motivazionali (ad esempio, elementi del gioco quali punti, classifiche, badge, livelli, feedback, indicazioni di progresso).

Sulla base dell'analisi di decine di studi sulla gamification, gli stessi autori affermano che tutti quelli svolti in contesti educativi/di apprendimento mostrano effetti per lo più positivi, soprattutto in termini

di incremento della motivazione e del coinvolgimento nelle attività di apprendimento. Essi avvertono, tuttavia, che gli studi evidenziano anche alcuni risultati negativi che vanno tenuti in considerazione, quali l'aumento della competitività o le difficoltà nel processo di valutazione.
Per Vianna et al. (2013), elementi del gioco come feedback istantanei, badge, obiettivi tangibili, competitività, collaborazione e "learning by doing" sono essenziali per raggiungere scopi specifici attraverso la gamification.
John et al. (2017) sostengono che le attività di apprendimento basate sulla gamification (risorse motivazionali) portano a un riconoscimento dell'importanza di tali attività (esito psicologico) che, a sua volta, comporta un aumento dello sforzo di apprendimento (risultato comportamentale) che si traduce in un progresso nelle prestazioni accademiche. In effetti, la gamification è indicata come una metodologia attiva che può contribuire a motivare e coinvolgere gli studenti nelle attività, promuovendo l'apprendimento e condizionando il comportamento (Kim, 2015).
Il miglioramento delle capacità di apprendimento, l'interazione con i coetanei e l'aumento della motivazione e dell'impegno sono tre fattori evidenziati da Zainuddin et al. (2020), tra gli effetti della gamification nell'istruzione. Riferendosi alle esperienze di apprendimento interattivo, Fardo (2013) riconosce la capacità di questo approccio di aiutare a superare la mancanza di coinvolgimento degli studenti, promuovendo un cambiamento positivo nel comportamento e una maggiore partecipazione significativa. Pertanto, in un ambiente basato sul gioco, il livello di impegno e coinvolgimento degli studenti aumenta (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).
Anche app di apprendimento linguistico come *EducaPlay, Busuu, Babbel, Speakly, QLango,* o simili, possono essere utili sia agli studenti che agli insegnanti perché i primi vi troveranno tutte le indicazioni necessarie per apprendere la lingua desiderata, mentre i secondi possono trarre ispirazione da programmi di lezioni o attività pianificate e spiegate con chiarezza, che possono sfruttare nei loro corsi.

3.2 Unire tecnologia e LSP

Nel campo delle lingue per scopi specifici (LSP), Arnó-Maciá (2012) studia come la tecnologia ne abbia trasformato l'insegnamento e l'apprendimento. L'autrice sostiene che la tecnologia ha fornito ai docenti di LSP strumenti informatici nuovi e ibridi per la raccolta e l'analisi del discorso specializzato, nonché lo sviluppo di materiali e corsi online (p. 89). Infatti, le applicazioni CALL hanno creato opportunità per lo sviluppo di ambienti di apprendimento più collaborativi, creativi, innovativi e stimolanti. Muñoz-Luna e Taillefer (2018) considerano l'integrazione della tecnologia nelle classi di apprendimento LSP attraverso due approcci complementari: da un lato, "insegnanti e altri professionisti linguistici come utenti digitali di attività online e applicazioni tecnologiche" e dall'altro, "insegnanti e professionisti come creatori innovativi di applicazioni che contribuiscono alla loro esperienza pratica (...)" (p. 2). Le autrici forniscono ai docenti di inglese per scopi specifici (ESP) vari strumenti per la didattica online, come dizionari telematici, corpora e video clip, tra gli altri (p. 2).
Oggi più che mai l'impiego di strumenti che aiutino i processi GILT - Globalizzazione (G11N), Internazionalizzazione (I18N), Localizzazione (L10N), Traduzione (T9N) - è fondamentale. Per raggiungere questo obiettivo, i fornitori di servizi linguistici utilizzano la traduzione assistita da computer (CAT), memorie ed editor di traduzione, database di terminologia e altri strumenti per garantire la produttività e l'interoperabilità. Non vanno poi dimenticati thesauri, glossari, dizionari, grammatiche ed enciclopedie digitali. Ultimi ma non per importanza, verranno analizzati gli strumenti di traduzione automatica all'interno di servizi linguistici, nonché l'insegnamento delle lingue.

3.3 Progetti Erasmus+ per l'apprendimento delle lingue tramite la tecnologia: un bacino di conoscenze

La nostra epoca pone nuove sfide all'istruzione linguistica; pertanto, sviluppare metodi di insegnamento e apprendimento delle lingue che siano efficaci e in linea con i bisogni dei discenti è diventato prioritario. Per questo motivo, l'integrazione e l'implementazione della tecnologia nelle aule

e nei corsi online sono state tenute in grande considerazione nel piano di qualità dell'apprendimento linguistico. A livello europeo, attraverso la promozione dei progetti Erasmus+, la Commissione europea mira a sviluppare la ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e ad adottare questo paradigma tecnologico nell'istruzione, soprattutto nel settore linguistico. Si rivolge inoltre a diversi destinatari - legislatori, discenti, insegnanti ed educatori - al fine di esercitare una maggiore influenza e apportare un cambiamento più ampio.

A questo proposito, il programma Erasmus+ Learning Foreign Languages Online si basa su un approccio democratico: si rivolge ad apprendenti di lingue autodidatti con difficoltà economiche e punta a facilitare l'apprendimento linguistico online tramite una banca dati di risorse online gratuite, promuovendo in questo modo l'autonomia degli studenti. Gli insegnanti hanno inoltre a disposizione risorse educative aperte (OER) come supporto ai "contesti di istruzione formale". Questo progetto è portato avanti da numerose scuole di lingue europee (private e non) che si insegnano inglese, francese, tedesco, italiano, spagnolo, croato e polacco, e funge da esempio per l'uso di piattaforme online a sostegno dell'apprendimento linguistico. Un altro esempio è DigiTise, rivolto a insegnanti over 50 allo scopo di potenziarne le competenze digitali in linea con DigComp2.2. Questa iniziativa ha portato alla redazione di un manuale e all'organizzazione di dieci corsi MOOC.

Il progetto Erasmus+ ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology – indirizza il suo ambito di ricerca e di azione all'impiego alla tecnologia nell'insegnamento delle lingue basato su compiti (TBLT), ponendo l'attenzione su "tecnologie nuove ed emergenti, come tablet, telefoni cellulari e software di videoconferenza" (n/d, par. 1). Il progetto copre tutti i livelli di istruzione.

Pertanto, sembra che i progetti Erasmus+ abbiano raccolto approcci e aspetti sul campo che non solo si dimostrano contemporanei in termini di bisogni in ambito educativo, ma sono anche innovativi, dal momento che la ricerca non è stata abbastanza veloce nel definire idee fondamentali nel campo della tecnologia, delle lingue e dell'istruzione superiore.

Il progetto QuILL risponde quindi ai bisogni educativi nella cornice dei progressi tecnologici con un focus più specifico rispetto ai modelli precedenti. QuILL si rivolge al contesto universitario e si concentra in modo molto specifico sulle LSP. L'obiettivo principale del progetto è promuovere pratiche innovative per migliorare la capacità digitale dei docenti di lingue a livello universitario. Ciò avviene in primo luogo attraverso l'identificazione e la revisione di fonti digitali di alta qualità e di facile utilizzo per l'insegnamento di 18 diverse lingue europee. Questi materiali sono già reperibili online sul portale del progetto e hanno ricevuto contributi da parte di docenti di tutta Europa. Oltre a promuovere una formazione online per docenti di lingue sulle modalità di selezione, utilizzo e creazione di fonti digitali per l'insegnamento delle lingue, QuILL stimola la loro capacità di contribuire efficacemente allo sviluppo di ambienti di istruzione digitale sia a distanza che in presenza. Tale formazione online è un supporto fondamentale per i docenti durante la transazione verso un'aula linguistica potenziata dalla tecnologia.

4. CONCLUSIONI

Il crescente numero di ricerche sull'integrazione della tecnologia digitale nei contesti di apprendimento linguistico derivanti dalla letteratura, da progetti Erasmus+ o da altre iniziative dell'Unione europea, dimostra la rilevanza delle risorse basate sulla tecnologia come elemento qualitativo da considerare negli approcci metodologici all'istruzione nel suo complesso.

Considerando le idiosincrasie proprie dell'istruzione universitaria, ne va riconosciuta la capacità di integrare tutti gli approcci sintetizzati nel corso degli anni, sia per quanto riguarda la tecnologia che l'apprendimento delle lingue. Il progetto QuILL sembra essere un risultato di questo percorso.

L'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel (prossimo) futuro sono indubbiamente legati al paradigma digitale che ora permea tutti gli aspetti della nostra vita, in cui la qualità sarà l'aspetto da tenere in maggiore considerazione. Di conseguenza, l'apprendimento linguistico potenziato dalla tecnologia è un elemento indubbiamente innovativo che tutti gli attori dell'istruzione devono

approvare e utilizzare in modo completo ma oculato per permettere agli studenti, che rappresentano il target finale di questo nuovo approccio tecnologico all'insegnamento e all'apprendimento, di continuare ad apprendere le lingue in modo supportato, coinvolgente ed efficace.

LINK A RISORSE ESTERNE

DigiTise: https://digitiseproject.eu
Progetto 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
Progetto Erasmus+ ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/

BIBLIOGRAFIA

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. Programmi Erasmus+. 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, MH (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, 2008.

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

Blake, R.J. e 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. e 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, GM (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology, 10* (1), 9-16. Consultato il 24-10-2022 all'indirizzo: 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). DigEduPol – *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 (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponibile all'indirizzo: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Deng, R. Benckendorff, P. & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*. 149, 49-60. Disponibile all'indirizzo 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/it/marketing/glossario/gamification

Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A. and 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., Hemsen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D. e 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. e 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. e 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

CAPITOLO DUE

CRITERI E INDICATORI DI QUALITÀ NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE INTEGRATO CON OER

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA
UNIVERSITÀ DI VILNIUS
VILNIUS, LITHUANIA
JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT,
HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.TL

ABSTRACT

L'applicazione diffusa di risorse educative aperte comporta la necessità di ripensare e affinare parzialmente le prospettive convenzionali riguardanti criteri e indicatori di qualità nell'insegnamento/apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore. Riflettendo sulla complessità delle questioni relative alla qualità nell'istruzione "aperta" e nei corsi di lingua integrati con le OER, ci concentriamo sui prodotti principali di QuILL - il database OER e il pacchetto elettronico per la formazione degli insegnanti - che verosimilmente soddisfano i requisiti di qualità. Per verificare la nostra ipotesi sono state condotte due indagini. Docenti di lingue e studenti di istituti universitari della Repubblica di Lituania sono stati introdotti ai prodotti QuILL, li hanno testati nella pratica e hanno condiviso la loro esperienza compilando due questionari. L'analisi delle risposte raccolte fornisce dati preziosi sul livello di gradimento di insegnanti e studenti, indispensabili per puntare alla qualità.

1. INTRODUZIONE

Sebbene la questione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento sia stata ampiamente esaminata da varie prospettive, ogni innovazione nell'ambiente e/o negli strumenti di insegnamento/apprendimento comporta la necessità di rivedere e perfezionare approcci e pratiche consolidati. Le risorse educative aperte (OER) e la loro integrazione nei corsi di lingua universitari pongono nuove questioni e sollevano preoccupazioni in tutte le parti interessate, molte delle quali sono direttamente correlate al livello di qualità garantita. Questa sezione si concentra sulla qualità e la sua valutazione nell'ambito del progetto Quality in Language Learning (QuILL) e dei suoi prodotti, ovvero un database delle OER e un pacchetto di formazione per insegnanti. Il capitolo si apre con una breve panoramica di come l'istruzione sia stata arrivata ad essere analizzata attraverso criteri di qualità multidimensionali e con una riflessione sulla complessità della qualità nell'insegnamento/apprendimento. Passando alle OER, cercheremo di concentrarci sull' "apertura" e sui cambiamenti che essa comporta, per poi mettere a confronto i criteri di qualità classici con quelli proposti nella descrizione del database QuILL.

Partendo dall'assunto per cui la qualità di una risorsa è intrinsecamente correlata al progresso dell'apprendente, abbiamo condotto due studi. Nel primo viene esaminata la percezione che gli insegnanti hanno avuto della fruibilità delle OER raccolte da QuILL. Il secondo è uno studio pilota, in cui investighiamo il feedback degli studenti sul database. Lo scopo principale di entrambi gli studi è indagare la reazione di insegnanti e studenti ai corsi universitari di lingua integrati con OER, con l'auspicio che le risposte raccolte possano essere utili per sviluppare un quadro di indicatori che misurino l'efficacia di tali corsi.

2. LA QUALITÀ NELL'ISTRUZIONE ATTRAVERSO LA LENTE STORICA

Per poter formulare criteri e indicatori di qualità congrui all'apprendimento delle lingue integrato con OER, il concetto di qualità nell'istruzione verrà presentato brevemente in una prospettiva storica. In quanto segue, attingiamo in gran parte alle prospettive sviluppate da Heyworth (2013), il quale, nella

sua ampia panoramica, considera la qualità nell'istruzione come inestricabilmente correlata e allo stesso tempo significativamente diversa dalla sua concezione originale: la qualità come fenomeno sviluppato e concepito, in particolare, per il mondo industriale.
Nel mondo industriale, il concetto di qualità è stato introdotto inizialmente come meccanismo di controllo necessario per consentire una graduale conformità al processo produttivo. Per renderlo operativo, il concetto di gestione della qualità è stato ricondotto a quattro fasi: pianificazione, attuazione, controllo e azioni di monitoraggio. Queste ultime possono essere di natura correttiva o volte a implementare l'intero ciclo di accertamento della qualità su scala più ampia.
Trasferire questo concetto all'istruzione non è stato facile. In primo luogo, il tipo di servizi forniti nel settore educativo è molto diverso da quelli del mondo industriale: non esistono prodotti fisici. In secondo luogo, la nozione di cliente come destinatario del servizio è molto meno chiara in quanto comprende, ma non si limita necessariamente a:

a) chi effettivamente commissiona e paga i servizi (l'istruzione) – le autorità, i genitori, i discenti, etc.;
b) chi riceve i servizi – i discenti; e
c) chi viene (in)direttamente interessato dal servizio erogato, senza necessariamente esserne consapevole.

Sono state inoltre espresse considerazioni su molti altri fattori, quali a) l'interconnessione nella fornitura di servizi educativi all'interno di un'organizzazione, i cui membri diventano sia destinatari che fornitori di servizi; b) la responsabilità del destinatario finale del servizio nei confronti di chi lo fornisce, in cambio delle sue aspettative di soddisfazione; c) la messa in discussione della nozione stessa di applicabilità della gestione della qualità nell'istruzione pubblica, non trattandosi di un ente commerciale (anche se quest' ultimo criterio sembra essere diventato piuttosto limitato a causa, ad esempio, dei pagamenti per le ammissioni). Quest'ultimo fattore di gestione della qualità nel settore educativo riguarda in particolare la più ampia questione della produttività e dell'efficienza di un'istituzione formativa.
Se la qualità dell'istruzione è da percepirsi attraverso la lente della soddisfazione del cliente, la scala di clienti sopra elencati presuppone una maggiore complessità nelle misurazioni. In una forma molto semplificata, il cliente immediato (discente) può avere obiettivi specifici a breve termine che possono coincidere o meno con gli obiettivi a lungo termine dei soggetti coinvolti nel processo educativo, alcuni dei quali potrebbero persino non riconoscersi come partecipanti al processo di apprendimento.
Per quanto riguarda l'educazione linguistica, Heyworth sostiene che le considerazioni sulla qualità devono essere formulate a livello micro e macro. A livello micro riguardano la formulazione, l'attuazione e la valutazione di pratiche didattiche adeguate. A livello macro, la pratica didattica deve essere vista alla luce del contributo che apporta a dimensioni più estese dello "sviluppo educativo individuale" da un lato e degli "obiettivi sociali e di sviluppo dell'ambiente educativo" (Heyworth, 2013, p. 286) dall'altro.

3. APERTURA IN AMBITO EDUCATIVO E RELATIVE CONSEGUENZE

Considerata la complessità di un quadro educativo convenzionale, la gestione e la garanzia della qualità diventano ancora più intricate quando si utilizzano risorse educative aperte.
Le risorse educative aperte hanno aperto l'istruzione in modo irreversibile e indotto cambiamenti radicali nella pratica e nella mentalità di tutte le parti interessate. L'importanza dell'"apertura" nell'istruzione è confermata dalla Raccomandazione sulle OER adottata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO nella sua 40ª sessione del 25 novembre 2019 (https://www.unesco.org).
Ulteriori passi avanti hanno portato allo sviluppo di nuovi MOOC più mirati a garantire la qualità attraverso nuovi approcci agli indicatori di qualità, con un'attenzione specifica alla "situazione di

apprendimento e alle principali parti coinvolte" (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) e a "indagare le intenzioni e gli obiettivi dei discenti" (Henderikx, Kreijns e Kalz, 2017).

Il Quadro di Riferimento per la qualità (QRF) dei MOOC (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses – MOOCs: http://mooc-quality.eu/qrf) offre preziose indicazioni sui criteri e gli indicatori di qualità di corsi integrati con OER su scala ridotta, come i corsi di LSP per studenti universitari.
Il concetto di risorsa educativa aperta può avere molteplici interpretazioni poiché "aperto" in una OER si riferisce a un costrutto continuo, non binario (Wiley, 2009) e noi insegnanti misuriamo l'apertura dei contenuti in termini di diritti che ci vengono concessi in quanto utenti degli stessi. Wiley (2009) propone le 5R, ad indicare i diritti più importanti di un utente, quali:
Retain (conservazione) - il diritto di creare, possedere e controllare copie del contenuto (scaricare, duplicare, archiviare e gestire).
Reuse (riutilizzo) - il diritto di utilizzare il contenuto in vari modi (in una classe, in un gruppo di studio, su un sito web, in un video, etc.).
Revise (revisione) - il diritto di adattare, regolare, modificare o alterare il contenuto stesso (ad esempio, tradurre il contenuto in un'altra lingua).
Remix - il diritto di combinare il contenuto originale o rivisto con altro materiale per crearne di nuovo (ad esempio, incorporare il contenuto in un mashup)
Redistribute (ridistribuzione) - il diritto di condividere copie del contenuto originale, proprie revisioni o remix (ad esempio, dare una copia del contenuto a un amico).
Esaminando l'elenco dei suddetti diritti, Connell e Connell (2020, p. 4) ammettono che "più i diritti associati a una risorsa o a un database soddisfano le 5R, più possono essere considerati aperti". In questo modo, i ricercatori considerano le 5R come la base da cui partire per analizzare la qualità in relazione a una data OER.

4. CRITERI DI QUALITÀ APPLICATI AL DATABASE QUILL DELLE OER

Secondo Wiley (2015), la qualità di una risorsa educativa dipende da quanto essa favorisca il processo di apprendimento. Mentre è difficile fornire una descrizione chiara dell'approccio di chi crea una risorsa OER e del suo utente finale, può risultare più semplice stabilire le aspettative di qualità di una figura di mezzo, un mediatore, che nel contesto della presente discussione è rappresentato dall'iniziativa Quality in Language Learning (QuILL). Come *mediatore*, QuILL ha puntato a creare un database di OER, riunendole da varie parti del World Wide Web (WWW) in un unico archivio, selezionandole attraverso una serie di criteri interni e testandole con insegnanti e studenti. Questa mediazione a più livelli delle OER all'interno di QuILL e le relative considerazioni sulla qualità costituiscono la premessa metodologica per la discussione che segue.
Nel caso di QuILL, il mediatore è collettivo: è costituito dai redattori del database QuILL di OER, tra cui l'organo amministrativo e gestionale che ne ha immaginato l'architettura concettuale, e dai team dedicati che hanno messo in pratica questa iniziativa. Nello sviluppare la banca dati delle OER, i team di QuILL, in quanto mediatori, hanno valutato ogni risorsa in modo critico, fornendo così un meccanismo di garanzia di qualità nella fase successiva alla creazione di una OER da parte dei suoi autori. L'importanza del mediatore come meccanismo di garanzia di qualità concorda con la prospettiva di Connell e Connell (2020, p. 8): "nell'*esaminare* la *qualità delle OER, dovremmo pensare* alla 'qualità *prima* del *fatto*' *e alla* '*qualità dopo* il *fatto'",* quindi sia mentre il docente prende in considerazione l'utilizzo di un'OER, sia durante la valutazione dei progressi dei discenti.

Poiché uno degli obiettivi primari di QuILL è quello di creare un database di OER per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, verranno esaminate le qualità e le caratteristiche di base delle OER selezionate.

I criteri di qualità per le risorse presentate nel database QuILL possono essere considerati come una garanzia del loro stato di "idoneità allo scopo", per usare un'altra nozione adottata da Heyworth (2013, p. 284) nella sua discussione, come un criterio per la gestione della qualità nell'istruzione. Per un'istituzione educativa, essere idonei allo scopo significa soddisfare le aspettative dei clienti. L'idoneità agli scopi può essere ulteriormente suddivisa nelle seguenti componenti (Heyworth, 2013, p. 287):

Scopo – Perché stiamo intraprendendo questa attività? Lo scopo è "adatto"?

Descrizione – Qual è la natura di ciò di cui stiamo parlando? Quale la tipologia?

Confronto – Quali sono gli esempi "positivi"? Cosa è "buona pratica" in una particolare attività? Quali criteri utilizziamo per stabilirlo?

Valutazione – Quanto è utile un esempio di questo genere? Come si confronta con gli standard stabiliti?

Gestione – Come si può garantire il mantenimento della qualità? Come si può migliorare? Quali standard possono essere applicati?

Garanzie – Come sappiamo di poter fare affidamento sulla qualità di una particolare cosa o attività? Come queste possono essere accreditate in modo affidabile? Da chi?

Nonostante rappresentino delle indicazioni generali, queste premesse sono state al centro dello sviluppo di linee guida sulla qualità per tutto il progetto QuILL, come verrà approfondito in seguito.
Nel contesto delle OER, l'idoneità allo scopo è considerata come il soddisfacimento di una serie di criteri che consentono a una determinata OER di essere archiviata nel database del progetto QuILL.
I criteri proposti si basano su almeno a due livelli:

- ***I criteri iniziali "interni"***, che hanno funto da linee guida per gli autori nello sviluppo stesso delle risorse;
- ***I criteri "esterni"***, elaborati dai partecipanti al progetto QuILL sulla base degli obiettivi del progetto. Sebbene segua una rigorosa procedura di verifica sviluppata e approvata congiuntamente da tutti i team QuILL, l'applicazione pratica di questi criteri esterni varia leggermente in base al team di riferimento e soprattutto alle lingue target. Bisogna infatti tenere presente che la disponibilità delle OER non è uniforme e, di conseguenza, alcune lingue sono sottorappresentate e dispongono di OER limitate.

Includendo sia i redattori interni che quelli esterni a una determinata selezione di OER, i criteri proposti comprendono:

Pianificazione visibile della risorsa – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Chiarezza degli obiettivi della risorsa – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Chiarezza delle fasi – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Varietà dei compiti – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Adeguatezza del materiale al livello del potenziale discente – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Gamma di competenze esercitate – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Spiegazioni chiare – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento;

Attenzione alle esigenze individuali del discente – secondo la percezione degli autori originali e del team QuILL di riferimento.

5. INDICATORI DI QUALITÀ NEI CORSI DI LINGUA INTEGRATI CON OER

Gli indicatori di qualità riguardano gli utenti finali più immediati, vale a dire i discenti stessi, ma anche gli educatori che potenzialmente possono inserire una determinata risorsa nel loro lavoro. Nel quadro di QuILL, gli indicatori di qualità sono visti come un mezzo per misurare i progressi dei corsi di insegnamento della lingua basati sul digitale in ambito universitario e, in quanto tali, possono incorporare strumenti di responsabilità tradizionali, risultati degli esami e test standardizzati.

È importante sottolineare che, grazie alle evidenti proprietà delle OER, le prospettive degli utenti acquisiscono un peso aggiuntivo nella valutazione dei progressi di un corso di lingua. La strategia QuILL è stata garantire che tutte le parti coinvolte nel progetto rispondessero alle OER dal punto di vista dell'utente, sia esso insegnante o studente (richiamando un'ottica di interconnessione dei partecipanti all'interno di un'organizzazione educativa).

Di conseguenza, gli indicatori di qualità proposti e più immediatamente osservabili per i corsi di lingua integrati con le OER includono:

- Soddisfazione degli insegnanti nei questionari (valutata dagli intervistati nel quadro del progetto QuILL);
- Soddisfazione degli studenti nei questionari (valutata dagli intervistati nel quadro del progetto QuILL).

6. PRIMO STUDIO: SODDISFAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DI RISORSE EDUCATIVE APERTE

Per rilevare il livello di soddisfazione degli insegnanti lituani in merito all'impiego di OER nelle loro classi di lingua è stato condotto un sondaggio online nel periodo dal 15 al 25 novembre 2022. Prima dell'indagine, ai partecipanti sono stati presentati i risultati del progetto QuILL: il database delle risorse didattiche e il pacchetto di formazione online disponibile sul sito web del progetto. Quest'ultimo è stato sfruttato anche come strumento di formazione e si è rivelato di grande utilità, soprattutto per coloro che non avevano mai fatto ricorso a OER nelle loro classi di lingua. Ai partecipanti alla sessione di formazione è stato insegnato come selezionare, integrare o creare le proprie OER nel programma della loro materia.

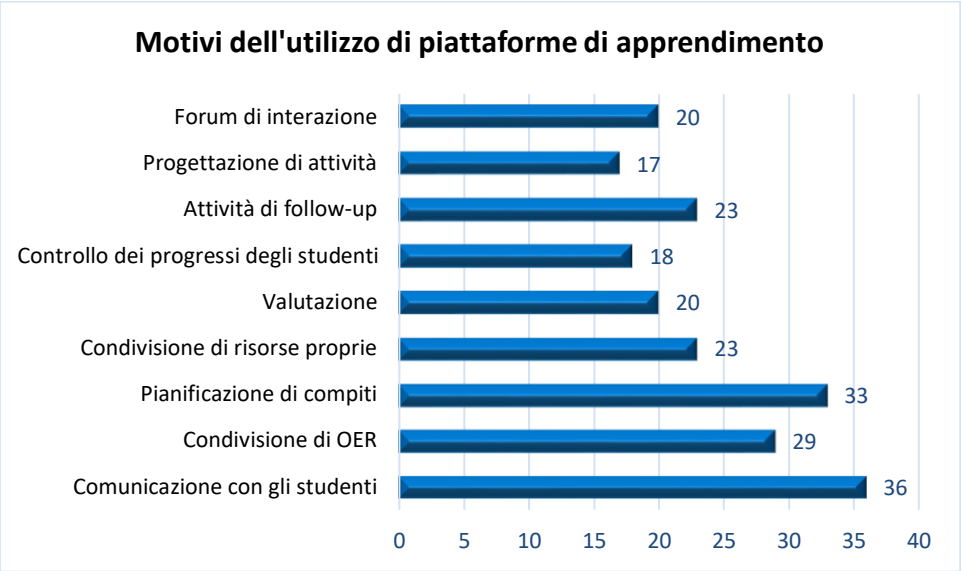
Dopo la sessione di formazione, sono stati esortati a esplorare il database QuILL, applicare le OER più adatte alle loro classi di lingua (secondo l'insieme di criteri esaminati), esprimere la propria opinione sui risultati e condividere le competenze rispondendo alle domande del questionario pubblicato sia in inglese (disponibile all'indirizzo: https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4) che in lituano (disponibile all'indirizzo: https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk). Il questionario presentava in prevalenza domande a scelta multipla e alcune domande aperte.

Il campione di intervistati comprendeva 43 partecipanti, tra cui 23 docenti di lituano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, polacco, lettone ed estone presso diverse università e altri istituti di istruzione superiore in Lituania, 17 insegnanti di lingue di scuole secondarie e ginnasi pubblici o privati e tre responsabili di politiche linguistiche che lavorano part-time nel settore dell'istruzione.

Le caratteristiche generali dei partecipanti al sondaggio hanno rivelato che la maggior parte degli intervistati (23) ha insegnato lingue per più di 15/16 anni, mentre il secondo gruppo per dimensioni aveva da uno a cinque anni di esperienza. In 26 hanno affermato di aver frequentato corsi di sviluppo professionale sulla didattica digitale negli ultimi sei mesi, mentre i restanti intervistati lo hanno fatto nell'ultimo anno. Inoltre, i partecipanti sono membri attivi di numerose associazioni professionali e gruppi di interesse specifico o campi di ricerca, pronti a condividere le loro conoscenze e competenze con i loro colleghi.

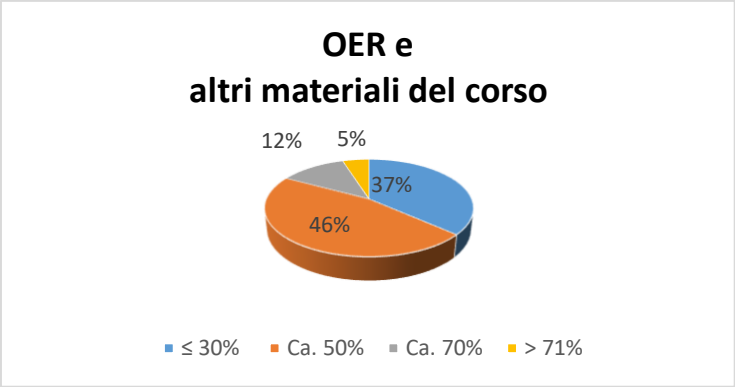
Passando in rassegna i contesti didattici dei partecipanti all'indagine, va sottolineato che solo 7 di loro hanno affermato di non aver impiegato alcuna piattaforma didattica nei loro istituti, mentre gli altri hanno utilizzato Microsoft Teams (32 intervistati), Moodle (28), Google Classroom (7) e Canvas LMS (1) durante le loro lezioni di lingua.
Alla richiesta di identificare i motivi che li hanno portati a fare ricorso a queste piattaforme di apprendimento, la maggior parte degli insegnanti di lingue ha sottolineato in primo luogo la loro versatilità. Tuttavia, le risposte indicate nella Figura 1 dimostrano che è stata data priorità ad aspetti del processo didattico, tra cui "facilitare la comunicazione con gli studenti" (36 intervistati), "pianificare i compiti a casa" (33 intervistati) e "condividere le OER" (29 intervistati). In generale, quest'ultimo numero suggerisce che l'applicazione delle OER nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue è rilevante perché ne dimostra la frequenza d'uso.

Figura 1
Motivi dell'utilizzo di piattaforme di apprendimento



Quando è stato chiesto di indicare la percentuale approssimativa in cui le OER possono inserirsi tra gli altri materiali del corso, come raccomandato dal programma di studio (vedi Fig. 2), quasi la metà degli intervistati (46%) afferma che coprono circa il 50% dei materiali. Il 12% degli insegnanti di lingue dà loro uno spazio ancora maggiore, attorno al 70%, mentre il 5% degli intervistati si spinge oltre il 71%. Per contro, il 37% degli insegnanti di lingue è stato più moderato, sostenendo che le OER coprono il 30% dei materiali del corso.

Figura 2
OER e altri materiali del corso

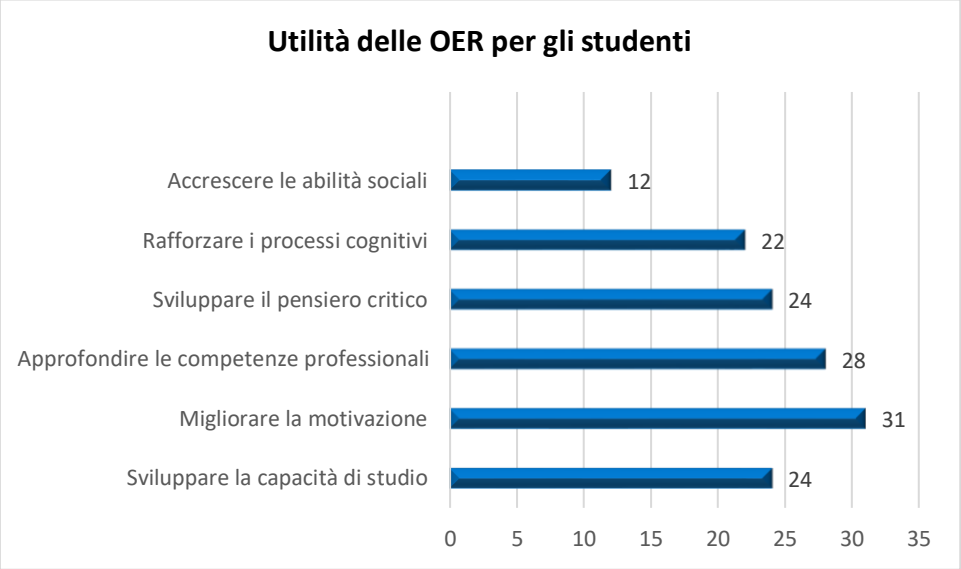


I dati forniti nella Figura 2 hanno sollecitato ulteriori indagini sui percorsi di selezione e assunzione di responsabilità per le OER. Tra i docenti, 30 intervistati sostengono di decidere in prima persona cosa utilizzare nelle classi di lingua. Solo in 2 casi l'amministrazione o i membri del comitato del programma di studio hanno svolto la selezione del materiale didattico. In 9 istituzioni le OER devono essere formalmente approvate in tutti o nella maggior parte dei casi, mentre 35 intervistati affermano di poter decidere in autonomia e che la riuscita dell'integrazione delle OER nei curricula LSP dipende soprattutto dalle decisioni metodologiche del personale docente (30 intervistati) e dalla disponibilità di risorse didattiche (21 intervistati). La Figura 3 presenta un elenco dei fattori più importanti che guidano i docenti di lingua nella selezione delle OER:

Figura 3
I fattori più importanti per la selezione di una OER

Come mostrato dalla Figura 3, gli insegnanti prendono in considerazione l'accessibilità della risorsa e la sua adeguatezza alla difficoltà del livello linguistico degli studenti (27 intervistati); la rilevanza della stessa per esigenze di insegnamento specifiche, ovvero le competenze che intende indirizzare o sviluppare (26 intervistati); e l'idoneità della risorsa circa i contenuti trattati (24 intervistati). Sebbene fattori come la "facilità d'uso" o la "chiarezza delle istruzioni" della risorsa siano stati evidenziati solo da un terzo degli intervistati, rimangono significativi e spesso decisivi durante la selezione di un'OER.
Oltre alle caratteristiche tecniche e alla rilevanza del contenuto di un'OER, lo studente a cui la risorsa è destinata è un altro fattore da considerare. Pertanto, abbiamo cercato di capire l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di un elenco di fattori relativi all'utilità delle OER per gli studenti.

Figura 4
L'utilità delle OER per gli studenti (secondo gli insegnanti di lingue)



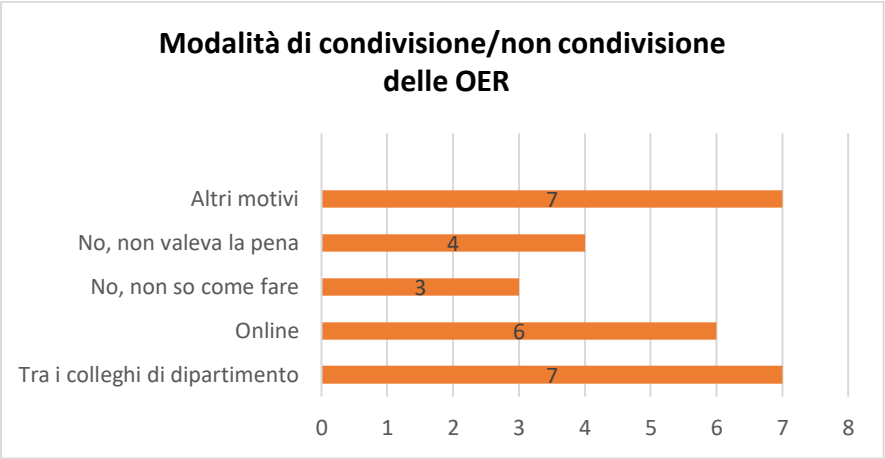
Come previsto, alcuni intervistati hanno dato priorità alla straordinaria capacità delle OER di motivare gli studenti (31 risposte). Secondo gli insegnanti di lingue, le OER stimolano gli studenti ad approfondire le loro competenze (28 risposte) e li incoraggiano a sviluppare capacità di studio e di pensiero critico (24 risposte). Un numero inferiore (22) sostiene che le OER sono in grado di rafforzare i processi cognitivi e accrescere le abilità sociali (12 risposte). È importante notare che quasi tutti gli intervistati (38) attribuiscono una certa incisività alle OER, che può essere analizzata per soddisfare le esigenze di ogni singolo studente. Ciò dimostra che lo stato delle OER attualmente disponibili è visto sotto una luce molto positiva.

7. L'USO DI OER NEL QUADRO DELLE 5R (DOPO WILEY, 2009)

Alcune domande del sondaggio erano volte ad analizzare *lo stato delle cose* relativo alle OER nell'insegnamento delle lingue presso enti di istruzione superiore e secondaria in Lituania attraverso la prospettiva delle 5R proposte da Wiley (come citato in M. Connell e J. Connell, 2020).
In primo luogo, 30 intervistati su 43 ammettono di aver rimescolato o adattato le risorse disponibili alle loro particolari esigenze didattiche, tuttavia, alla domanda se avessero controllato le normative esistenti sul copyright, una parte degli intervistati sostiene di averlo fatto sempre o spesso (60%),

mentre l'altra (40%) ha raramente o mai preso in considerazione una questione così importante. Una percentuale così elevata di insegnanti che trascurano i diritti d'autore potrebbe essere spiegata con l'ipotesi che si trattasse delle fasi iniziali di attribuzione dei diritti alle risorse scelte.
In secondo luogo, l'indagine ha rivelato che 20 intervistati avevano già progettato OER proprie. I modi in cui hanno condiviso le OER create o i motivi per cui non hanno voluto rendere disponibili i loro risultati sono illustrati nella Figura 5:

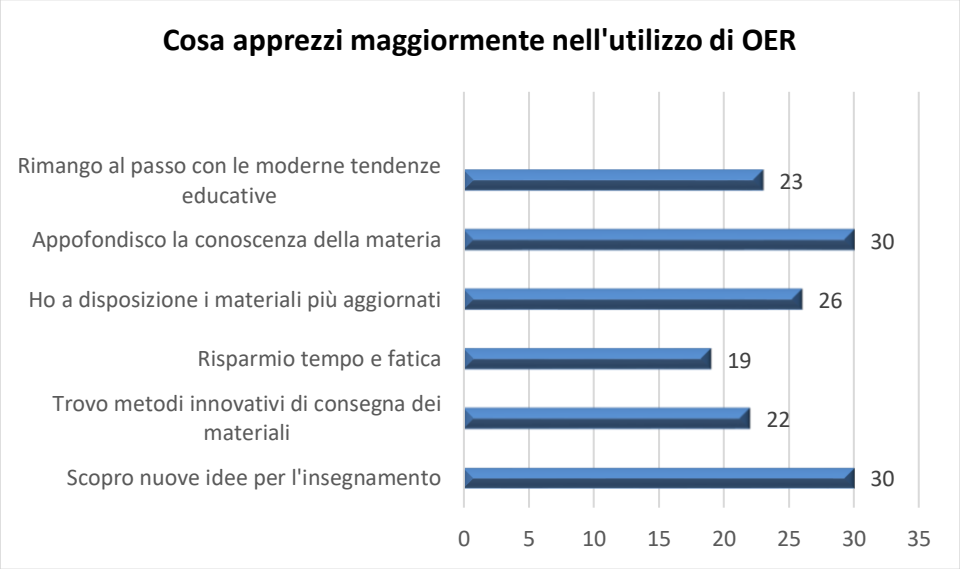
Figura 5
Modalità di condivisione/non condivisione delle OER create



Tredici intervistati hanno condiviso le OER da loro progettate online pubblicamente (6) o con i colleghi di dipartimento (7). Nonostante gli altri partecipanti si riconoscessero una discreta esperienza nella creazione di OER, le loro risorse non hanno mai raggiunto un pubblico più ampio a causa di modestia (4), analfabetismo digitale (3) o altre ragioni.
Approfondendo l'elenco dei problemi che gli insegnanti affrontano nella progettazione delle proprie OER, "la mancanza di tempo" ha assunto un ruolo centrale. Questo ha causato altri problemi a cascata: "Rimani bloccato sulle cose più semplici, ti innervosisci, metti da parte la tua idea per un po', il che significa per sempre". Le scarse competenze digitali sono il secondo fattore che ha impedito agli insegnanti di svolgere compiti creativi: "Bisogna avere familiarità con la progettazione. Non sto dicendo che non ci ho provato, l'ho fatto molte volte. Ogni volta però mi trovavo davanti a ostacoli tecnici". Un terzo motivo è quella fastidiosa sensazione di inferiorità, di non poter competere con materiali finemente progettati, un fattore scoraggiante che ha boicottato la volontà creativa dei docenti. Tuttavia, non tutte le risposte sono state negative. Ci sono anche atteggiamenti positivi verso la progettazione di un OER, come "Mi ci è voluto molto tempo per progettare una dispensa. All'inizio, sembrava semplice e poco accattivante. Poi però ha funzionato: i miei studenti l'hanno trovata molto utile. Questo mi ha fatto subito dimenticare il fatto che non fosse esteticamente perfetta: più la usavo più mi sembrava bella", a dimostrazione che per avere successo serve duro lavoro e dedizione, e che sono i docenti a controllare la qualità dell'insegnamento delle lingue.

Le risposte degli intervistati riguardo i problemi di progettazione delle OER ci hanno permesso di dedurre che, sebbene da parte degli insegnanti vi fossero del potenziale e della volontà, l'assenza di una politica comune a livello nazionale e locale ha reso lo stato attuale dell'applicazione del quadro delle 5R piuttosto instabile. Le risposte alla domanda "cosa apprezzi maggiormente nell'utilizzo di OER" ci fanno credere che tale situazione sia solo temporanea e che un maggiore sviluppo sia dietro l'angolo.

Figura 6
Cosa apprezzi maggiormente nell'utilizzo di OER?



La Figura 6 mostra che i docenti di lingua riconoscono il valore delle OER come strumento metodologico che aiuta ad approfondire la conoscenza della materia (30 risposte) e offre nuove idee per l'insegnamento (30 risposte). Secondo le loro risposte, le OER forniscono i materiali più aggiornati (26 risposte), li aiutano a tenere il passo con le moderne tendenze educative (23 risposte) e a risparmiare tempo e fatica (19 risposte). Infine, permettono di consegnare i materiali in modo innovativo e, di conseguenza, di aggiornare le competenze didattiche.
Dopo aver esaminato le risposte del sondaggio, si può affermare che, sebbene nel Paese l'uso delle OER nell'insegnamento delle lingue abbia raggiunto la fase delle 3R, gli insegnanti non solo sono disposti a selezionare e integrare le OER disponibili nei loro corsi, ma sono anche pieni di idee per addentrarsi nella fase di progettazione di risorse proprie.

8. SECONDO STUDIO (STUDIO PILOTA): ATTEGGIAMENTI DI DISCENTI/STUDENTI DI LINGUE NEI CONFRONTI DELLE OER

Al fine di costruire un quadro più completo della percezione di OER di qualità è necessario coinvolgere gli studenti per i quali le risorse sono state progettate. Per verificare le prospettive di un campione di discenti, sono stati invitati a partecipare a un progetto pilota anche gli studenti (di età compresa tra 21 e 23 anni) del corso di laurea triennale "English and Another Foreign Language" (francese, russo o spagnolo) dell'Università di Vilnius.

Il progetto si è articolato in due fasi:

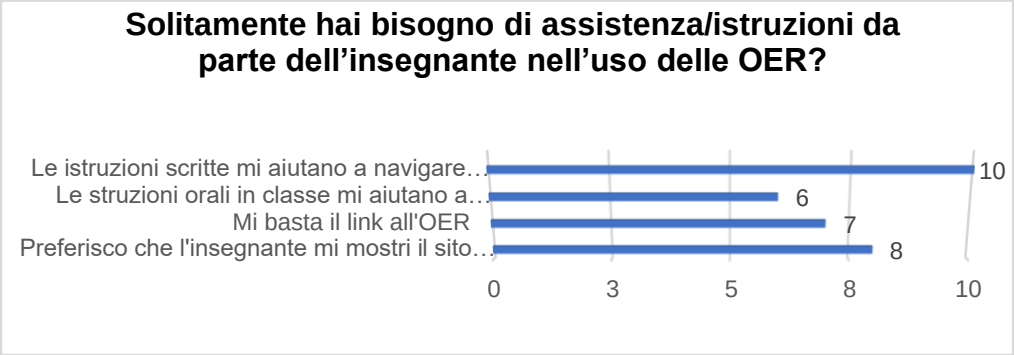
- Nella prima, i partecipanti sono stati invitati a esplorare il database QuILL come parte delle ore di studio autonomo e individuare tre OER interessanti. Successivamente, è stata condotta una rapida analisi su cosa rende una OER di qualità e sui problemi riscontrati nei casi di OER meno proficue (link scaduti, istruzioni incomplete, ecc.).

- Nella seconda fase, gli studenti hanno dovuto creare i propri strumenti di revisione digitale e fornire il loro contributo attraverso un questionario (disponibile all'indirizzo: shorturl.at/bEKMZ) progettato per esaminare il loro atteggiamento nei confronti dell'utilizzo di OER e strumenti digitali.

Il questionario è stato completato da 18 intervistati, 14 dei quali sono stati in grado di identificare le OER da un elenco con quattro opzioni. Va detto che gli studenti sono stati incoraggiati a visitare il database QuILL delle risorse didattiche e di apprendimento come parte del loro studio autonomo. Sono stati inoltre coinvolti in un progetto di creazione di strumenti di revisione digitale. Sedici intervistati avevano già utilizzato OER in precedenza e, in risposta a una domanda aperta, indicano di avere familiarità con i seguenti strumenti digitali e app: "ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcast". Un solo studente sostiene di non aver frequentato corsi di lingua integrati con OER. I corsi che hanno integrato le OER nel programma sono stati valutati positivamente; tuttavia, gli studenti notano una serie di svantaggi o problematiche potenzialmente demotivanti. Le risposte alla domanda aperta sui problemi che possono sorgere quando si utilizzano le OER includono: "Ad alcune persone potrebbero non piacere determinate tipologie di OER e questo potrebbe demotivarle". Altri commenti relativi al contenuto delle OER indicano: "livello QCER errato", "contenuto di bassa qualità", "informazioni obsolete" o "troppe informazioni, non è possibile organizzare i materiali più importanti". Uno studente indica il lessico non pertinente e critica la risorsa perché priva di "creatività o lessico del linguaggio parlato". Un commento menziona risorse inadeguate o livelli errati (troppo alti o bassi nella scala QCER secondo gli studenti). Si può tuttavia mettere in dubbio la loro capacità di valutare adeguatamente questo aspetto.
Tre studenti sottolineano il problema dell'accessibilità. I docenti talvolta consigliano siti con prove gratuite a tempo limitato, al termine delle quali gli studenti devono pagare per potervi accedere. Sebbene queste risorse per loro stessa natura non possano essere considerate OER, sono state identificate come tali dagli intervistati. Un altro studente non si sente a proprio agio nel creare un account e fornire dettagli personali e afferma "Se dovessi creare un account o pagare qualcosa per utilizzare una data OER, non svolgerei il/i compito/i". Due studenti accennano a collegamenti scaduti o informazioni non più accessibili. Alcuni criticano il design e il layout – "Design complicato (al punto che non si capisce a cosa serva il pulsante)" e vengono spesso segnalati problemi tecnici, tra cui problemi di connessione a Internet ed esaurimento dei dati cellulare. Queste osservazioni riflettono la natura eterogenea delle OER.
Sei intervistati dichiarano di potersi prefigurare un buon corso di lingua senza OER, mentre il doppio sostiene che le OER sono necessarie per un corso di qualità. Le risposte alla domanda aperta su quali competenze ritengono che le OER li abbiano aiutati a sviluppare sono simili. Tre studenti evidenziano una migliore interattività rispetto all'apprendimento tradizionale con libri di testo. Uno studente scrive "Interattività; la possibilità di passare da libri di testo noiosi a video, podcast, giochi ed esercizi

stimolanti". La comprensione orale viene menzionata otto volte, mentre cinque studenti ritengono di aver migliorato le loro capacità di comprensione del testo grazie alle OER. Otto studenti le reputano utili per l'acquisizione del lessico ("Penso che il lessico sia più facile da imparare con le OER perché viene presentato in diversi modi"); altre abilità identificate sono creatività, abilità informatiche, memoria, capacità di conversazione, concentrazione, grammatica e capacità di apprendere visivamente nuovi concetti (tramite video). Altri vantaggi includono "fonetica, udito e pronuncia delle parole. Parlare e comunicare nella lingua che si sta imparando", "mantenere vivo l'interesse per la materia" e "capacità di scrittura" (citata da un solo studente).
Com'era prevedibile, non c'è unanimità in termini di tipologie di sostegno che gli apprendenti preferiscono ricevere dai docenti, in quanto ogni studente ha preferenze e modalità di lavoro personali. Alcuni studenti hanno scelto tutte e quattro le opzioni, indicando che il tipo e il livello di supporto dipendono dal grado di familiarità con l'attività.

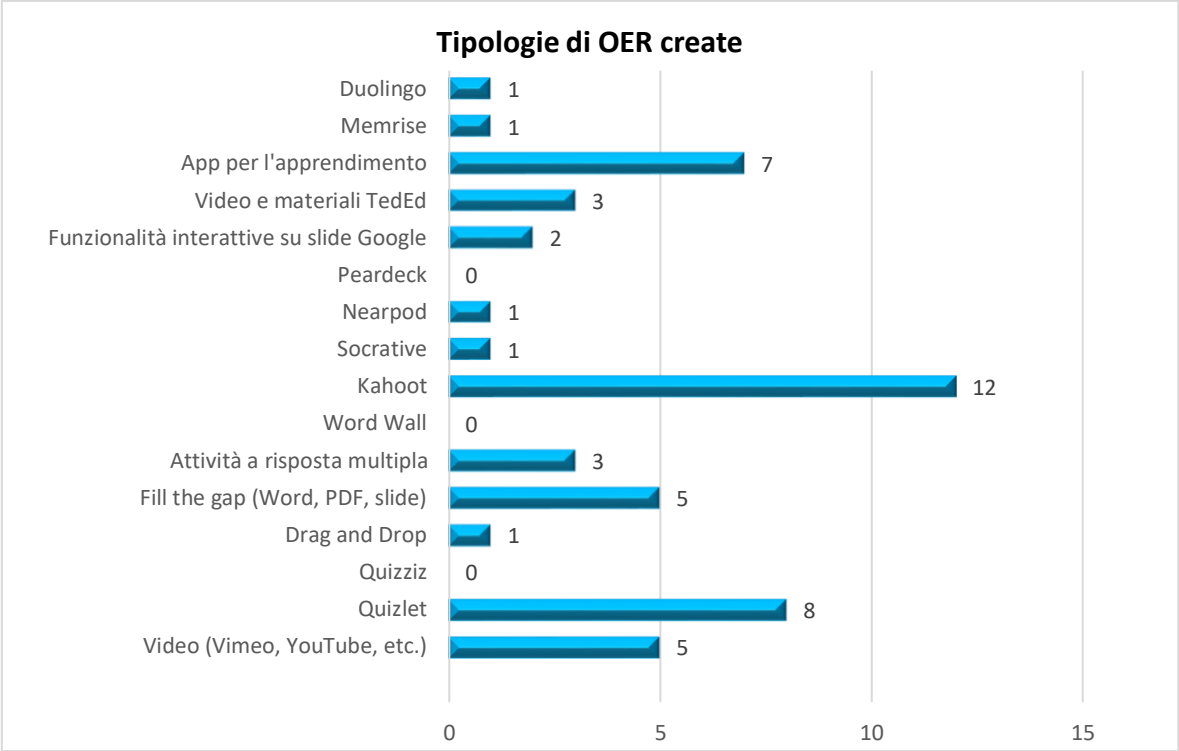
Figura 7
Gli studenti necessitano di istruzioni dai docenti per utilizzare le OER?



Una componente chiave di qualsiasi risorsa di apprendimento è la capacità di motivare il discente. Il 44% degli studenti riferisce che le OER contribuiscono leggermente alla loro motivazione, mentre il 33% sostiene che la migliorano sostanzialmente. L'11% afferma che le OER hanno un impatto minoritario sul grado di motivazione all'apprendimento delle lingue.
Alla richiesta di identificare ciò che rende attraente e "buona" una risorsa, gli studenti hanno sottolineato le seguenti caratteristiche (in una domanda aperta): la fonte è considerata allettante e interessante se ha uno stimolo visivo (foto, video) ed è "facile da usare, chiara, con istruzioni brevi e divisa in paragrafi, ci sono più elementi grafici che testo". Video e podcast sono più facili da seguire se corredati da trascrizioni che permettono di leggere e ascoltare/guardare allo stesso tempo, aiutando la pronuncia. Le immagini aumentano la chiarezza e offrono supporto con il lessico di apprendimento rendendo più semplice la memorizzazione di vocaboli. Le attività online a scelta multipla con valutazioni sono considerate positivamente per la loro interattività, così come elementi di gamification quali vincere punti e ottenere feedback. "È gratificante rispondere a una domanda e ricevere un messaggio che dice 'ottimo lavoro', o qualcosa di incoraggiante se sbagli". L'ampia varietà di risorse disponibili è stata identificata come una caratteristica positiva, così come il fatto che mantengono alto

l'interesse degli studenti perché "sono piacevoli da scorrere e non annoiano così facilmente come i libri di testo". Anche l'ampia gamma di attività ("ci sono diverse varianti creative che incoraggiano a imparare"), il feedback immediato o gli elementi di progressione che "verificano cosa hai imparato" sembrano essere rilevanti per i discenti.
Gli studenti inclusi nel campione hanno concluso che un'OER di alta qualità deve essere facile da usare, accessibile, avere un audio nitido e video di buona qualità, essere ben scritta e contenere informazioni affidabili e aggiornate, presentare istruzioni chiare ed esercizi di follow-up sotto forma di attività accattivanti. Sistemi di incentivazione a premi o livelli sono considerati un vantaggio. Tali OER devono essere liberamente accessibili anche su schermi o dispositivi mobili più piccoli e tutti i collegamenti devono essere attivi e funzionanti. Devono avere un design attraente e adattabile.
Una delle domande più specifiche riguardava la possibilità delle OER di sostituire i professionisti dell'educazione. Gli studenti sono stati invitati a giustificare le loro risposte, cosa che solo tre di loro hanno rifiutato di fare.
Molti hanno risposto: "Penso che alcuni argomenti e aspetti di una lingua necessitino del supporto di un insegnante. Inoltre, non potrei imparare una nuova lingua semplicemente usando le OER perché non sarei particolarmente motivato", mentre un altro studente crede che dipenda dalla persona: "se una persona è abbastanza motivata non ha per forza bisogno di un insegnante". Altri sostengono che "è possibile imparare alcune cose autonomamente, utilizzando risorse di alta qualità" e "oggi le informazioni si possono reperire molto facilmente e ci sono milioni di fonti valide"; altri ancora sottolineano la mancanza di affidabilità delle OER e affermano di fidarsi delle informazioni fornite da un docente più che di una risorsa online ("Non posso fidarmi ciecamente di una OER"). Gli insegnanti sono stati anche identificati come fonte di aiuto o "guida" che fornisce spiegazioni affidabili; l'interattività all'interno della classe e la presenza di un educatore sono evidenziati come i vantaggi dell'apprendimento con un docente. Alcuni commenti fanno riferimento all'efficienza e alla velocità di apprendimento di una lingua: "c'è ancora bisogno di comunicare in prima persona per perfezionare ulteriormente le proprie abilità" [sic], "impariamo più velocemente attraverso discussioni e dialoghi". Un intervistato enfatizza: "Nulla e nessuno può sostituire l'insegnante". Così, pur avendo sperimentato la didattica online e comprendendo i vantaggi di poter accedere a numerose risorse online, la maggior parte degli intervistati vede ancora la necessità di un insegnante.
Altre domande riguardavano la creazione di proprie OER da parte degli studenti, capacità che rappresenta l'apice dello studente autonomo. Come parte del progetto sul corso di lessico inglese, gli studenti sono stati incoraggiati a creare le proprie OER anche allo scopo di evidenziare blocchi lessicali relativi alle presentazioni orali svolte su una varietà di argomenti. Gli studenti hanno apprezzato il processo di creazione delle loro risorse e sembra ci sia un senso di motivazione di fondo nell'aver prodotto strumenti che hanno spinto i loro coetanei a riesaminare i materiali del corso. La maggior parte di loro sottolinea in particolare che il processo di progettazione di minigiochi linguistici li ha aiutati a memorizzare il lessico e usarlo nel contesto. È importante riconoscere che questo particolare gruppo di studenti può essere stato stimolato nelle proprie risposte, in quando ha dimostrato di aver compreso i compiti loro assegnati. Le risposte non sono quindi da considerarsi rappresentative della più ampia comunità di studenti dell'Università di Vilnius.

Figura 8
Tipologie di OER create dagli studenti



In risposta all'ultima domanda aperta, sette studenti hanno colto l'opportunità per aggiungere commenti sull'uso delle OER da parte loro e dei loro docenti. Ci sono stati alcuni commenti critici e alcuni spunti e suggerimenti interessanti, ad esempio limitare il numero di strumenti utilizzati "per non confondersi". I commenti positivi ribadiscono che le OER possono essere motivanti, in particolare per ampliare le conoscenze su nuovi argomenti o come mezzo per riassumere ciò che è stato trattato in classe, quindi come risorsa supplementare ("aiutano a mantenere gli studenti motivati, evitando la noia di riempire esercizi in libri di testo"). Alcuni studenti hanno commentato la gestione del tempo in classe: "Solo pochi docenti hanno utilizzato OER, oppure le usano principalmente come fonte video, il che non è molto coinvolgente. I video di solito possono essere guardati a casa e discussi in seguito. I docenti continuano a utilizzare vecchie metodologie".

Nel complesso, è incoraggiante che, nonostante i nostri difetti come docenti, alcuni studenti ritengano che "quando si tratta di apprendere, l'insegnante non può essere sostituito", quindi, per mantenere gli studenti motivati la comunità accademica dovrebbe sforzarsi di integrare i corsi con OER cercando e creando risorse di alta qualità, oltre a incoraggiare gli studenti a cimentarsi nella produzione di risorse proprie come parte del percorso di apprendimento.

In sintesi, il questionario agli studenti ha rivelato il riconoscimento degli stessi indicatori di qualità individuati dagli educatori. Gli apprendenti hanno però anche riscontrato problemi tecnici nell'accesso ad alcuni materiali. La loro motivazione variava a seconda della OER e del livello, ma in generale, gli studenti realmente motivati hanno trovato utili le OER. Molti le considerano un cambiamento gradito rispetto ai libri di corso tradizionali, soprattutto in quanto materiali supplementari interattivi che forniscono feedback. Gli intervistati riconoscono ancora il ruolo guida dei docenti, che non possono essere sostituiti da strumenti digitali, e ammettono l'utilità (in termini di apprendimento del vocabolario inglese) e la soddisfazione (sviluppare l'alfabetizzazione digitale) derivante dalla creazione di risorse proprie.

LINK A RISORSE ESTERNE

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

BIBLIOGRAFIA

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, MA, 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 Fererence Framework (QRF). Available at: 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. e Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends, 59* (1), 56-63.

Stracke, C. M. (n.d.). Publications. *Opening Up Education by Learning Innovations.* Available at: http://opening-up.education/publications

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., Texeira, 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

Stracke, C. M. (2019). Quality Frameworks and Learning Design for Open Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20* (20), 180-203. [Open Access] DOI: 10.19173/irrodl.v20i0.4213

Stracke, C. M., Downes, S, Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis.* International Council for Open and Distance Education. Retrieved from: https://openpraxis.org/article/10.5944/openpraxis.11.4.1010/#:~:text=From%20an%20Open%20Education%20perspective%20d,%20o itependsn%20your%20perspective.

UNESCO. (2000). *Declaration of responsibilities and human duties*. UNESCO.

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/1123

CAPITOLO TRE

INNOVAZIONI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK
KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSITY OF THE REFORMED CHURCH IN HUNGARY
BUDAPEST, UNGHERIA
SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU,STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU, MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

ABSTRACT
Il capitolo delinea le pratiche e gli approcci consigliati per innovare l'insegnamento delle lingue a livello universitario attraverso un uso efficace e qualitativo delle tecnologie digitali. Verranno affrontate questioni quali l'apprendimento misto, le competenze, i metodi e la pianificazione digitale; come le tecnologie digitali hanno influenzato l'insegnamento delle competenze linguistiche; l'apprendimento autonomo, le intelligenze multiple, le strategie di apprendimento, l'autoregolazione degli studenti, l'autoapprendimento permanente, l'apprendimento attivo e il ruolo dell'autonomia del discente nell'insegnamento dell'inglese e nella didattica online nel XXI secolo, concentrandosi in particolare sulle innovazioni nella formazione pre-servizio dei docenti in contesti online. Verranno fornite raccomandazioni basate sulla letteratura e su un caso studio.

1. INTRODUZIONE

La generazione digitale dei giovani costituisce il 20% della popolazione mondiale (Zheng et. al. 2020) e si presume che la maggior parte degli apprendenti di lingue ne faccia parte. Questo numero stabilisce il potenziale di utilizzo di varie risorse digitali per la comunicazione. La generazione digitale affronta le situazioni di apprendimento in modo diverso perché stimolata dall'uso di fonti digitali che consentono di imparare scoprendo.

In questo ambiente di apprendimento, l'autonomia degli studenti e i diversi metodi, strategie e strumenti che possono facilitarla hanno un peso sempre più importante nell'insegnamento in generale, nell'apprendimento online e nell'istruzione superiore in particolare.

Il compito di noi docenti è insegnare ai nostri studenti le competenze e le conoscenze necessarie in modo che possano diventare studenti del XXI secolo e tenere il passo di un mondo in continuo cambiamento. Fornire ai discenti una miglior base di partenza su Internet e i nuovi progressi tecnologici è imprescindibile in quanto sono strumenti che stimolano gli studenti di lingue dell'era digitale.

2. TEORIE E CONCETTI ALLA BASE DI APPROCCI INNOVATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Nel XXI secolo sono stati sviluppati nuovi aspetti educativi dell'insegnamento delle lingue, della didattica e dell'istruzione in generale. I ruoli di docenti e studenti sono cambiati. Gli insegnanti possono agevolare l'apprendimento autonomo assumendo il ruolo di facilitatori piuttosto che quello di istruttori, dissuadendo gli studenti dal fare affidamento sull'insegnante come principale fonte di conoscenza. Per raggiungere l'autonomia del discente, si cerca di incoraggiarne la capacità di imparare in autonomia, così come la consapevolezza delle proprie intelligenze e dei propri stili di apprendimento. Anche lo sviluppo di strategie di apprendimento personali, l'autoregolazione, la definizione regolare degli obiettivi, il feedback e l'autovalutazione sono elementi chiave. Sono diversi i modi in cui gli insegnanti possono incrementare l'autonomia degli studenti: analizzandone attentamente i bisogni, introducendo e modellando strategie per l'apprendimento indipendente e autonomo o illustrando tecniche che permettano di monitorare il proprio apprendimento. Possono

inoltre fornire feedback e colloqui periodici per aiutare gli studenti a pianificare l'apprendimento o ricorrere ad attività, test e altri strumenti di autoapprendimento.
La trasformazione dei ruoli di insegnanti e studenti ha influenzato i metodi e gli strumenti didattici. L'evoluzione del Technology Enhanced Learning (TEL) ha condizionato anche le pratiche didattiche e di apprendimento e l'uso avanzato di tecnologie di apprendimento in ambito universitario. Sia i docenti che gli studenti devono possedere le competenze necessarie per la formazione digitale.
Nuovi ruoli, forme e contesti educativi incidono sulla metodologia. Di conseguenza, abbinare i metodi di insegnamento agli strumenti TEL adeguati nell'istruzione superiore è una chiave per migliorare la qualità della didattica.
Gli aspetti e le problematiche di cui sopra sono discussi in dettaglio in seguito.

2.1 IL RUOLO E L'AUTONOMIA DEGLI STUDENTI NELL'APPRENDIMENTO ELT ONLINE

Gli studenti autodidatti si assumono responsabilità sempre maggiori in termini di ciò che apprendono e come lo apprendono. L'apprendimento autonomo è un metodo di acquisizione più personale e mirato. Permette di ottenere migliori risultati di apprendimento perché si basa su bisogni e preferenze del discente. Si differenzia dal tradizionale approccio guidato dall'insegnante, in cui la maggior parte delle decisioni vengono prese dal docente, perché dà allo studente il controllo. Ci sono cinque principi che guidano l'apprendimento autonomo: coinvolgere attivamente gli studenti nell'apprendimento, proporre opzioni e risorse, offrire scelte e opportunità decisionali, sostenere gli studenti e incoraggiare la riflessione.
Anche gli aspetti emotivi dell'apprendimento hanno assunto grande rilevanza. Uno degli elementi chiave dell'auto-apprendimento permanente è la motivazione orientata agli obiettivi: gli studenti si pongono degli obiettivi all'inizio del processo di apprendimento e si impegnano per tutta la durata nella speranza di raggiungerli. Questo tipo di motivazione è considerata una base più significativa ed efficace per l'apprendimento rispetto ai fattori motivazionali esterni. Anche l'autostima e il coraggio di correre rischi vanno incoraggiati e promossi attivamente perché aiutano a gestire più opportunamente le situazioni incerte, a definire gli obiettivi con maggior sicurezza e ad essere più perseveranti. Solo un'adeguata motivazione può garantire risultati di alta qualità (Ushioda 2003, p. 98).
L'importanza dell'autoregolazione dei discenti è stata evidenziata da esperti che hanno integrato il coinvolgimento proattivo nel controllo dei vari aspetti dell'apprendimento all'interno di un quadro ampio e unificato. L'autoregolazione è stata concettualizzata per includere anche la componente motivazionale oltre a quelle cognitive e metacognitive.
Nell'apprendimento autodiretto, le abilità di autodirezione e autoregolazione dello studente giocano un ruolo importante nella capacità di padroneggiare questo approccio. Come accennato in precedenza, la definizione degli obiettivi è essenziale per un apprendimento efficace. Gli obiettivi di apprendimento devono essere in linea con gli obiettivi di vita personale e nascere dalla determinazione degli studenti piuttosto che da fonti esterne. Il processo di apprendimento deve iniziare con la mobilitazione e la valutazione critica delle conoscenze dello studente, seguita dalla creazione di una strategia chiara per il raggiungimento dei suddetti obiettivi. Va notato che l'apprendimento stesso è più efficace se deriva dall'impegno in un'ampia varietà di attività di apprendimento (Alammary et. al. 2014*),* che possono includere anche la pedagogia basata su intelligenze multiple, l'interazione con gli altri e l'esperienza diretta. La riflessione critica sui risultati va fatta sia alla fine che durante tutto il processo di apprendimento.
I discenti autonomi possono mettere in pratica modalità di apprendimento permanente autodiretto, che è indubbiamente un concetto proprio del XXI secolo. L'"appropriarsi" dell'apprendimento da parte dello studente e la capacità di muoversi verso i propri obiettivi possono essere definiti come punti chiave. Questo approccio è spesso menzionato in stretta connessione con il concetto di apprendimento permanente, a significare che il processo di apprendimento si estende oltre l'istruzione formale, richiedendo quindi la capacità del discente di essere autonomo.

2.2 L'EVOLUZIONE DEL RUOLO DEL DOCENTE NEL MONDO DELL'INSEGNAMENTO ONLINE NEL XXI SECOLO

È indubbio che l'apprendimento attivo accresca la capacità degli studenti di apprendere autonomamente. Il concetto di apprendimento attivo "implica che, per creare conoscenza, gli studenti devono essere agenti attivi nel processo di apprendimento. Esso si basa sulle premesse della teoria costruttivista dell'apprendimento, secondo la quale gli esseri umani generano conoscenza e significato dalle loro esperienze". (Feltes & Oliveira, 2019) I fondamenti di questo approccio possono essere rilevati in altri metodi di insegnamento già esistenti. In letteratura ci si riferisce a questo concetto anche sotto il nome di apprendimento incentrato sul discente, apprendimento impegnato, apprendimento collaborativo o apprendimento basato sui problemi (Feltes & Oliveira, 2019).

Apprendimento attivo implica il passaggio dalle lezioni tradizionali focalizzate sull'insegnante ad un'istruzione centrata sul discente, in cui gli studenti sono impegnati e coinvolti attivamente nel processo di apprendimento e diventano più responsabili dei loro risultati. I benefici di questo approccio sono molteplici: gli studenti diventano meno ansiosi, si sentono più sicuri, si responsabilizzano e, partecipando attivamente, imparano molto di più di quanto farebbero in un ambiente passivo.

Per creare un ambiente basato sui tali principi, occorre riconsiderare il ruolo dell'insegnante: nel contesto dell'apprendimento attivo, agli studenti viene data più autonomia nell'apprendimento, il docente cessa di essere l'unica fonte di conoscenza e diventa un facilitatore che aiuta gli studenti a raggiungere i propri obiettivi. Al posto di trasmettere la conoscenza in maniera unidirezionale, uno degli elementi fondamentali dell'apprendimento attivo è il dialogo aperto e il dibattito tra insegnante e studenti, che richiede una strategia didattica interattiva. Gli studenti vanno incoraggiati a riflettere regolarmente sulle loro esperienze e sui loro risultati e possono fornire feedback all'insegnante, il quale può proporre nuovi compiti e attività in base alle preferenze degli studenti. È importante sottolineare che l'apprendimento attivo non è un concetto esclusivo e può essere applicato in qualsiasi campo dell'istruzione. Gli insegnanti possono integrare questo nuovo approccio ad altri metodi utilizzati in precedenza, con l'obiettivo di aumentare l'efficacia in classe.

2.3 METODOLOGIE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI PER L'APPRENDIMENTO

Sebbene l'uso delle tecnologie digitali abbia influenzato vari campi dell'insegnamento delle lingue, come l'apprendimento autonomo, l'apprendimento autogestito e collaborativo e la gestione del linguaggio, il fulcro continua ad essere la comunicazione. Ihnatova et al. (2021, p.3) dividono le modalità di implementazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento in due grandi gruppi:

- strumenti di apprendimento sincrono: chat room, lavagne interattive, videoconferenze;
- modalità di apprendimento asincrone: e-mail, blog, forum, Twitter, podcast video e audio, test online.

Gli strumenti di apprendimento sincrono offrono una comunicazione in tempo reale, mentre i metodi di apprendimento asincrono consentono di comunicare in rete indipendentemente dal tempo e dal luogo.

L'applicazione delle moderne tecnologie educative nell'insegnamento delle lingue straniere comprende:

- formazione a distanza supportata dalla tecnologia informatica (Internet);
- organizzazione di lavori di gruppo, compiti singoli e controllo informatizzato (svolgimento di compiti di prova tramite computer);
- utilizzo di risorse tecnologiche (file audio e video);
- utilizzo di materiali visivi (disegni tematici, diagrammi).

Va sottolineato l'impiego di diverse applicazioni e piattaforme di apprendimento delle lingue, come Edupuzzle, Storyjumper, Miro, che facilitano la comunicazione consentendo agli insegnanti di

preparare materiale didattico online basandosi essenzialmente su fonti online. Grazie al loro livello di interattività, questi materiali creano un ambiente di apprendimento digitale attivo e produttivo che offre un'ampia varietà di compiti, esercizi o valutazioni.
Il Cambridge English Digital Framework è stato sviluppato previa consultazione con insegnanti e docenti di lingue in servizio. Questo quadro descrive le competenze fondamentali per insegnare efficacemente con l'ausilio della tecnologia. Vengono affrontate sei categorie: Digital World, Digital Classroom, Digital Teacher, Designing Learning, Delivering Learning e Evaluating Learning. Tutte le categorie offrono una visione completa delle aree più importanti e sono quindi un grande supporto per gli insegnanti dell'era digitale.

2.4 INSEGNARE COMPETENZE LINGUISTICHE CON LE TECNOLOGIE DIGITALI

Le tecnologie digitali possono essere utilizzate per diversi scopi, tuttavia il loro impiego nell'insegnamento delle competenze linguistiche in L1 non viene discusso. Alakras e Razak (2021) hanno scoperto che le tecnologie digitali hanno migliorato le capacità di ascolto e hanno un impatto positivo sulle capacità di espressione orale degli studenti. I risultati del loro studio hanno rivelato che le tecnologie digitali hanno migliorato anche le capacità di scrittura degli studenti di inglese come lingua straniera (EFL) e li hanno aiutati ad acquisire nuovi vocaboli.
Tutti questi risultati dimostrano l'importanza dell'uso di tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Gli autori hanno concluso che l'uso delle tecnologie digitali da parte di insegnanti e studenti di EFL è di alto livello. Anche il livello di alfabetizzazione digitale sia generale che in campo didattico è elevato. Lo studio ha dimostrato che non ci sono differenze significative tra l'uso delle tecnologie digitali da parte di studenti e di docenti. L'impiego cospicuo di tecnologie digitali da parte di insegnanti e studenti di EFL migliora l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

2.5 L'APPRENDIMENTO MISTO COME AMBIENTE EDUCATIVO IDEALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE ALL'UNIVERSITÀ

L'apprendimento misto combina l'apprendimento in classe con materiali e attività online. Questo approccio viene spesso definito anche apprendimento ibrido, ma c'è una differenza tra questi termini. Siegelman (2019), ad esempio, sostiene che le componenti online delle lezioni miste integrano e si basano sui materiali in classe, mentre gli elementi online dei corsi ibridi sostituiscono parte delle lezioni in classe. Nelle lezioni ibride, gli studenti possono interagire online in tempo reale (interazioni sincrone) o in altri momenti (interazioni asincrone).
Dziuban et al. (2004) definiscono l'apprendimento misto come un metodo didattico che combina l'efficienza e le opportunità di socializzazione dell'insegnamento in classe e le possibilità di apprendimento potenziate dall'insegnamento online. Si tratta di un approccio incentrato sullo studente in cui i discenti sono partecipanti attivi e interattivi. Secondo questi autori, l'apprendimento misto offre maggiori opportunità di interazione docente-studente, studente-studente, contenuto-studente e risorse esterne-studente. Questo metodo è inoltre caratterizzato da meccanismi integrati di valutazione formativa e sommativa sia per gli studenti che per i docenti.
Esso presenta molti vantaggi, soprattutto nel contesto dell'istruzione universitaria. In particolare, consente di ridurre il tempo trascorso in classe e, come sottolineano Singh et al. (2021), gli studenti possono imparare in un ambiente di apprendimento flessibile, gestendo parzialmente l'andamento, i tempi e il luogo del loro lavoro. Inoltre, questo approccio consente una programmazione flessibile con andamento personalizzato, in cui gli studenti possono progredire al proprio ritmo imparando autonomamente e lavorando in modo indipendente su compiti e progetti a casa. Bartolomei-Torres (2021) sottolinea che i moduli e i materiali possono essere adeguati in base alle esigenze individuali degli studenti, ciò significa che l'apprendimento misto può essere personalizzato a vantaggio dell'efficienza. Aggiunge inoltre che l'integrazione delle tecnologie informatiche e digitali funge da elemento agevolante.

Altri vantaggi includono la possibilità per gli studenti di monitorare continuamente i propri progressi, aumentandone l'autonomia. Paradossalmente, gli studenti hanno più opportunità di comunicare con insegnanti e altri studenti attraverso varie bacheche di discussione, chat room e forum, che consentono anche ai più riservati di interagire con compagni e insegnanti (Singh et al., 2021). Jeffrey et al. (2014) riportano che molti docenti che attuano approcci misti ritengono l'accesso e la disponibilità costante di contenuti, materiali (online) ed esempi proficui per l'apprendimento dei discenti, mentre l'accesso illimitato a diversi strumenti e risorse online è molto apprezzato dagli insegnanti.

3. SOLUZIONI INNOVATIVE NELLA FORMAZIONE PRE-SERVIZIO DI DOCENTI DI EFL A LIVELLO UNIVERSITARIO

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) vengono utilizzate da tempo nell'insegnamento delle lingue straniere. Tuttavia, una delle questioni centrali in questo ambito, a prescindere dal mezzo, è l'uso di materiale autentico, spesso supportato da strumenti. Gli esperti delle TIC hanno già evidenziato (Nádori & Prievara 2012) i vantaggi dell'utilizzo di aule virtuali. Tra le altre cose, sottolineano che le aule virtuali consentono la socializzazione e il lavoro collaborativo, e creano la possibilità di dare feedback immediati e differenziati con facilità. Il loro impiego richiede una pianificazione pedagogica e una preparazione metodologica consapevoli al fine di garantire un apprendimento delle lingue differenziato in linea con i requisiti della didattica delle lingue moderne, che tiene conto dei bisogni individuali degli studenti, utilizza materiali autentici e strumenti appropriati (Miskei-Szabó, 2021).

Durante la pandemia da Covid-19, gli insegnanti ungheresi hanno dimostrato flessibilità, innovazione e dedizione. Nella formazione pre-servizio dei professori universitari nel quadro tradizionale, la pratica dell'insegnamento prevede che i tirocinanti svolgano sessioni di co-docenza e di insegnamento individuale, entrambe analizzate collettivamente. La formazione dei docenti di lingue straniere segue un approccio comunicativo, cooperativo, collaborativo e creativo. Il metodo didattico messo in pratica dagli istruttori serve da modello per gli studenti nel loro futuro lavoro di insegnanti. Quando durante la pandemia si è dovuti passare alla didattica online, preservare questo approccio è stata una priorità. Le università hanno attuato pratiche che permettessero ai tirocinanti di affrontare un processo formativo il più attinente possibile alla sua versione originale in aula.

Nelle università ungheresi i futuri docenti di scuola primaria hanno la possibilità di specializzarsi nella formazione in lingua inglese. Gli studenti che si laureano in Scienze della Formazione Primaria saranno quindi abilitati all'insegnamento dell'inglese e di tutte le materie primarie generali e padroneggeranno le conoscenze teoriche, le abilità e le competenze in ambito pedagogico e psicologico necessarie per l'insegnamento di matematica, lingua e letteratura ungherese, scienze, educazione visiva, educazione musicale, educazione fisica e attività manuali per i primi quattro moduli. Pertanto, imparano e insegnano l'inglese per scopi specifici.

Il Dipartimento di Lingua e Letteratura Straniera della Facoltà di Formazione Primaria e Prescolastica dell'Università di Eötvös Loránd (ELTE TÓK) di Budapest ha sviluppato e implementato nuovi quadri che offrono possibili soluzioni a una delle sfide più difficili: la progettazione, l'organizzazione e l'attuazione di pratiche didattiche congiunte tra istituti di formazione per insegnanti e scuole primarie in situazioni di emergenza, in presenza, a distanza e in curricula ibridi.

L'esperienza della ricerca dimostra che le tecniche utilizzate contribuiscono ad un ampio sviluppo delle competenze pedagogiche dei discenti e influenzano positivamente la motivazione, l'approccio riflessivo e la consapevolezza di studenti e insegnanti coinvolti nell'esperimento pedagogico, anche in momenti imprevedibili. I seguenti sottocapitoli introducono le soluzioni innovative utilizzate da e con i docenti che studiano EFL in ambienti online (Trentinné Benkő e Kovács 2021).

3.1 Pratica didattica durante l'apprendimento a distanza

Con il passaggio alla didattica a distanza nell'istruzione universitaria dal 12 marzo 2020 e ad un curriculum online nell'istruzione pubblica dal 16 marzo, tutte le pratiche didattiche e la preparazione per il passaggio sono state sospese fino a quando entrambi gli istituti non hanno definito il quadro tecnico per il proseguimento dei lavori. Gli insegnanti-studenti, divisi in piccoli gruppi, sono stati incaricati di sviluppare un curriculum digitale articolato che si adattasse ai nuovi orari degli alunni, tenesse conto delle differenze individuali e offrisse opportunità di sostegno e differenziazione. Microsoft Teams, ora adottato dall'istituto, ha fornito una piattaforma online ideale per coordinare e supportare il lavoro di alunni e insegnanti. Ha inoltre permesso agli insegnanti-studenti di acquisire esperienza nell'apprendimento a distanza e quindi completare con successo il corso di pratica didattica.

3.2 Pratica didattica ibrida

A causa dell'epidemia da coronavirus, il semestre autunnale del 2020 è iniziato in modalità mista. Per preservare il più possibile la struttura e l'atmosfera tradizionali dell'esercitazione, gli insegnanti-studenti e gli assistenti hanno tenuto le lezioni di persona, mentre i compagni e il docente non potevano essere presenti in classe. Per questo motivo, le lezioni sono state registrate e gli studenti visionavano le registrazioni insieme al tutor metodologico in un ambiente sicuro nell'edificio dell'ELTE TÓK.

La discussione e la preparazione sono state inizialmente condotte in modo tradizionale, in presenza, poiché il ricordo assistito porta a osservazioni molto più accurate e autoriflessioni più consapevoli da parte dell'insegnante-studente. Tuttavia, con l'aggravarsi della situazione pandemica è stata eliminata anche la possibilità di assistere alla proiezione e affrontare le fasi di discussione e preparazione in presenza. La lezione veniva registrata dal tutor, che si focalizzava sugli eventi più importanti e poi la condivideva sulla piattaforma Teams. Anche le successive fasi di discussione e preparazione si sono svolte online. Invece di guardare l'intera lezione insieme, l'osservazione di parti selezionate ha offerto l'opportunità di analizzare alcune situazioni pedagogiche in modo più approfondito. Secondo il feedback degli studenti, questa soluzione ibrida era la più vicina all'esperienza di apprendimento indipendente prevista, come confermato dai risultati del questionario di valutazione di fine semestre.

3.3. Reverse mentoring

In considerazione della situazione epidemiologica, il 9 novembre 2020 ELTE è tornato alla didattica a distanza, eliminando così la possibilità di insegnare di persona. Per contro, gli studenti hanno continuato a studiare negli spazi dell'università, causando quello che a prima vista sembrava un conflitto e una sfida insolubile per l'organizzazione della pratica didattica. È stata avanzata l'idea del reverse mentoring: sostituendo l'insegnamento degli studenti con quello dei tutor, tutti i compiti degli studenti potevano essere svolti online. Nel reverse mentoring, gli studenti preparavano il collega docente-formatore a tenere la lezione da loro programmata, ponendo particolare attenzione all'esecuzione metodologica e tecnica. La lezione veniva quindi pianificata e preparata dagli insegnanti-studenti come di consueto, ma era il docente-formatore a tenerla e videoregistrarla. La registrazione veniva come sempre visionata online dagli studenti e analizzata congiuntamente.

Nel contesto del reverse mentoring, il tutor metodologico ha chiesto agli studenti di scrivere una lettera in forma libera per dare un feedback, riflettere sul lavoro svolto, sensibilizzare e supportare l'apprendimento esperienziale. Le opinioni degli studenti sono state condivise con l'insegnante "mentore" solo dopo il completamento del corso. La valutazione delle lettere è stata preceduta da un test di frequenza delle parole.

Il feedback del testo si è ovviamente concentrato sul tema della preparazione e della pianificazione, elemento che ha ricevuto il maggior numero di commenti stimolanti e rilevanti dal punto di vista professionale. I partecipanti hanno dimostrato dedizione, responsabilità, riflessione, autonomia e

spirito di gruppo. Si sono assunti responsabilità e hanno mostrato professionalità e impegno non solo nei confronti della professione, delle lezioni che pianificavano e degli studenti, ma anche del docente che teneva la lezione al posto loro. In termini di progettazione, si è scoperto che pianificare una lezione per gli altri è un compito molto più complesso e ha richiesto una maggiore consapevolezza. Caratteristiche quali precisione, premura, attenzione ai dettagli, accuratezza, flessibilità e senso di realismo sono state giudicate fondamentali.

3.4 Peer mentoring

Nella seconda metà del semestre autunnale 2020 sia gli insegnanti-studenti che gli alunni hanno fatto lezione a distanza, implementando la didattica online attraverso la piattaforma Teams. Diversi studenti del corso di English Literacy insegnavano part-time mentre studiavano. Alcuni di loro insegnavano già ai bambini online e avevano quindi più esperienza in merito di didattica online rispetto ai loro colleghi. Per sfruttare questa opportunità, la lezione è stata preparata con il supporto dei tutor tramite co-mentoring. Gli studenti che hanno tenuto la lezione online sono stati assistiti dai loro colleghi nella preparazione della stessa. Il feedback degli studenti sul tutoraggio tra pari è stato del tutto positivo. Tutti hanno evidenziato riduzione dello stress e rafforzamento della sicurezza nel poter chiedere aiuto a un collega più esperto in qualsiasi momento. Uno di loro ha evidenziato che questa è una parte naturale della formazione pratica.

3.5 Didattica online

L'ELTE ha introdotto la didattica a distanza anche per il semestre primaverile 2021, mentre la scuola pubblica ha continuato con un curriculum basato sulla frequenza. Gli studenti hanno tenuto lezioni in presenza, mentre i loro compagni hanno potuto seguirle in diretta tramite streaming online. Anche le fasi di discussione e preparazione si sono svolte sulla piattaforma Teams. La valutazione del lavoro degli studenti nell'ambiente online ha seguito i principi della gamification. A partire dal 6 marzo 2021, la scuola pubblica è passata alla didattica a distanza, questa volta in maniera molto più agevole rispetto all'anno precedente. In tempi rapidi, gli insegnanti-studenti sono stati in grado di tenere lezioni online. Anche le successive fasi di discussione e preparazione si sono svolte online. Per garantire un'attuazione fluida ed efficace, a tutti i partecipanti è stato concesso l'accesso proprietario all'interfaccia Teams della Scuola di formazione ELTE per permettere loro di monitorare e gestire tutti i contesti didattici online con facilità.

Gli studenti-insegnanti ritengono di aver tratto beneficio dall'esperienza di insegnamento online e sottolineano che le loro precedenti esperienze di didattica online li hanno aiutati a prepararsi per l'insegnamento. Tuttavia, a loro avviso, stabilire il contatto necessario con gli alunni è stato molto più difficile e l'insegnamento online ha richiesto più preparazione e più pratica. Il feedback ha mostrato che i tempi di risposta erano più lunghi e i supporti visivi richiedevano molta pianificazione. Oltre alla comunicazione con gli alunni, la sfida principale era far lavorare l'intero gruppo. Le interazioni abituali sono andate perse ed è stata rilevata grande difficoltà nel coinvolgere gli alunni nello spazio online, soprattutto per i meno esperti nell'insegnamento. Nella didattica in presenza le cose erano decisamente più semplici, le lezioni erano "più vivaci" ed "era molto più facile ascoltare gli alunni individualmente". Gli insegnanti-studenti hanno rafforzato la loro consapevolezza e la riflessione.

3.6 Migliori pratiche nella formazione online dei docenti di lingue straniere

Nell'ambito dell'istruzione online, la sfida più grande per i formatori è stata mantenere i criteri e principi di insegnamento. Il gruppo di inglese ha elaborato alcune idee e approcci pratici che possiamo definire "migliori pratiche". Nel creare questi compiti, gli obiettivi principali erano presentare ed esercitare le nuove conoscenze in chiave interattiva, creativa, comunicativa e riflessiva, cioè mantenendo gli studenti motivati (Fenyődi et al. 2021).

Gli esempi di best practice sono disponibili online all'indirizzo: https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570, classificati in base al corso in cui gli insegnanti-studenti di EFL li hanno utilizzati.

a) Corso di preparazione linguistica per l'educazione bilingue inglese-ungherese:
    - 'My Lockdown News': esercizio di riscaldamento su Padlet;
    - Progetti e relazioni online per visite scolastiche
b) Sviluppo del linguaggio nella prima infanzia e inglese per scopi specifici
    - L'alimentazione dei bambini: diventa YouTuber
c) Metodologia EFL per giovani apprendenti
    - Disegno alla lavagna Zoom utilizzato per dimostrare i tempi verbali quando si presentano le modalità di insegnamento della grammatica
    - Ricerca di parole online utilizzando la lavagna Zoom
d) Letteratura per ragazzi
    - Wordwall Hobbit: Capitolo 14, gioco di accoppiamento 'Domande e Risposte'
    - Trailer di Coraline
    - Trailer basato sulla serie Narnia
e) Educazione musicale bilingue prescolastica
    - Vocabolario musicale LearningApps, memory (gioco di carte)
    - Wordwall - 'Find the Match' musicale
f) Arti visive bilingui prescolari
    - Wordwall - 'Labyrinth' sui vocaboli del mondo all'arte
    - Progetti di arti visive dalla lezione online di Pasqua, 2020
g) Educazione scientifica in inglese in contesti prescolari
    - Mappa concettuale online abbinata alla canzone "Over in the Meadow"
    - Esercizio a tema Il piccolo bruco Maisazio di Eric Carle
h) Teoria e pratica dell'educazione bilingue
    - Certificati di congratulazioni per il completamento del quiz di esercitazione
    - Giochi online creati dagli studenti
    - Video tutorial creati dagli studenti
i) Giochi in inglese per bambini
    - Progettazione di didattica strutturata basata su videogiochi
    - Instagram come piattaforma educativa per aspiranti insegnanti – @examoninsta

In conclusione, gli autori affermano che le migliori pratiche nell'insegnamento delle lingue straniere online possono stimolare ulteriori progressi una volta che gli insegnanti-studenti iniziano la loro effettiva carriera didattica. "L'abbondanza di applicazioni online ha consentito la progettazione di esercizi e compiti di grande utilità, che possono essere introdotti anche nei programmi di didattica in presenza e mista. Nonostante lo stress e la pressione sugli educatori, il gruppo di inglese ha acquisito sicurezza di sé e autoefficacia, sentendosi a proprio agio nel gestire le difficoltà e rispondere alle sfide. Come parte di questo processo, gli insegnanti-studenti hanno fatto tesoro di un tipo di esperienza diverso: esplorare e approfondire l'insegnamento digitale e online. Quando ne hanno avuto l'opportunità, hanno realizzato prodotti creativi individualmente o in collaborazione con i colleghi, a dimostrazione delle loro conoscenze e competenze specifiche. Durante la pandemia le pratiche didattiche sono state dunque estese e arricchite grazie alla verifica e all'adattamento delle migliori pratiche preesistenti". (Fenyődi et al. 2021).

4. RACCOMANDAZIONI

Lo scarso impegno ed entusiasmo di molti studenti di lingue, unito a un elevato tasso di insuccesso nell'apprendimento delle lingue, portano gli insegnanti di L2 a una costante ricerca di tecniche che possano accrescere la motivazione dei discenti (Dörnyei, 2005). Un ottimo quadro di riferimento per le possibili strategie motivazionali si basa sul modello di processo di Dörnyei e Ottó (1998), che si compone di quattro dimensioni principali:

1. creare le condizioni motivazionali di base,
2. generare la motivazione iniziale degli studenti,
3. mantenere e preservare la motivazione,
4. incoraggiare un'autovalutazione retrospettiva positiva.

Le strategie di apprendimento costituiscono uno strumento utile per un apprendimento attivo e consapevole, e pongono le basi per una maggiore competenza, autonomia e autoregolazione dello studente. Secondo Dörnyei, la definizione di strategie di apprendimento è la seguente: "il costrutto si riferisce ad azioni, comportamenti, procedure o tecniche specifiche che includono qualsiasi pensiero, comportamento, convinzione o emozione che gli studenti sfruttano per ottimizzare i propri progressi nello sviluppo di competenze in una seconda lingua o in una lingua straniera. Queste strategie possono aiutare a interiorizzare, memorizzare, recuperare o utilizzare la nuova lingua". (Dörnyei, 2005)
Gli studenti "autoregolati" sono quelli che cercano di raggiungere gli obiettivi accademici in modo strategico e riescono a superare gli ostacoli facendo ricorso a una serie di risorse." (Dörnyei, 2005). Gli studiosi riconoscono in misura sempre maggiore che la caratteristica più rilevante degli apprendenti strategici proattivi non sono tanto le strategie che applicano, quanto il fatto che le applicano (Macaro, 2001, p.264).
È importante notare che l'apprendimento può essere inteso come un processo sociale, mentre la conoscenza come un costrutto sociale. Lo studente può interiorizzare inconsciamente alcune idee dall'ambiente circostante, mentre apprende in modo più esplicito attraverso conversazioni e discussioni con gli altri, seguite da una riflessione critica. Ciò richiede un pensiero critico: l'apprendente deve riflettere periodicamente su esperienze, concetti e abitudini precedenti, nonché sulle nuove conoscenze.
Il suddetto approccio didattico orientato al processo promuove l'apprendimento autodiretto permanente. Alcuni dei seguenti principi fondamentali possono essere utili per i docenti:

- è importante introdurre i discenti all'apprendimento autogestito in maniera graduale, in quanto le capacità di autogestione e la tolleranza all'incertezza possono variare da studente a studente,
- la partecipazione attiva degli apprendenti e la possibilità di fare esercizio sono cruciali per un apprendimento efficace,
- gli insegnanti possono incoraggiare i discenti ad attivarsi consapevolmente e riflettere sulle conoscenze pregresse,
- vanno presi in considerazione anche gli aspetti emotivi dell'apprendimento: gli insegnanti possono svolgere un ruolo importante nell'aiutare gli studenti a comprendere e affrontare le proprie emozioni, rafforzando così la loro intelligenza emotiva. Possono spingerli a sviluppare perseveranza e autoregolazione nell'apprendimento e conquistare maggiore fiducia in se stessi dando loro periodici feedback positivi,
- l'apprendimento cooperativo va incoraggiato maggiormente nel contesto dell'istruzione scolastica.

La crescente accettazione della tecnologia digitale incentiva l'utilizzo di varie fonti online, soprattutto nei settori in cui manca materiale autentico e adeguato. Pianificare occasioni di apprendimento online,

tuttavia, richiede approcci diversi rispetto alle lezioni in classe. Innanzitutto, è necessario scegliere una o più piattaforme che siano disponibili dal punto di vista tecnico o adatte all'obiettivo del corso.
Occorre migliorare le competenze digitali e ampliare la prospettiva delle fonti accessibili. I docenti devono essere in grado scegliere gli strumenti più adatti ai bisogni e agli stili di apprendimento degli studenti. Una volta scelto lo strumento digitale adatto, bisogna acquisirne le strutture. Scopi didattici diversi possono richiedere strumenti diversi. Gli insegnanti devono essere pratici ed esperti nell'uso di ogni strumento per poter insegnare agevolmente le materie specifiche (Alakras & Razak, 2021).
Oltre a pianificare il periodo di tempo, il materiale e l'ordine, devono scegliere gli strumenti online in modo critico. Dal momento che per alcuni studenti di lingue l'apprendimento online può essere più impegnativo e difficile, è necessario prestare attenzione alla selezione di materiali stimolanti, come manuali e-book, articoli, siti web, film o podcast (materiali audio) interessanti. I progetti di gruppo svolti sotto la costante supervisione di un insegnante sono un ottimo metodo per integrare gli studenti, mentre cruciverba, quiz e giochi multimediali interattivi possono rafforzarne l'impegno.
Ci sono alcune raccomandazioni da seguire per avviare e pianificare un corso misto. Harris et al. (2008) suggeriscono agli educatori di tenere in considerazione il processo, i risultati e l'ambiente di apprendimento, in modo da valutare, ad esempio, quali approcci all'apprendimento possano essere utilizzati o se il risultato dell'apprendimento possa essere raggiunto anche a distanza. Aggiungono che i risultati e lo stile di apprendimento, la motivazione e gli obiettivi dei discenti, i contenuti dell'apprendimento, l'efficacia delle lezioni e l'accessibilità delle risorse andrebbero misurati e analizzati approfonditamente da un gruppo di formatori e valutati anche dai discenti.
Analogamente, Alammary et al. (2014) sostengono che gli insegnanti che intraprendono approcci misti devono concentrarsi sugli obiettivi del corso anziché sulle tecnologie. Solo dopo aver specificato gli obiettivi (risultati di apprendimento, contenuti e competenze da padroneggiare), il docente può iniziare a progettare varie attività, sia con che senza tecnologia, sia online che offline. Secondo Hofmann (2006), è inevitabile intrecciare i contenuti online e quelli in classe in modo da formare un insieme completo.
Bartolomei-Torres (2021) suggerisce che attivare le conoscenze pregresse degli studenti e promuovere l'autovalutazione è fondamentale. Inoltre, è importante dare supporto agli studenti che hanno bisogno di chiarimenti in merito a materiali, compiti o attività. Stewart (2002) sottolinea che sia i docenti che i discenti necessitano di un'adeguata formazione delle competenze affinché siano in grado di produrre e utilizzare gli strumenti del corso misto. Childs et al. (2005) evidenziano la necessità di un supporto professionale sempre a disposizione, come esperti IT, personale di sostegno, formatori e amministratori che assistano i docenti. Si raccomandano anche sistemi di supporto agli utenti, nonché tempo e competenze congrui alla creazione di materiale online.
Inoltre, nel pianificare un corso misto vanno valutati anche i bisogni, la motivazione e le aspettative dei discenti, perché si avrà una partecipazione attiva solo se gli studenti sono motivati e le loro aspettative vengono soddisfatte. È altresì necessario trovare il giusto equilibrio tra apprendimento online e in classe, poiché affidarsi interamente alle lezioni online può incidere negativamente sulle prestazioni dei discenti (Harris et al., 2008).

LINK A RISORSE ESTERNE

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

BIBLIOGRAFIA

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-benefit-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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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, LM, 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 osztálytermek 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.

CAPITOLO QUATTRO

MOTIVAZIONE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI ALL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE MEDIANTE TECNOLOGIE E RISORSE DIGITALI

LUDMILABRANIȘTE[1], GABRIELAGAVRIL[2], TEODORAGHIVIRIGĂ[3], MARINAVRACIU[4]
UNIVERSITÀ "ALEXANDRU IOAN CUZA" DI IAȘI[1, 2, 3, 4]
IAȘI, ROMANIA
BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

ABSTRACT

Il quarto capitolo si concentra principalmente sulla motivazione e sul suo grado di influenza sull'apprendimento della L2 in diversi scenari di apprendimento e con diversi apprendenti. A tal proposito, andare incontro ai bisogni e adattare i corsi di lingua alle esigenze specifiche degli studenti universitari di LSP è una delle migliori pratiche che gli autori suggeriscono in questo capitolo. I docenti devono inoltre coinvolgere gli studenti nel processo di selezione e progettazione delle risorse, lasciando loro maggiore responsabilità e autonomia nel percorso di apprendimento. L'uso di risorse digitali contribuisce inoltre ad accrescere la motivazione, portando ad un apprendimento più efficace. In questo modo, agli studenti vengono forniti gli strumenti per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future.

1. TEORIE SULLA MOTIVAZIONE

1.1. MOTIVAZIONE: DEFINIZIONE(I) E TIPOLOGIA

La motivazione è un fenomeno psicologico complesso e dai molteplici significati. In generale, può essere intesa come

1. la ragione per cui si fa qualcosa o ci si comporta in un modo particolare: motivazione (dietro qualcosa) *Qual è la motivazione dietro questo improvviso cambiamento?*

E motivazione a (fare) qualcosa:

2. la spinta a voler fare qualcosa, spinta che comporta impegno e fatica.

Nata come idea della filosofia classica europea, nel XX secolo la motivazione è stata sviluppata come concetto in psicologia e in altre scienze sociali. Nel XXI secolo, tale concetto è diventato fondamentale nella teoria dell'apprendimento linguistico. Gli esperti concordano sul fatto che un alto livello di motivazione è un fattore chiave nell'apprendimento di una L2, in quanto la scelta dei compiti e il tempo necessario per svolgerli, nonché il grado di sforzo impiegato nello svolgimento di un'attività stabilita dipendono esclusivamente dallo studente/apprendente (Dörnyei e Ushioda, 2021, pagg. 4-6). Nel loro compendio, Dörnyei e Ushioda (2021) vedono la motivazione come: un invito all'azione; la capacità umana di soddisfare i propri bisogni attraverso determinate attività; un processo psico-fisiologico dinamico che controlla il comportamento umano e ne definisce l'organizzazione, la direzione, la stabilità e lo stato attivo. Come afferma Ushioda (2013), la motivazione comprende una serie di processi che vanno dal desiderio, l'intenzione o l'impulso fino all'azione e l'attività, ma anche una serie di ragioni. Tuttavia, come dimostrano Dörnyei e Ushioda (2021), "nella ricerca sulla motivazione ha avuto grande rilievo il passaggio graduale dall'approccio psicologico sociale di Robert Gardner, associato al classico concetto di motivazione integrativa, a un approccio più complesso, dinamico e situato con una rilevanza educativa più spiccata". Inoltre, come sottolineato da Sivaci (2020), è necessario concentrarsi maggiormente sullo studio delle emozioni nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue.

1.2 Tipologie di motivazione in psicologia

Secondo Reiss (2012, pp. 152-156), la motivazione può essere classificata come: estrinseca/intrinseca; positiva/negativa; costante/non costante:

- la motivazione *estrinseca* non è connessa al contenuto delle attività ma è condizionata da fattori esterni (es. partecipazione a competizioni per un premio), mentre la motivazione *intrinseca* è interna, connessa al contenuto di un'attività e non al mondo esterno (es. praticare sport perché genera emozioni positive).
- la motivazione *positiva*, basata su stimoli positivi (ad es. se i bambini si comportano bene, i genitori concedono loro più tempo davanti alla tv) si contrappone alla motivazione *negativa*, basata su stimoli negativi (ad es. se i bambini non vanno a dormire tardi, i genitori possono concedere loro più tempo alla tv il giorno successivo, ecc.).
- la motivazione *costante* si basa su bisogni umani fondamentali (fame, sete, ecc.), mentre la motivazione *non costante* richiede un supporto permanente (ad es. smettere di fumare, perdere peso, ecc.).

1.3 Teorie della motivazione in psicologia

Le teorie della motivazione (TM) studiano e analizzano i bisogni umani, i loro contenuti, la struttura e il modo in cui sono collegati alla motivazione degli individui. Lo studio di questi bisogni ha portato all'emergere di tre direzioni principali nella TM: motivazione (1) orientata ai contenuti; (2) processuale; (3) incentrata sul lavoratore.

Le teorie sulla motivazione orientata ai contenuti (1) analizzano i fattori che influenzano la motivazione e si concentrano principalmente sull'analisi dei bisogni umani, descrivendone la struttura e i contenuti, nonché il modo in cui sono collegati alla motivazione; pongono l'attenzione sulla comprensione della spinta interiore. Questo gruppo di teorie include la gerarchia dei bisogni di Maslow ("Piramide di Maslow", 1954), la sua interpretazione e le integrazioni presentate nella teoria ERG (Existence-Relatedness-Growth) proposte da Clayton Alderfer (1969), la teoria dei bisogni acquisiti di David McClelland (1987) e la teoria a due fattori di Frederick Herzberg (1987).

Le teorie sulla motivazione processuale (2) analizzano il modo in cui gli esseri umani distribuiscono i loro sforzi e il tipo di atteggiamento che assumono per raggiungere nuovi obiettivi. Il comportamento umano è visto non solo come improntato ai bisogni, ma anche in funzione delle percezioni e delle aspettative relative a una particolare situazione e alle possibili conseguenze di un modo specifico di comportarsi. Tra questo ampio gruppo di teorie, le più autorevoli sono: la teoria dell'aspettativa di Victor Harold Vrooms (1964), secondo cui gli individui sono motivati ad agire a condizione che le loro prestazioni vengano premiate, e il suo approfondimento nella teoria dell'equità di John Stacy Adams (1963), in cui si riconosce la forza motivante di una ricompensa adeguata; la teoria di Edward Lawler e Layman Porter (1968) che espone in dettaglio le condizioni e i processi attraverso cui si verifica la ricompensa per il lavoro; la teoria della definizione degli obiettivi di Latham e Edwin A. Locke (1990) che caratterizza obiettivi e feedback specifici come collegati al miglioramento delle prestazioni dei compiti; la teoria della gestione partecipativa, basata sul concetto che, se possono scegliere i compiti su cui concentrarsi e hanno la possibilità di coordinarsi tra loro, i dipendenti sono più motivati (Bainbridge, 1996).

La motivazione incentrata sul lavoratore (3) include la teoria X e Y proposta da Douglas McGregor (1960), legata alla teoria precedente nel distinguere i dipendenti/lavoratori in tipologia X (motivati dalla ricompensa) e Y (motivati internamente); e la teoria di Ouchi (1980), il quale sottolinea la forte connessione tra dipendente e responsabile sulla base di un "lavoro per la vita".

1.4 Approcci alla motivazione nell'apprendimento delle lingue

Le teorie della motivazione sono state sviluppate dalla psicologia sociale e sono poi migrate o sono state estese alle teorie della motivazione nell'apprendimento della L2 (Noels et al., 2019, Dörnyei &

Ushioda, 2021, Sezione II). La motivazione può dipendere da ragioni sociali formulate sulla base dei bisogni di una comunità. Queste ragioni modellano e definiscono la motivazione estrinseca, che si suddivide in due categorie: motivazione *sociale ampia* e motivazione *personale*. La sfera motivazionale umana può essere influenzata dalla natura dell'attività umana. Si tratta in questo caso di motivazione intrinseca, la quale include la motivazione al successo. Altri tipi di motivazione sono quella *distante/a lungo termine* e quella *vicina/effettiva*. Gli autori occidentali più autorevoli nel campo della motivazione nell'apprendimento della L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) devono le loro recenti ricerche ai contributi di diversi scienziati, psicologi ed educatori.

Discutendo di motivazione nell'apprendimento di una seconda lingua, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) delinea l'evoluzione della teoria dell'apprendimento delle lingue (LL): sviluppata in Canada nel 1959 e mirata alla motivazione dell'apprendimento della seconda lingua, ha plasmato la comprensione dell'orientamento del discente di lingua verso le comunità di parlanti diL2. Negli anni '90, in linea con le teorie cognitive, la teoria dell'apprendimento delle lingue si concentrò sull'apprendimento in classe. Nel XXI secolo, con l'inglese diventato lingua veicolare a livello mondiale, la teoria dell'apprendimento delle lingue vede la motivazione in termini di obiettivi di auto-identità, in quanto alla base dell'apprendimento dell'inglese può esserci il desiderio di sentirsi membri della comunità globale. Con la globalizzazione e la migrazione, la teoria dell'apprendimento linguistico ha spostato l'attenzione anche sull'apprendimento di altre lingue oltre all'inglese (LOTE) (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: motivazione integrativa e strumentale. Nella sua concettualizzazione della motivazione, Robert Gardner (2010) indica che tutti i tipi di motivazione sono influenzati da fattori sociali e culturali. L'autore (1985, 2001) distingue motivazione strumentale e integrativa. La motivazione strumentale è il riflesso di bisogni intrinseci e può essere innescata, ad esempio, dal desiderio degli studenti di identificarsi con la cultura del Paese in cui si parla una determinata lingua. Pertanto, in questo scenario l'obiettivo dell'apprendimento linguistico è il bisogno interiore dello studente, cioè i valori coinvolti nell'incontro e nella comunicazione con le altre persone, mentre la lingua diventa lo strumento. Nella motivazione integrativa, l'apprendimento della L2 è visto come un obiettivo per lo sviluppo della propria carriera. La ricerca ha dimostrato che questo tipo di motivazione sembra essere correlata ai migliori risultati nella L2. Tuttavia, questo potrebbe non essere sempre vero nel caso di LSP, dove può prevalere la motivazione strumentale. L'insegnamento della L2 dovrebbe integrare entrambe le motivazioni. In una ricerca successiva, Gardner (2007, p. 19) trae la seguente conclusione: "ciò che conta è l'intensità della motivazione nel suo senso più ampio che incorpora le componenti comportamentali, cognitive e affettive". Un'aggiunta importante alla teoria di Garner è il concetto di autostima linguistica introdotto da Clément (Clement et al., 1994).

Zoltán Dörnyei e le classificazioni del Sé. Dörneyi ha contestato le teorie delle tre autorità precedenti Gardner, Noels (2000) e Ushioda, ampliando la gamma di studi sulla motivazione proponendone una struttura più complessa nell'apprendimento della L2. Secondo Dörneyi, ci sono tre livelli di motivazione: il livello *linguistico* (cultura, società, livello intellettuale e pragmatico), il livello *dello studente* (caratteristiche individuali, autostima linguistica) e, infine, il livello *dell'ambiente/situazione* di apprendimento: curricula, ausili, manuali, attività/compiti a casa, componenti relative alla personalità dell'insegnante, al suo comportamento, allo stile di insegnamento/conduzione del lavoro in classe (1994, p. 280). Dörneyi e Otto sottolineano anche un'altra importante componente della motivazione: il fatto che non sia permanente ma possa cambiare nel tempo (1998, pp. 45-46). Negli anni '60-'90 la maggior parte delle ricerche si è concentrata sul modo in cui gli studenti percepiscono la L2 e i suoi parlanti nativi. Negli anni '90 il paradigma della ricerca è cambiato e le componenti sociali hanno iniziato a essere considerate insufficienti per descrivere la motivazione.

La prospettiva è stata ampliata includendo nuovi concetti provenienti dalle scienze cognitive e dalla psicologia. John Schumann (1975, 1997, 2001) ha proposto una spiegazione neurobiologica alla motivazione, che è vista come la valutazione cognitiva di una situazione secondo una serie di parametri (*novità*, *piacere*, *connessione con gli obiettivi e i bisogni umani, potenziale di risoluzione della situazione, attaccamento a norme sociali e valori personali*). Schumann conclude, in primo luogo, che

le reazioni emotive influenzano l'attenzione e lo sforzo applicato al processo di apprendimento e, in secondo luogo che questi modelli di valutazione possono essere alla base della motivazione. Ad esempio, compiti diversi saranno affrontati in modo positivo a condizione che tengano conto delle peculiarità e dei talenti dello studente (1997). Apparentemente, tutte le questioni fondamentali relative alla motivazione possono essere riassunte e definite come "le tre R della scienza della motivazione": *relatività, regolazione* e *reattività motivazionale* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi).
Allontanandosi dalle prime gerarchie motivazionali (Maslow, 1956) che enfatizzavano la priorità "oggettiva" o normativa e l'organizzazione dei bisogni, molti approcci motivazionali attuali presuppongono un relativismo soggettivo sia nella priorità che nell'organizzazione mentale dei bisogni e delle motivazioni. Si ritiene quindi che i bisogni più centrali e il modo in cui si relazionano tra loro siano il prodotto non solo delle qualità intrinseche dei bisogni stessi, ma anche di come ogni individuo li persegue, nonché dei vincoli e delle possibilità che incontrano in un dato momento e nel corso della loro vita (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Comprendere la motivazione è rilevante in tutte le fasi dell'apprendimento di L2, in relazione alle situazioni, alle culture in contatto, all'età e alla visione di sé degli studenti, all'approccio allo sviluppo personale e agli obiettivi di vita. Indipendentemente dalla natura delle ragioni, uno studente di L2 motivato prova un senso di appagamento e di crescita interiore che è utile in tutti gli ambiti e le situazioni della vita.

2. LA MOTIVAZIONE IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO

2.1 TEORIE E MODELLI IN DIVERSI SCENARI DI APPRENDIMENTO

Come linea guida per i docenti universitari di lingue citeremo solo alcuni dei numerosi studi e volumi collettivi che riprendono i modelli proposti da Robert Gardner e Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), tra i nomi più importanti del settore. L'attenzione sarà volta non tanto ad affrontare l'evoluzione delle teorie e delle variazioni concettuali nella psicologia dell'educazione, quanto piuttosto a suggerire alcuni elementi che definiscono l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue per scopi specifici (LSP) in determinati contesti utilizzando le nuove tecnologie, risorse disponibili online, corpora di testo, biblioteche digitali, i media e altre risorse digitali. Come osserva anche uno dei più noti teorici della motivazione nell'acquisizione della L2 (Dörnyei & Otto, 1998), le teorie propongono paradigmi inevitabilmente riduzionisti in contrasto con la natura dinamica e mobile della motivazione, non riuscendo di conseguenza a coprire le variazioni determinate dai contesti specifici di apprendimento. La motivazione è un processo dipendente da molteplici variabili che riguardano, tra gli altri, la psicologia dell'individuo, le relazioni tra i diversi gruppi sociali, le modalità con cui si costituiscono le identità individuali o di gruppo, i rapporti di potere nel contesto sociale. I costrutti teorici riflettono ampiamente le ideologie del tempo e le trasformazioni nel campo della psicologia, delle scienze sociali o della pedagogia e, in misura minore, le situazioni concrete e reali nei processi didattici e le sfide dell'insegnamento e dell'apprendimento di LSP.
La maggior parte degli studi e delle analisi dedicati alla motivazione nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue si sono concentrati principalmente su EFL e ESL. La motivazione in ambito LOTE è rimasto territorio quasi del tutto inesplorato. R. Gardner (1985) costruisce il modello psico-sociale della motivazione nell'apprendimento linguistico basato sulla ricerca in contesti bilingui (francese, inglese) in Canada. Dörnyei (1990 e successivi) fonda le sue teorie sull'analisi di dati relativi alla motivazione dei giovani ungheresi a imparare l'inglese raccolti tramite questionari. Come hanno sottolineato Ushioda e Dörnyei (2017), l'elevazione dell'inglese a lingua globale ha reso indispensabile riformulare le teorie sulla motivazione nell'apprendimento di L2 e ripensare i modelli costruiti per EFL/ESL. Gli autori sostengono che EFL e LOTE necessitano di approcci differenziati e teorie che considerino la diversità delle loro funzioni nel mondo contemporaneo. Dörnyei propone un radicamento delle teorie nella dimensione individuale-psicologica, in cui vede un solido elemento di differenziazione. Ushioda ritiene che per contrastare l'influenza negativa dell'inglese come lingua

dominante sull'apprendimento di LOTE, l'approccio debba essere meno strumentale. Sembra quindi che entrambi gli autori privilegino la motivazione intrinseco-affettiva nell'apprendimento di LOTE.
Oltre a distinguere EFL e LOTE, occorre sottolineare le differenze tra l'insegnamento e l'apprendimento della L2 in generale e nei linguaggi per scopi specifici (LSP). Nel caso di LSP, sebbene sia possibile riscontrare la motivazione integrativa intrinseco-affettiva, non si tratta di un elemento centrale nel processo di apprendimento. Lo studio di una L2 è subordinato, a volte addirittura imposto, dalla scelta del campo di studi o della professione (diritto, medicina, economia, ingegneria, ecc.). Non costituisce quindi l'attività principale dello studente (tranne nei casi di filologia, giornalismo o specializzazione in traduzione/interpretariato), ma è concepito per fornire una formazione professionale e per aiutare a costruire la carriera desiderata. Ad esempio, uno studente di giurisprudenza prevede di eccellere nel campo del diritto, non in quello della competenza linguistica.

2.2 SCENARI LSP

Lo studio di LSP si svolge spesso in parallelo o come integrazione di ESP ed è guidato da scelte legate alla carriera (studio all'estero, tirocini, programmi di formazione, relazioni commerciali, volontariato), migrazione economica e asilo da zone di conflitto. LSP rimane una componente dell'identità professionale degli studenti, spesso messa in ombra dall'inglese per scopi specifici (ESL). Nel caso di migrazione (asilo) verso il Paese di arrivo, diventa una *condizione sine qua non* per l'integrazione nel nuovo ambiente. L'apprendimento LSP non è sempre una scelta dello studente, ma può essere determinato da varie circostanze (ad esempio, fare volontariato nel Corpo di Pace in un determinato Paese, scegliere università in Europa in cui le tasse sono inferiori rispetto al Paese di origine, ottenere un posto di lavoro in un'azienda, ecc.) e non implica automaticamente il desiderio di integrarsi nella comunità di destinazione e adottarne i valori culturali (elemento fondamentale della motivazione nel modello di Gardner).
Le strategie e gli scenari didattici delle LSP sono influenzati dalle differenze culturali che contraddistinguono le relazioni insegnante-studente, i rapporti all'interno dei gruppi studenteschi, e tra studenti e rappresentanti della comunità di arrivo. Le situazioni di insegnamento/apprendimento interculturale, come ha sottolineato Geert Hofstede (1986) alla fine del XX secolo, sono problematiche per tutte le parti coinvolte, possono creare molte perplessità e minare l'impegno e l'interesse per l'apprendimento delle lingue. L'insegnante ha il difficile compito di mappare i contesti di apprendimento, rilevare le differenze culturali e proporre contenuti che favoriscano la comunicazione interculturale e la familiarizzazione degli studenti con i codici culturali del Paese in cui si trovano, facilitandone l'inserimento nell'ambiente.
A seconda della situazione di apprendimento, i gruppi possono essere linguisticamente omogenei o eterogenei quando comprendono studenti provenienti da aree geografiche diverse con background culturali diversi. Possono essere omogenei dal punto di vista linguistico ma includere studenti di aree differenti (diritto, economia, ingegneria, scienze ambientali, cinema, ecc.). Un fenomeno sempre più comune è l'iscrizione di giovani nati in contesti di diaspora a programmi di studio nei Paesi di origine dei genitori. L'identificazione dei bisogni dei discenti, la scelta di materiali specifici, i contenuti e le modalità di integrazione della tecnologia nell'insegnamento si basano su:

1. contesti specifici per l'apprendimento LSP: lettorati nel Paese di origine; corsi di formazione linguistica e culturale nel Paese di studio; corsi in Paesi terzi attraverso programmi di mobilità europea a lungo o breve termine.
2. omogeneità/non omogeneità dei discenti in termini di lingua, specializzazione ed età.
3. quadro giuridico e politiche specifiche in materia di istruzione.

Gli studenti che frequentano corsi di lingua organizzati nel loro Paese d'origine o partecipano a programmi di mobilità in Paesi terzi non hanno la possibilità di entrare in contatto diretto con la lingua di arrivo. Oltre a fungere da materiale didattico adattato al livello di studio e alle esigenze specifiche, le risorse online utilizzate nei corsi forniscono agli studenti informazioni sulla presenza della L2 nel

cyberspazio, in biblioteche digitali e opere lessicografiche, in opere elettroniche, podcast, ecc., stimolando il loro interesse a creare un ambiente virtuale immersivo.
Al di fuori del loro Paese di origine, gli studenti possono proseguire gli studi (laurea, master, dottorato di ricerca, post dottorato) in una lingua ampiamente diffusa, sia in inglese che nella lingua del Paese interessato (meno parlata). Nel primo caso, la lingua del Paese in cui si studia non è inizialmente la lingua di arrivo e può rimanere uno strumento per l'integrazione che garantisce l'inserimento in quella società. In alcuni settori, in particolare la medicina, la conoscenza della lingua locale è indispensabile per la formazione professionale (ad esempio nella relazione tra la professione medica e i pazienti). Nel secondo caso, la lingua locale diventa lingua di arrivo (spesso in combinazione con ESP), oggetto di studio nel curriculum, e viene attestata da esami e certificati. Sebbene in entrambe le situazioni gli studenti siano esposti alla lingua del Paese in cui stanno studiando, i modi in cui si relazionano ad essa sono notevolmente diversi e richiederanno approcci differenziati al processo di insegnamento. Gli interessi degli studenti nell'apprendimento della lingua locale (inserimento nel sistema sociale o specializzazione) influenzano la selezione delle risorse elettroniche, nonché l'identificazione delle competenze che devono essere acquisite (ad esempio parlare, scrivere, comunicare, tradurre).
Avendo integrato le nuove tecnologie nel processo di insegnamento/apprendimento EFL o ESP ormai da più di due decenni, esistono piattaforme, app e numerose risorse didattiche online verificate scientificamente e didatticamente. Molte università occidentali offrono corsi online di lingue applicate e linguaggi specifici. Questo non avviene in Paesi che non hanno una lunga tradizione di ricerca e insegnamento della lingua nazionale come L2, in cui il processo di creazione di risorse lessicografiche e biblioteche digitali è iniziato più tardi.
L'impiego di risorse digitali disponibili online nell'organizzazione di corsi LSP richiede lo sviluppo di competenze digitali e di capacità di comunicazione interculturale degli insegnanti, la mediazione relazionale e la trasmissione di informazioni e contenuti, nonché l'attenta mappatura dei contesti di insegnamento/apprendimento e la comprensione dei fattori intrinseci (affettivo-psicologici) e soprattutto estrinseci (congiunturali, socio-economici, politici) che influenzano la motivazione e l'interesse degli apprendenti nell'acquisizione di linguaggi specializzati (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).
L'insegnamento online è ancora agli albori in alcuni Paesi dove fino a poco tempo fa le norme sull'istruzione non riconoscevano forme di insegnamento che si discostassero da quelle tradizionali in aula. Le aspettative di alcuni studenti sono spesso modellate dal tradizionale sistema *in situ;* l'ambiente online ne incrementa l'ansia e l'insoddisfazione, diminuendo la motivazione. Occorre prendere in considerazione tutti questi aspetti quando si progettano scenari didattici che stimolino l'interesse degli studenti e facciano un uso ottimale delle nuove tecnologie nell'acquisizione di LSP.

3. VALUTARE LA MOTIVAZIONE, RISPONDERE AI BISOGNI E ADATTARE I CORSI DI LINGUA ALLE ESIGENZE SPECIFICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI LSP

3.1 VALUTAZIONE DELLA MOTIVAZIONE

Il processo di apprendimento generale e linguistico, punto di interesse di questo capitolo, è stato considerato sia intuitivamente che attraverso la ricerca come strettamente correlato alla motivazione, vista in termini fisiologici come una forma di stimolazione cerebrale elettrica e chimica, in termini comportamentali come "l'anticipazione della ricompensa" (Brown, 2000), o in termini cognitivi come legata a decisioni e scelte dello studente in termini di obiettivi che si prefigge o intende evitare (Dörnyei, 2001). Più recentemente, è stata inserita in un quadro più complesso: Luckin (2018) parla di *intelligenza* meta-soggettiva, ovvero una delle cinque forme di meta-intelligenza, che ha a che fare con la conoscenza e la regolazione delle proprie ragioni ed emozioni.
In generale, la motivazione, o la sua mancanza, è considerata uno dei fattori chiave del successo o fallimento degli studenti nell'apprendimento della L2. Il successo e il fallimento sono visti anche in termini di progresso: sebbene questo possa essere facile da quantificare e stabilire in alcuni settori/tipi

di attività/competenze, può essere più ambiguo in altri. "L'apprendimento delle lingue, in particolare, è un processo lento che subisce molte rotture, progressioni e regressioni; gli indicatori di progresso potrebbero quindi non essere così facili da cogliere" (Busse, 2014, p. 159). D'altra parte, una buona comprensione e gestione della motivazione può portare a risultati migliori, un maggior grado di soddisfazione degli studenti e tempi più brevi nel processo di apprendimento, con conseguente riduzione dei costi. Pertanto, è stata sottolineata l'importanza sia per chi pianifica i corsi che per i docenti di riconoscere questi livelli di motivazione all'inizio dell'unità di tempo/apprendimento (semestre, corso ecc.) e durante tutto il processo. Per poterne valutare i livelli nell'attività degli apprendenti, è fondamentale descrivere la motivazione per avere una solida base di ciò che si vuole misurare.

3.2 COMPONENTI E DESCRIZIONI

La motivazione è un concetto complesso; mentre il suo livello può essere approssimato osservando mimica, gesti, spunti di conversazione fra gli studenti (Lepper et al., 1993, come citato in De Vicente & Pain, 1998) e tempo che impiegano per un particolare compito, l'accuratezza dei risultati si basa in larga misura su fattori soggettivi come l'esperienza dell'insegnante o la quantità di tempo trascorso con gli studenti. Per questo motivo si è cercato di trovare strumenti di valutazione in grado di fornire dati accurati per identificare le migliori soluzioni nella selezione delle strategie di insegnamento e apprendimento, dei contenuti, del formato, ecc. Di conseguenza, in vari Paesi, gruppi di ricerca dedicati hanno messo a punto una serie di metodi e strumenti. La letteratura specializzata cita diversi strumenti standardizzati, ad esempio l'AMS (Academic Motivation Scale Ams-C 2) versione college (cegep), di R. J. Vallerand et. al., ideata in Canada nel 1992-1993 (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf), basata su un questionario e una scala a 7 livelli (non è stata concepita per l'apprendimento delle lingue in particolare, ma può essere adattata a questo scopo), o l'EME (l'Échelle de Motivation en Éducation), anch'essa sviluppata in Canada, valuta la motivazione intrinseca ed estrinseca da un lato e l'amotivazione dall'altro (Vallerand et al., 1993) ma non si rivolge allo scenario di apprendimento delle lingue. Come già menzionato, il lavoro più approfondito in questo campo è quello di R. C. Gardner, deliberatamente incentrato sull'apprendimento linguistico. Nel tentativo di creare una scala di intensità motivazionale, Gardner ha analizzato i dati di due questionari. Da questo lavoro è scaturito l'*Attitude Motivation Index*, sviluppato per misurare la motivazione nell'apprendimento delle lingue. I tre fattori principali nella scala erano *lo sforzo, il desiderio di raggiungere un obiettivo* e *gli atteggiamenti*. La ricerca si è concentrata sull'apprendimento del francese in Canada e, curiosamente, tra le 11 variabili del test, oltre all'*interesse per la lingua straniera*, sono stati inclusi fattori culturali come l'atteggiamento nei confronti delle persone che parlano la lingua appresa. Ciò può essere rilevante per il nostro progetto, perché spesso i gruppi di iscritti alle classi LSP sono costituiti da persone provenienti da contesti culturali ed etnici diversi e la loro percezione personale degli individui e della cultura di cui stanno acquisendo l'idioma può influenzare significativamente il livello di motivazione. Il contributo più importante del team di Gardner, tuttavia, è stato il ricorso al concetto di *orientamento all'apprendimento delle lingue*, che è stato suddiviso in due tipi. Da un lato, la *motivazione integrativa* è stata descritta come tipologia di motivazione che riguarda il desiderio degli apprendenti di integrarsi nella comunità di cui stanno acquisendo la lingua, di condividere la cultura e sperimentarla come membri di una cultura diversa; dall'altro, la *motivazione strumentale* è definita, al contrario, in correlazione al modo in cui gli apprendenti percepiscono se stessi e la loro condizione nella cultura di appartenenza in termini di accesso a posti di lavoro migliori, status professionale e sociale, livello di istruzione percepito attraverso la conoscenza della lingua o delle lingue apprese (Johnson & Johnson, 1999). Ciò implica che il docente di lingue deve essere consapevole di queste differenze, stabilirne il peso fin dall'inizio e adattare strategie, attività e materiali di conseguenza. Inoltre, l'elemento integrativo gioca un ruolo importante e deve quindi essere incluso, sebbene in LSP a livello universitario la motivazione strumentale dovrebbe essere l'obiettivo principale.

Di recente, a seguito del progresso tecnologico e dell'affermarsi di sistemi di e-learning e risorse digitali, sono stati proposti nuovi approcci orientati al miglioramento dei sistemi di apprendimento basati sull'analisi della motivazione. (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly e Tabandeh (2022) hanno sviluppato e convalidato una scala specifica per misurare la grinta degli studenti di L2 - un mix tra passione e perseveranza nell'apprendimento della L2. Lo stesso progetto QuILL ha testato e convalidato l'uso di una serie di risorse online in contesti reali di insegnamento di LSP con gruppi di docenti e studenti, al fine di osservare come e in che misura tali risorse possono essere utilizzate/adattate e suggerire linee guida per la loro implementazione (Silva et al., 2022). Oltre ad aspetti come il livello di energia, la motivazione è generalmente associata all'intensità del coinvolgimento. Un basso livello di coinvolgimento è avvalorato da bassi livelli di motivazione: prima viene rilevato, più l'intervento può essere efficiente. Alcuni sistemi di e-learning possono monitorarne l'intensità, consentendo un intervento personalizzato idoneo a rinnovare il coinvolgimento degli studenti (Cocea & Weibelzahl, 2011). Di norma, una solida valutazione della motivazione e l'identificazione di fattori motivanti e demotivanti possono contribuire a scelte più accorte da parte dei docenti e prestazioni migliori da parte degli studenti.

3.3 Rispondere ai bisogni e adattare i corsi di lingua alle esigenze specifiche degli studenti universitari di LSP

Poiché il nostro progetto si concentra sulle risorse per le LSP, è interessante notare che l'analisi dei bisogni è da sempre correlata al movimento ESP (inglese per scopi specifici) nel tentativo di aumentare l'efficienza finanziaria dei corsi brevi di lingua per scopi occupazionali e professionali, progettandoli e adattandoli ai particolari interessi e alle necessità professionali degli studenti. Nell'istruzione pre-universitaria le decisioni sono di solito prese da altri, che possono essere genitori o entità governative, per conto di discenti minorenni (Richards, 2001, p. 54). Il fatto che siano invece degli adulti a partecipare ai corsi di LSP implica che i discenti possono – e spesso vogliono – svolgere un ruolo nel processo decisionale di selezione delle aree tematiche in termini di lessico, generi, competenze specifiche, ecc. (Basturkmen, 2013, p. 1) Questo, a sua volta, ha dimostrato di avere un impatto positivo sulla motivazione. Tuttavia, il contributo degli apprendenti deve essere ponderato con attenzione, in quanto gli stessi mancano di competenze pedagogiche. A differenza dei corsi di lingua per scopi generali, questi requisiti e necessità sono spesso legati a un'area circoscritta particolare; ciò implica a sua volta che, mentre i corsi di lingua generale rappresentano solitamente sforzi a lungo termine, i corsi di LSP hanno una durata limitata (uno o pochi semestri), quindi si devono concentrare sull'ambito stabilito facendo un uso efficace del tempo a disposizione.

Un altro aspetto specifico dei corsi LSP è la natura eterogenea del gruppo, che può includere differenze etniche e culturali, nonché diversi livelli di competenze linguistiche pregresse, stili di apprendimento dissimili e persino differenze di età dei partecipanti. Inoltre, per gli studenti universitari che decidono di studiare all'estero, nell'anno che precede l'ingresso all'università potrebbe essere necessario integrare elementi di lingua per scopi accademici per garantire una preparazione ottimale alle prestazioni accademiche. Per questi motivi l'analisi dei bisogni è un requisito fondamentale della progettazione e revisione del piano di studi e del corso di LSP, nonché del processo di produzione di risorse specifiche.

L'analisi dei bisogni è stata definita come:

> l'uso di mezzi sistematici per definire insiemi di competenze, testi, forme linguistiche e pratiche comunicative specifiche che un particolare gruppo di studenti deve acquisire [...e che sta acquisendo] adattando curricula e materiali e sottolineando l'impegno concreto con realtà accademiche e professionali (Hyland, 2007, p. 392).

L'analisi dei bisogni può essere impiegata per molteplici scopi (per un elenco completo vedi Richards, 2001, pp. 52-53), alcuni dei quali sono adattabili allo scenario LSP nell'istruzione superiore (ad esempio per identificare il profilo demografico del gruppo, determinare quali studenti di un gruppo hanno più bisogno di formazione in particolari competenze linguistiche, identificare il divario tra ciò che gli apprendenti sono in grado di fare e ciò che devono essere in grado di fare nei rispettivi ambiti/professioni). Le informazioni così ottenute possono essere utilizzate come base per la pianificazione di un programma formativo (Richards, 2001) L'analisi dei bisogni può avvenire all'inizio di un modulo/corso di apprendimento, durante o dopo un programma di lingua (Richards, 2001, p. 54), può essere condotta in vari modi (formalmente o informalmente) e può mirare a diversi tipi di bisogni: quelli *soggettivi* che si riferiscono a ciò che gli studenti vorrebbero apprendere e quelli *oggettivi* che si riferiscono a compiti, attività e abilità che gli studenti dovrebbero essere in grado di svolgere in situazioni di studio o professionali attuali o future (Basturkmen, 2013, p. 1); bisogni visti da *interni* o *estranei*; bisogni *percepiti* e *presenti* o bisogni *potenziali* e *non riconosciuti* (Richards, 2001, p. 53). Tutte queste informazioni possono essere raccolte attraverso varie modalità al fine di eseguire o contribuire alla progettazione del corso e/o del programma: questionari somministrati a personale e studenti, interviste, o analisi degli errori. È possibile fare ricorso a strumenti molto sofisticati, oppure si possono creare strumenti semplici *ad hoc* tramite alcune domande – ad esempio, per conoscere la rilevanza della lingua in vista di una futura carriera degli apprendenti, è possibile creare un semplice questionario di quattro elementi che indaga se la lingua: sarà richiesta; sarà importante; sarà utile per ottenere un lavoro ben retribuito dopo la laurea; non è importante e non lo sarà nemmeno in futuro.
Le informazioni possono quindi essere utilizzate per istituire o adattare i corsi in generale, o per creare o adattare le risorse alle esigenze pre e post-laurea degli studenti. Questa è una delle competenze di insegnamento di LSP (4.1.) come descritto dal Common Competence Framework (CCF) – un modello di conoscenze e competenze necessarie per docenti di LSP (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. Rispondere in modo efficace alla necessità di apprendere le lingue per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future

Questa sezione tratta una componente cruciale per rispondere in modo efficace alla necessità di imparare le lingue come strumento per entrare con successo nel mercato del lavoro e sviluppare attività future nel quadro dei corsi di LSP, in particolare sotto forma di approccio incentrato sullo studente e di adattamento del corso alle esigenze accademiche e professionali degli studenti.
Di norma, per quanto riguarda le LSP, l'intenzionalità della partecipazione al corso è chiaramente definita: gli studenti imparano la lingua per poterla applicare a una determinata situazione futura, solitamente di tipo professionale; pertanto, gli scopi e le finalità del processo di apprendimento possono essere facilmente identificati sin dal principio. Rispetto ai corsi generici di lingua nel quadro di curricula obbligatori, in quelli di lingue per scopi specifici gli studenti scelgono di sviluppare competenze linguistiche al fine di aumentare le possibilità d'impiego. Di conseguenza, non sono necessari ulteriori sforzi significativi da parte del docente per convincere gli studenti dell'utilità e della pertinenza del corso.

4.1 Migliori pratiche

Per orientare al meglio il corso agli studi e alla professione degli apprendenti, è altamente raccomandabile una valutazione da parte del docente dei bisogni reali dei futuri lavoratori e del mercato del lavoro in generale, nelle sue varie forme che vanno dal lavoro autonomo al far parte o essere a capo di un team in una multinazionale. In questo modo, gli studenti che completano il corso di LSP saranno pronti ad adempiere ai requisiti accademici fino alla laurea e, in seguito, a soddisfare le esigenze di un mercato del lavoro in continua evoluzione. Secondo Scrivener (2011, p. 90), questo tipo

di analisi dei bisogni dovrebbe affrontare aspetti quali: perché gli studenti potrebbero aver bisogno delle lingue in futuro; il livello linguistico e i problemi attuali del discente; le preferenze di apprendimento in termini di contenuti e tipi di attività.
In termini di identificazione delle competenze richieste sul mercato del lavoro, l'insegnante può iniziare da un'ipotetica qualifica e descrizione generale del lavoro, per poi proseguire esplorando i compiti specifici che gli studenti sono (o saranno) tenuti a svolgere nelle loro linee di attività, insieme a tutti i possibili dettagli correlati, alle situazioni che potrebbero dover affrontare, agli esempi specifici di linguaggio che potrebbero aver bisogno di utilizzare, ecc. Un approccio di questo tipo è particolarmente vantaggioso quando i docenti non hanno a disposizione un corso già pronto e devono preparare tutti i materiali autonomamente.
Un atteggiamento improduttivo che potrebbe emergere è la riluttanza degli studenti ad aiutare l'insegnante a definire le migliori strategie e risorse didattiche in base ai loro bisogni: potrebbero infatti rifiutare l'assunzione di qualsiasi responsabilità nel processo di apprendimento, lasciandola completamente nelle mani del docente. Le ragioni possono essere molteplici: pensano di non avere abbastanza esperienza in materia per partecipare attivamente alla costruzione dei contenuti del corso, o lo ritengono compito esclusivo del docente. Inoltre, anche se il modello d'insegnamento incentrato sul discente è attualmente preferito e ampiamente accettato dagli insegnanti, è possibile che gli studenti siano abituati a una classe incentrata sul docente, in cui le loro opinioni e i loro bisogni vengono ignorati. Tuttavia, l'obiettivo generale è quello di formare studenti autonomi che siano in grado di assumere un apprendimento permanente e migliorare conoscenze e competenze in modo indipendente. Pertanto, devono essere incoraggiati a comprendere l'importanza della cooperazione insegnante-studente anche in termini di aspetti metodologici applicati al quadro di riferimento del corso.

4.2 STRUMENTI DI ANALISI DEI BISOGNI

Uno strumento che aiuterebbe gli insegnanti ad adattare il corso agli obiettivi accademici e/o professionali degli studenti e ad una futura posizione sul mercato del lavoro è fornire continui feedback. È molto importante che il feedback sia bidirezionale (dai discenti agli insegnanti e viceversa). Questo è considerato uno dei punti cardine dei corsi di LSP per il seguente motivo: dato che di norma gli studenti hanno obiettivi e finalità ben definiti nell'apprendimento delle lingue, il docente deve assicurarsi che il corso soddisfi il più possibile i bisogni e le richieste dei discenti; in caso contrario, l'efficienza e il valore pratico del corso ne risentirebbero notevolmente. Pertanto, si consiglia l'introduzione di più elementi che possano fornire feedback periodici agli studenti (sia orali che scritti, in vari momenti della lezione, durante o dopo di essa). Le tecnologie attuali garantiscono feedback efficaci e comunicazione in tempo reale: molte risorse digitali possono essere impostate per offrire feedback immediati in termini di accettabilità e accuratezza delle risposte, e le varie piattaforme esistenti fungono anche da luoghi di dialogo tra docenti e studenti.
Oltre all'esplicita centralità del discente, condizione *sine qua non* di qualsiasi corso di LSP, la specificità del dominio cui il corso si rivolge rende il compito del docente più complesso. Dal momento che la conoscenza pregressa della materia/dominio su cui devono concentrarsi da parte degli insegnanti è scarsa o nulla, il loro compito può talvolta rivelarsi difficile – ragion per cui molti docenti sono scoraggiati e riluttanti ad intraprendere le LSP. Tuttavia, questi corsi offrono opportunità di comunicazione straordinarie: gli studenti conoscono l'argomento, l'insegnante conosce la lingua. Per colmare il divario entrambe le parti sono costrette a imparare a comunicare e trasmettere informazioni.
La sfida di cui sopra è accompagnata dalla questione dell'erogazione di materiali didattici appropriati e aggiornati, un aspetto importante che contribuisce a stimolare la motivazione degli studenti e svolge un ruolo chiave nel prepararli ad attività di vita reale. Come sottolinea la letteratura specializzata nel settore, la consapevolezza dei discenti dell'importanza e dell'efficienza delle attività proposte dal docente è la base per un apprendimento efficace (Chirilă, 2020, p. 203). È quindi altamente

consigliabile che gli studenti partecipino attivamente alla scelta dei materiali (argomenti discussi durante la lezione, testi suggeriti per la lettura, video assegnati per la visione ecc.). Consentendo loro di selezionare almeno una parte delle risorse di apprendimento, il docente ha la possibilità di fornire contenuti più adeguati che corrispondano pienamente ai loro bisogni e stimolino alti livelli di motivazione, sia cognitiva che attitudinale. Inutile a dirsi, vanno utilizzati solo materiali autentici (con eventuali piccoli adattamenti a seconda del livello degli studenti) che forniscano esempi d'uso della lingua moderna. Se si scelgono materiali o libri di testo predefiniti, vanno attentamente valutati secondo criteri ben consolidati (si veda, ad esempio, Nunan, 1991, p. 223).
Tutte le strategie descritte, impiegate nel quadro di un corso di LSP contribuiscono a uno degli obiettivi essenziali di qualsiasi processo di apprendimento: lo sviluppo dell'autonomia del discente. La capacità di autoapprendimento degli studenti è fondamentale in questo caso: nessun corso di lingua potrà mai insegnare loro tutto ciò che devono sapere in situazioni di vita reale e saranno comunque costretti a esplorare e scoprire da soli vari aspetti e competenze linguistiche legate alla professione. È fondamentale che gli insegnanti promuovano l'autonomia dei discenti, sensibilizzandoli alle principali strategie applicate nell'apprendimento delle lingue e incoraggiandoli a riflettere sul processo di apprendimento. Gli studenti possono imparare attraverso compiti specifici che li aiutino ad assumersi la responsabilità di acquisire nuove conoscenze e competenze linguistiche in futuro. Queste attività possono includere la compilazione di dichiarazioni "can do" al termine di una lezione o unità, la stesura di glossari con termini o contesti reali dell'ambito di arrivo, la preparazione di presentazioni sulla propria area di ricerca o attività professionale, l'organizzazione di gruppi di studio autonomi, ecc.
Un importante fattore di autonomia che influisce sulla motivazione degli studenti nei corsi di LSP è la creazione di centri ad accesso libero, ovvero centri di apprendimento aperti a cui poter accedere liberamente dopo le lezioni. Questi centri sono fortemente consigliati per le LSP in quanto aumentano l'autonomia degli studenti fornendo loro una vasta gamma di materiali. Al giorno d'oggi, con l'abitudine a lavorare in ambienti virtuali, tali centri possono configurarsi come archivi di risorse fornite dal docente. Qualsiasi classe di LSP dovrebbe essere corredata di un elenco puntuale di risorse che includa – ma non si limiti a – quanto segue: dizionari e materiali di riferimento online attendibili, siti web tematici, riviste accademiche relative all'ambito di destinazione, video ad accesso aperto, programmi televisivi, documentari riguardanti l'area di interesse. Il docente può eventualmente chiedere al singolo studente di completare l'elenco con risorse proprie, aumentando così l'autonomia di apprendimento. Tutti i materiali inclusi nell'elenco devono essere accuratamente verificati in termini di adeguatezza e affidabilità.

5. CONCLUSIONI

La motivazione è un elemento cruciale nell'apprendimento delle lingue, per cui una buona comprensione del concetto stesso, delle principali teorie postulate e la conoscenza dei fattori che lo influenzano non può che portare a migliori risultati e maggiore soddisfazione, soprattutto in corsi di LSP che si distinguono per età dei partecipanti, scopo e focus sulla comunicazione professionale e accademica. Valutarla correttamente e stabilire le esigenze degli apprendenti attraverso un'analisi dei bisogni favorisce un adeguamento ottimale di corsi e materiale didattico. Le risorse digitali, in particolare, sono in grado di influenzare la motivazione perché contribuiscono e agevolano l'adeguamento/creazione di corsi, programmi e risorse didattiche allo scopo di fornire feedback immediati e ritmi di apprendimento personalizzati, nonché coinvolgere (almeno in parte) gli studenti nel processo decisionale per quanto riguarda i contenuti e le strategie utilizzate. Oltre ad un immediato aumento del coinvolgimento degli studenti nelle attività e un miglior rendimento nella rispettiva lingua, accresce l'occupabilità e le possibilità di ottenere impieghi migliori nel lungo periodo.

LINK A RISORSE ESTERNE

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. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

BIBLIOGRAFIA

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://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. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. 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. In Conati, C., McCoy, K., Paliouras, G. (Eds.) *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.

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.

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), 227-268.

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.

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* (pp. 1-19). 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.

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

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, 140-150.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly,* 25(1), 129-141. https://doi.org/10.2307/2392231

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. 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 QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.

Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L 2 motivational self-esteem.* Lambert Academic Publishing.

Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. *Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. 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), 893-918. Sage Journals.

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.

CAPITOLO CINQUE

IMPLEMENTAZIONE SISTEMICA DI TECNOLOGIE DIGITALI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

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

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA (SPAGNA)
ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

ABSTRACT

L'obiettivo principale di questo capitolo è analizzare e discutere l'implementazione delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nel settore dell'istruzione superiore. I casi studio QuILL verranno esaminati sulla base di una rassegna della letteratura e di casi studio in tutta Europa. Pertanto, la discussione e le conclusioni forniranno raccomandazioni a decisori, docenti e discenti sulla base dei risultati e delle migliori pratiche riscontrate. Il capitolo inoltre presenterà istruzioni complete su come trasferire e replicare tali pratiche.

1. CONTESTO TEORICO

Le tecnologie digitali nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue a livello universitario hanno registrato uno sviluppo senza precedenti, aumentato a dismisura in seguito alla pandemia Covid-19. L'UNESCO (2020) ha dato raccomandazioni per aiutare i le istituzioni educative a garantire il proseguimento della didattica durante la pandemia, assicurando la disponibilità di attrezzature e strutture essenziali (quali piattaforme, computer e connessione Internet) per l'apprendimento online. Panda e Mishra (2020) sostengono che le tecnologie digitali facilitano le pratiche educative e didattiche, la cui progettazione deve affrontare le problematiche di fondo dell'apprendimento collaborativo, partecipativo, connesso e creativo. Inoltre, i benefici derivanti dall'uso di risorse educative aperte (OER) di qualità nell'istruzione superiore includono (Blomgren, 2018, p. 55) "risparmi sui costi di acquisizione delle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento, nonché contenuti generati dagli utenti, creatività dei formatori e opportunità di apprendimento contestualizzate e puntuali". L'UNESCO (2012, par. 1) definisce le OER come "materiali di apprendimento, insegnamento e ricerca in qualsiasi formato e mezzo, di dominio pubblico o soggetti a copyright con licenza aperta che consentono l'accesso, il riutilizzo, il cambio d'uso, l'adattamento e la ridistribuzione da parte di altri soggetti". L'idea delle OER deriva da –diversi movimenti, principalmente l'Open Access (OA) e l'Open Source Software (OSS) (Hylén, 2006, come citato in Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) sostiene che -tale concetto riguarda il diritto di modificare, riconfezionare e aggiungere valore alle risorse esistenti. In questa cornice è stata sviluppata Creative Commons (CC), una delle licenze di copyright pubbliche disponibili, -allo scopo di ribaltare le modalità in cui le autorizzazioni di copyright erano state precedentemente stabilite (Lessig, 2008). Le OER sono state criticate a livello generale per la scarsa qualità (International Commission of the Futures of Education, 2020). L'Unione Europea, invece, le -considera attraverso una prospettiva più specifica:

> …Le OER sono intese come la congiunzione di pratiche relative ai contenuti aperti e pratiche relative all'apprendimento aperto in senso più ampio (Figura 1). Gli interrogativi riguardanti i contenuti aperti si concentrano sulle peculiarità dei contenuti educativi e su come vengono resi disponibili, concessi in licenza e distribuiti o condivisi. In relazione alle pratiche di apprendimento, l'indagine si concentra su come le pratiche relative ai contenuti

> contribuiscano o siano supportate da altre pratiche nell'ambito delle attività di apprendimento. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Questa visione delle OER include una considerazione -degli impatti che possono avere sugli individui (nel loro processo di apprendimento), sulle istituzioni e persino sulle organizzazioni (si veda l'UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). Le OER hanno attirato l'attenzione di molti studiosi e sembra esserci consenso sulla necessità di condurre ulteriori ricerche per aumentarne la visibilità e l'uso (in particolare nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere).

Inoltre, per la Commissione europea (s.d., par. 1) l'apprendimento degli adulti "si riferisce a una serie di attività formali e informali, sia generali che professionali, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato l'istruzione e la formazione iniziali". Gli adulti perseguono l'apprendimento per migliorare le prospettive occupazionali, per uno sviluppo personale o professionale, o per ottenere competenze trasferibili, come il pensiero critico. Le OER e le tecnologie digitali giocano quindi un ruolo nella didattica, accelerato dalla pandemia Covid-19 e dai cambiamenti significativi che ha apportato al nostro modo di vivere, apprendere e lavorare. La necessità di aggiornare conoscenze, abilità e competenze è oggi più urgente e perentoria che mai. Tale necessità sta portando a importanti iniziative a livello europeo per fornire supporto alle istituzioni nazionali allo scopo di accrescere la partecipazione degli adulti ad attività di apprendimento e formazione (come l'*European Skills Agenda* della Commissione europea, 2022).

Hylén e Schuller (2007) suggeriscono di pubblicare risorse digitali in formato modificabile per consentire agli utenti di copiare e incollare pezzi di testo, immagini, grafica o qualsiasi altro supporto, in modo che possano essere facilmente adattate o modificate e quindi utilizzate dagli insegnanti. Di conseguenza, formati non modificabili come Adobe Portable Document Format (.pdf) o Flash (.swf) non sembrano essere appropriati per favorire un elevato livello di risorse open access. Formati aperti come HTML (Hyper Text Markup Language), png (Portable Network Graphics) e odf (OpenDocument Format), sono più facili da introdurre nel contesto classe.

OER e tecnologie digitali abbondano nel settore dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere, dove risorse, metodologie e approcci vengono aggiornati a un ritmo ancora più rapido che in altri settori. Vyatkina (2020) afferma che i corpora andrebbero utilizzati come OER nell'insegnamento delle lingue, fornendo vari esempi nell'ambito dell'insegnamento del tedesco. Cinganotto e Cuccurullo (2016) sostengono che l'uso di OER e strumenti digitali in classe può trasformare drasticamente l'educazione linguistica, soprattutto nel CLIL (Content and Language Integrated Learning). Bellés Calvera e Bellés Fortuño (2018) suggeriscono Voki come strumento OER per insegnare la pronuncia inglese. Per Pulker e Kukulska-Hulme (2020) il campo delle pratiche educative aperte (OEP) è relativamente nuovo (Weller et al., 2018). Per questi autori, lo sviluppo della ricerca in questo settore può essere classificato in due diversi filoni:

> ricerca sulle OEP nel contesto di creazione, uso e adozione di OER; e ricerca sulle OEP in relazione a un ecosistema aperto che include, ad esempio, apprendimento, insegnamento, borse di studio, pedagogia e valutazione aperti, open data e open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) aveva già sostenuto questa idea (il modo in cui le OER incidono sulle OEP), dando origine al movimento Open Education (p. 4). Il suo studio esamina i vantaggi e le sfide relative all'istruzione aperta discutendo la produzione di OER in lingue diverse dall'inglese nell'istruzione superiore, poiché la maggior parte delle risorse reperibili online sono rivolte agli studenti di tale lingua. Promuovere l'apprendimento di contenuti in lingue diverse dall'inglese è uno dei temi affrontati dal progetto QuILL (Quality in Language Learning) perché, seguendo Zancanaro e Amiel (2017), esiste un sostanziale squilibrio nella disponibilità di contenuti educativi aperti nelle lingue meno diffuse . Pertanto, i ricercatori QuILL si sono impegnati a identificare risorse per l'apprendimento e l'insegnamento di contenuti in 18 lingue europee: bulgaro, inglese, estone, finlandese, tedesco, ungherese, italiano,

lettone, lituano, norvegese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo e svedese (vedi https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Blessinger e Bliss (2016) affermano che gli strumenti tecnologici e l'e-learning offrono potenziali soluzioni alle barriere geografiche permettendo a un pubblico globale un accesso senza pari a risorse educative libere, aperte e di alta qualità che, come QuILL cerca di dimostrare, possono essere sviluppate ancora più efficacemente se utilizzate per l'insegnamento di contenuti in contesti di istruzione superiore. Le aree di contenuto individuate dai ricercatori del progetto QuILL spaziano da arti e musica, business e comunicazione, medicina e infermieristica, formazione degli insegnanti, contabilità, giornalismo e turismo multimediale, diritto, servizio militare, fino a bioscienze e ingegneria, solo per citare le più rilevanti (vedi https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Altri autori hanno cercato di analizzare la qualità e l'accessibilità delle OER. Krajcso (2016) ha proposto una classificazione e alcuni criteri di qualità per le OER nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere. Gómez-Parra et al. (2019), nell'ambito di un progetto di ricerca intitolato LinguApp*: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) finanziato dalla *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (istituzione all'interno della Giunta dell'Andalusia), hanno pianificato lo sviluppo e l'analisi di due strumenti dedicati alla valutazione di OER per l'apprendimento delle lingue. Il primo strumento mira a valutare le caratteristiche tecniche dei siti web, mentre il secondo è stato progettato specificamente per determinare quali competenze linguistiche vengano sviluppate attraverso l'uso di una OER e come questo processo si svolga concentrandosi sui contenuti e le attività offerte dal sito. Gli strumenti progettati da Gómez-Parra et al. (2019) sono inclusi in questo studio e sono stati utilizzati dal team di ricerca QuILL per valutare la qualità delle OER incluse in questo progetto, come verrà discusso nella sezione 3 di questo capitolo.

2. ANALISI DI CASI STUDIO SULLE OER - DEL PROGETTO QUILL

In questa sezione verranno descritte le OER esaminate dai ricercatori QuILL come casi di studio che riassumono il processo attraverso cui le risorse sono state analizzate e selezionate per essere catalogate nel sito web -del progetto QuIL. Verrà fornito un resoconto approfondito dei criteri utilizzati nel processo - di ricerca, selezione e valutazione, insieme a una panoramica delle OER selezionate, in quanto le risorse disponibili sul sito - QuILL hanno seguito lo stesso iter di verifica.
Il processo di revisione delle OER si compone di sei fasi principali. La prima fase è stata dedicata alla ricerca e all'individuazione delle OER per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere per scopi specifici nell'istruzione superiore nelle 18 lingue indicate precedentemente.
La seconda si è concentrata sull'analisi delle caratteristiche fondamentali delle OER, effettuata principalmente scegliendo tra 13 set di parametri concordati congiuntamente dai ricercatori QuILL prima di dare il via alla prima fase, seguendo criteri accademici supportati dalla letteratura -più recente. In questa fase, il primo passo prevede la compilazione di informazioni di base riguardanti titolo, data di pubblicazione e link delle OER. Nel caso in cui alcuni materiali non siano disponibili online o rischino di non esserlo in futuro, uno strumento di caricamento di file sul sito QuILL garantisce l'accesso per un periodo di cinque anni. In secondo luogo, sono state fornite informazioni sui gruppi di riferimento: i docenti e/o gli studenti. La maggior parte delle risorse è stata classificata come adatta sia ai docenti che agli studenti. Soltanto alcune di esse sono state designate come "solo per docenti" quando fornivano linee guida metodologiche specializzate che possono ostacolare un uso indipendente dei materiali da parte degli apprendenti. In terzo luogo, gli argomenti delle OER sono stati classificati in base a specifiche aree accademiche e/o professionali. Si è optato per ridurre i domini a 13, anziché considerare un elenco più ampio di campi accademici, per evitare un'eccessiva nebulizzazione delle aree didattiche. È tuttavia possibile selezionare diverse aree contemporaneamente in quanto alcuni argomenti delle OER sono abbastanza generali da rientrare in diversi ambiti. Ad esempio, un'OER dedicata al controllo dei parassiti può benissimo adattarsi a Medicina e Infermieristica, Bioscienze e Sostenibilità. In quarto luogo, a seconda delle caratteristiche,

le OER sono più adatte a scenari di apprendimento autonomo, contesti di classe o entrambi. Sul sito web -del progetto QuILL, quindi, si possono trovare le OER classificate in base alla situazione didattica cui sono più indicate. Successivamente, la lingua di destinazione e la lingua di insegnamento delle OER sono state analizzate separatamente in quanto, soprattutto in corrispondenza dei livelli inferiori del Quadro comune europeo di riferimento (QCER) (Consiglio d'Europa, 2001), spesso le risorse possono essere indirizzate all'apprendimento di una determinata lingua ma avere una lingua veicolare d'insegnamento differente. Da qui l'importanza della fase successiva, che consiste nel selezionare il livello di competenza linguistica del QCER (Consiglio d'Europa, 2001) corrispondente per ciascuna risorsa: Base (A1 e A2), Autonomia (B1 e B2) e Padronanza (C1 e C2). Data l'enorme varietà multimodale di OER rinvenute ed esaminate dai ricercatori QuILL, è stata necessaria una classificazione in base al tipo di strumento utilizzato. Le opzioni disponibili erano le seguenti: animazione, attività/compito, audio, gioco, risorse guida (corso/libro online), laboratorio, immagine/grafica, risorse di riferimento (dizionari online, guide alla grammatica, frasari), simulazione, test e video. Le OER apparivano frequentemente in forma multimodale; ad esempio, alcune integravano attivamente audio e/o video con attività che potevano essere testate autonomamente dagli utenti. Allo stesso modo, un'altra caratteristica fondamentale analizzata dai ricercatori QuILL è stata l'abilità (o le abilità) affrontata dalle OER che offrivano una o più opzioni tra ascolto, scrittura, lettura, conversazione e mediazione. Quest'analisi ha rappresentato l'ultimo passo nella seconda fase di esplorazione guidata delle caratteristiche delle OER.
Nella terza fase è stata condotta un'esplorazione ad hoc delle OER, mirata a fornire report individuali con descrizioni dettagliate delle caratteristiche generali delle OER, degli elementi tecnologici richiesti (se presenti), dei bisogni dello studente -presi in considerazione, dell'adattabilità ai gruppi di apprendenti più bisognosi di preparazione linguistica e infine dei metodi per la convalida. In sintesi, questa fase intendeva fornire ulteriori spiegazioni delle voci selezionate nella fase precedente sotto forma di materiale integrativo per gli utenti basato su altre caratteristiche.
La quarta fase, intitolata "Revisione", ha seguito una metodologia su scala Likert da 1 a 5, dove 1 indica il grado più basso e 5 il più alto. Dovevano essere soddisfatti nove indicatori di qualità:

1. Approccio globale: misura la capacità delle OER di soddisfare i bisogni di docenti e studenti.
2. Valore aggiunto: misura se l'OER ha apportato ulteriori miglioramenti tangibili.
3. Aumento della motivazione: valuta la capacità delle OER di motivare gli studenti a migliorare le proprie competenze linguistiche.
4. Innovazione: valuta l'efficacia delle OER nel proporre approcci innovativi, creativi e precedentemente sconosciuti all'apprendimento di LSP.
5. Trasferibilità: misura il potenziale di trasferibilità delle OER e la loro possibilità di costituire una fonte di ulteriore capitalizzazione/applicazione per altri progetti linguistici in Paesi diversi.
6. Valutazione e convalida delle competenze: esamina la disponibilità di strumenti adeguati a consentire ai docenti di monitorare i progressi degli studenti e agli studenti di valutare i propri progressi e riflettere sulla propria esperienza di apprendimento.
7. Adattabilità: misura la flessibilità dei contenuti delle OER e le possibilità per i docenti di LSP di adattarli ai loro bisogni e a quelli degli studenti.
8. Funzionalità: valuta la praticità tecnica dell'OER dal punto di vista del docente e dello studente.
9. Accessibilità: valuta l'accessibilità delle OER dal punto di vista del docente e dello studente.

In aggiunta a questa revisione quantitativa, una giustificazione qualitativa ha integrato e ampliato i punteggi forniti a ciascuno degli elementi classificati e ha articolato in modo più dettagliato le caratteristiche qualitative salienti delle OER catalogate.
La fase successiva ha riguardato la preparazione di un caso studio, con riflessioni per gli utenti relative a studenti target (ad esempio, numero, laurea o corso frequentato), metodo utilizzato, risultati ottenuti e rischi (se presenti) da prendere in considerazione quando si utilizza ciascuna OER.

Generalmente, i casi studio seguivano tre tipi di descrizione, a seconda che fossero stati messi in atto prima dell'inclusione nel sito web -del progetto. La prima illustrava le modalità di utilizzo della risorsa da parte dei ricercatori QuILL; la seconda, le modalità di testing della risorsa da parte di altri docenti che hanno partecipato al progetto; la terza, le modalità di testing proposte dai ricercatori QuILL (in caso nessuna delle opzioni precedenti fosse possibile). In alcuni casi si è dovuti ricorrere alla terza descrizione, in quanto il progetto QuILL è stato implementato durante la pandemia Covid-19 con le conseguenti restrizioni adottate nei diversi Paesi europei.
Nella sesta e ultima fase i ricercatori QuILL hanno prodotto una lista di controllo e/o linee guida ad hoc per l'utilizzo di ciascuna OER analizzata. La creazione di liste di controllo e/o linee guida personalizzate ha permesso ai ricercatori -di avere una visione completa delle caratteristiche generali condivise da molte OER esaminate, rendendo possibile la preparazione di linee guida pratiche per l'applicazione delle OER alle lingue straniere e all'insegnamento nell'istruzione superiore. La sezione successiva fornirà i punti di riferimento più importanti di tutto il lavoro svolto nel corso del progetto.

3. LINEE GUIDA PRATICHE PER L'IMPIEGO DI OER NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Internet offre una moltitudine di OER per l'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione superiore, indipendentemente dal fatto che si tratti di lingua generale o lingua per scopi specifici. Quando si implementano OER di alta qualità nell'aula di L2, è essenziale tenere in considerazione alcune linee guida pratiche per una didattica efficace che favorisca una comprensione profonda e duratura dei contenuti specifici della disciplina. Di seguito viene stilata una serie di raccomandazioni basate sul know-how pedagogico che possono aiutare i docenti a insegnare le lingue in modo efficace, sfruttando al massimo il potenziale offerto dall'OER negli scenari di apprendimento in presenza, misti e online.

1. *Selezionare e adattare sapientemente le OER per rispettare le diversità degli studenti in termini di stile e ritmo di apprendimento, interessi e bisogni.* Caratteristica delle classi universitarie in tutto il mondo è l'alto livello di eterogeneità. La diversità stessa è una fonte infinita di ricchezza negli scenari di apprendimento. In questo contesto, le OER possono offrire un contributo inestimabile in termini di contenuti specifici del programma di lingua straniera, ma creare ambienti di apprendimento inclusivi e garantire che le OER utilizzate in classe siano sufficientemente versatili
2. da adattarsi alle diversità degli studenti rimane un imperativo morale per gli insegnanti. A questo proposito, la Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) consiglia ai docenti di rimuovere tutte le potenziali barriere che possono impedire agli studenti di accedere al curriculum mettendo in atto una vasta gamma di forme di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione. La PUA rende così l'apprendimento universalmente accessibile a qualsiasi studente, indipendentemente dalle sue competenze e capacità.
3. *Fare sempre un uso delle OER che promuova l'apprendimento dialogico e una ricca interazione tra gli studenti.* Le OER non sono fini a sé stesse, ma rappresentano un mezzo per raggiungere obiettivi e risultati di apprendimento specifici. Gli insegnanti devono quindi appoggiarsi a queste risorse per creare esperienze di apprendimento in classe che coinvolgano l'attenzione degli studenti e ne stimolino la creatività, il processo decisionale e le capacità di pensiero critico. Di tutte le metodologie incentrate sullo studente, l'apprendimento cooperativo si rivela il più efficace nel promuovere l'interdipendenza positiva, i legami emotivi e una ricca interazione tra gli studenti. In poche parole, l'apprendimento cooperativo favorisce *l'apprendimento profondo* (in contrasto con l'*apprendimento superficiale*) in misura maggiore rispetto ad altre metodologie, perché sollecita l'intervento degli studenti piuttosto che del docente, mettendoli in una posizione in cui devono interagire e rispondere in maniera critica all'input incarnato dalle OER. Altre metodologie attive

come l'apprendimento basato sul progetto, il pensiero progettuale, il pensiero visivo o la didattica capovolta possono essere alleati perfetti per l'utilizzo delle OER in classe.

4. *Garantire che le OER selezionate offrano agli studenti ampie opportunità di esercitare tutte le competenze linguistiche in modo equilibrato e (se possibile) integrato.* Secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2001), la competenza in una lingua straniera comprende un insieme di abilità di ascolto, interazione, lettura, scrittura e mediazione. Le OER specifiche possono focalizzarsi su una singola abilità o su un insieme di abilità contemporaneamente. In ogni caso, i docenti di lingua devono assicurarsi che le OER vengano arricchite e sfruttate pedagogicamente in classe, progettando esercizi di controllo adeguati che portino gli apprendenti in nuove direzioni e offrano una pratica extra per consolidare le conoscenze.
5. *Fornire agli studenti un adeguato scaffolding nei punti critici della progressione dell'apprendimento quando si utilizzano OER in classi di lingua*. Lo scaffolding consiste nel dare agli studenti un supporto oculato per garantire che riescano a svolgere le attività proposte dalle OER e avanzare lungo il percorso di apprendimento. Un'OER di alta qualità deve essere progettata in modo tale da far progredire gli studenti da compiti semplici a compiti più complessi e impegnativi dal punto di vista cognitivo. Se le attività sono cognitivamente impegnative ma fattibili, gli studenti proveranno un senso di realizzazione e saranno più motivati ad apprendere. Al contrario, se non viene fornito un appropriato scaffolding, si innescherà un senso di frustrazione che impedirà l'apprendimento. Lo scaffolding deve quindi essere parte integrante della progettazione delle OER. Se manca, gli insegnanti devono mettere in atto strategie che garantiscano un'adeguata impalcatura del processo di apprendimento, come fornire istruzioni chiare su compiti e divisioni in gruppi e offrire esempi e modelli.
6. *Creare spazi e momenti di apprendimento che stimolino la creatività*. Le OER che coltivano maggiormente le abilità di pensiero di ordine inferiore (LOTS) rispetto a quelle di ordine superiore (HOTS), secondo la tassonomia di Harold Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001), non sono sempre adatte alla pratica dell'aula linguistica che mira a portare gli studenti in quella che Lem S. Vygotsky (1978) ha definito *zona di sviluppo prossimale*. Gli insegnanti devono garantire lo sviluppo da LOTS a HOTS e creare spazi in cui venga data ai discenti l'opportunità di -liberare la creatività. Alcune OER possono non stimolare la creatività o spingere a pensare fuori dagli schemi in modo esplicito; tuttavia, gli insegnanti possono sfruttarle in nuovi modi che incoraggiano la sperimentazione, l'originalità e un pensiero di eccellenza.
7. *Offrire agli studenti un feedback efficace quando si utilizzano OER nelle classi di lingua straniera o seconda*. Gli errori sono una parte naturale del processo di apprendimento linguistico, ma devono essere affrontati sapientemente. Evidenze scientifiche suggeriscono che fornire feedback nei punti strategici del processo di insegnamento-apprendimento può stimolare l'apprendimento da parte dei discenti. Gli insegnanti dovrebbero sempre celebrare apertamente i risultati degli studenti e rivolgere l'attenzione a errori ricorrenti commessi dai singoli o dalla classe nel suo complesso senza esporre gli studenti al ridicolo. A questo proposito, è essenziale che gli insegnanti creino ambienti di apprendimento in cui gli studenti si sentano al sicuro dal punto di vista emotivo e siano spinti a correre rischi e sperimentare con le OER, senza curarsi del fatto che vi è la possibilità di commettere errori nel processo.
8. *Fornire un apprendimento visibile a tutti gli studenti, nonché la valutazione* di *e* per *la didattica quando si utilizzano OER in classe*. L'apprendimento visibile si verifica quando gli insegnanti esplicitano il programma didattico, quindi gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento che derivano dall'utilizzo di OER specifiche. Il cerchio insegnamento-apprendimento è completo solo quando la valutazione entra a far parte del quadro generale. La valutazione consiste nel misurare il successo degli studenti e accertare se gli obiettivi di apprendimento siano stati raggiunti. Tuttavia, non è soltanto una valutazione *dell'*apprendimento. La valutazione *per* l'apprendimento si riferisce ai momenti dell'apprendimento in cui agli studenti vengono assegnati compiti che attestano il grado

di assimilazione dei contenuti curriculari. OER efficaci devono includere questi momenti al fine di sottolineare l'importanza dell'apprendimento come processo in itinere o work in progress e coltivare una mentalità di eccellenza accademica tra i discenti.

Queste sette raccomandazioni principali sono state pensate per integrare l'implementazione delle OER in modo significativo non solo nella didattica delle lingue straniere, ma anche nei contesti di lingue straniere per scopi specifici nell'istruzione superiore. Il potenziale pedagogico delle OER continua a fornire a insegnanti, studenti e decisori argomenti oggettivi per approfondire la ricerca e garantire la creazione di numerose opportunità per l'attuazione delle stesse. In questa ottica, il capitolo cinque ha tentato di aprire uno spazio di analisi e discussione delle tecnologie digitali nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue a livello universitario. A tal fine, il capitolo si apre con una rassegna della letteratura volta ad identificare principali concetti e idee discussi attualmente dagli studiosi e stabilire con chiarezza la portata teorica del dibattito. In secondo luogo, è stata presentata un'accurata descrizione delle procedure metodologiche sistematiche messe a punto dai ricercatori QuILL, corredate da esempi che illustrano la natura innovativa del progetto. A chiudere il capitolo, un elenco di sette riflessioni metodologiche chiave sotto forma di raccomandazioni che consentono una sapiente integrazione delle OER nei contesti di insegnamento e apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore sia per scopi generali che per scopi specifici.

BIBLIOGRAFIA

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. e 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 validción 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_OECDreport.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

CAPITOLO SEI

EDUCAZIONE DIGITALE E CONTENUTI LSP NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

ANNA ZINGARO [1], SANDRO M. MORALDO [2], LUISA BAVIERI [3], PAOLA POLSELLI [4], TERESA QUARTA [5], JÜRGEN FERNER [6], SANNA MARIA MARTIN [7], MARINA ARTESE [8], SANDRA NAUERT [9]

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE (DIT) [1,2,9]
DIPARTIMENTO DI LINGUE, LETTERATURE E CULTURE MODERNE (LILEC) [7]
CENTRO LINGUISTICO DI ATENEO (CLA) [3,4,5,6,8]
BOLOGNA/FORLÌ, ITALIA
ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT, TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

ABSTRACT

Il capitolo tratta le modalità di analisi delle risorse digitali per lo studio delle lingue per scopi specifici e come utilizzarle per innovare o rendere più coinvolgenti i processi di apprendimento e insegnamento linguistico dalla duplice prospettiva del docente e del discente.

1. INTRODUZIONE

La rapida diffusione delle nuove tecnologie ha fatto sì che il panorama globale dell'istruzione superiore cambiasse rapidamente. Negli ultimi anni, questo ambiente tecnologico già in continua evoluzione ha ricevuto un forte impulso dalla pandemia Covid-19, che ha costretto le istituzioni a sviluppare risorse didattiche digitali o a migliorarle e ampliarle se già disponibili, adattandole alle nuove esigenze. Questo contesto ha fatto emergere e accentuato le sfide preesistenti, nonché difficoltà e potenzialità dell'utilizzo della tecnologia nella didattica, portando ad una più ampia applicazione delle risorse digitali in classe.

Pertanto, il presente capitolo si propone di discutere le opportunità legate all'uso di risorse digitali come integrazione o in alternativa alle attività in classe nei corsi universitari di lingua. Il contributo si aprirà con una descrizione dei fondamenti teorici a sostegno dell'uso di risorse digitali nell'istruzione. Verranno quindi discusse le sfide che i docenti devono affrontare per portare la tecnologia in classe. A questo proposito, forniremo esempi pratici e casi studio di risorse sperimentate all'interno di corsi universitari di finlandese e tedesco come lingua straniera e italiano come seconda lingua per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue.

2. QUADRO TEORICO E METODOLOGICO

In questa sezione verranno delineati i concetti teorici e metodologici che guidano la nostra ricerca sull'uso della tecnologia in alternativa o come integrazione all'attività in aula. Sarà rivolta particolare attenzione alle odierne sfide che il docente si trova ad affrontare in termini di capacità di sfruttare le risorse digitali, tenersi sempre aggiornati sul loro utilizzo e sulle implicazioni che hanno sulla professione.

2.1 DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE DIGITALI: IL CONTRIBUTO DELLE RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA

La svolta digitale nell'istruzione ha portato cambiamenti rapidi e inaspettati e i sistemi di istruzione spesso non sono stati in grado di tenere il passo.

A questo proposito, chi insegna è consapevole di doversi confrontare, nella propria esperienza quotidiana, con il panorama educativo del XXI secolo: riconosce l'importanza di promuovere una varietà di approcci e ambienti di apprendimento, incluso l'uso delle tecnologie digitali; inoltre, si rende conto che l'utilizzo delle risorse digitali nelle attività in classe richiede competenze digitali e tecnologiche.
Queste rientrano tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente identificate dalle Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, che i cittadini devono possedere al fine di facilitare la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Le competenze sono: 1. Alfabetizzazione, 2. Multilinguismo, 3. Competenze numeriche, scientifiche e ingegneristiche, 4. Competenze digitali e tecnologiche, 5. Competenze interpersonali, 6. Cittadinanza attiva, 7. Competenza imprenditoriale, 8. Consapevolezza ed espressione culturali.
Come già menzionato nel capitolo uno, nel definire la competenza digitale la Raccomandazione segue il Quadro di riferimento per le competenze digitali (DigComp 2016; nuova versione 2022). Il DigComp, che ha segnalato l'inadeguatezza del livello di competenze digitali dei cittadini UE, è uno strumento che può essere utilizzato per identificare queste competenze, migliorarle e supportarle. Vengono introdotte cinque componenti della competenza digitale: 1. Elaborazione delle informazioni, 2. Comunicazione e collaborazione, 3. Creazione di contenuti digitali, 4. Sicurezza, 5. Risoluzione dei problemi.
Inoltre, per comprendere al meglio i bisogni di chi insegna e sostenere lo sviluppo delle competenze digitali di chi apprende, la Commissione Europea ha pubblicato il Quadro europeo comune per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu, 2017) incentrato sulle competenze digitali specifiche per l'insegnamento.
Nella Raccomandazione del Consiglio, la competenza digitale viene definita come "l'interesse per le tecnologie digitali, la dimestichezza e lo spirito critico e responsabile nel loro utilizzo per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 9).
In questi documenti fondamentali, la competenza digitale non è vista solo come la dimestichezza nell'uso di software o dispositivi digitali, ma include un insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità e strategie (ad esempio: uso efficace, critico, responsabile; risoluzione dei problemi e pensiero critico) che chi insegna deve possedere per gestire efficacemente gli ambienti educativi digitali.
L'elaborazione e la diffusione di questi documenti e quadri di riferimento rappresentano un prezioso contributo a uno sviluppo innovativo nell'istruzione e nell'ambito professionale. Possono concorrere a individuare il livello di competenza digitale di chi insegna, a colmare eventuali lacune e a promuovere l'istruzione e la formazione professionale nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Allo stesso tempo, possono incentivare una riflessione necessaria in merito ad approcci pedagogici adeguati che si adattino agli attuali ambienti educativi e sociali.

2.2 IL DIBATTITO PEDAGOGICO SULLE OER

Per riassumere in poche righe alcune delle questioni che caratterizzano il dibattito scientifico sulle risorse educative aperte (OER) e il loro utilizzo nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, è utile osservare che la maggior parte delle domande di ricerca rimanda a quattro direttrici di indagine: rapporto tra OER, approcci pedagogici e metodologie; obiettivi di apprendimento e percezione delle OER da parte di chi apprende; competenza digitale e/o atteggiamento di chi insegna circa la (ri)definizione, l'impiego o il riutilizzo di OER; implicazioni o ricadute della definizione stessa di OER sulle pratiche di insegnamento linguistico.

Il ritmo incessante della rivoluzione tecnologica ha portato a rivedere paradigmi didattici considerati acquisiti e consolidati. Tuttavia, ben prima della sua espansione dirompente nel XXI secolo, l'evoluzione dell'apprendimento a distanza aveva definito alcuni modelli di riferimento rispetto all'istruzione per gli adulti. Infatti, se consideriamo i modelli pedagogici nelle diverse generazioni dell'apprendimento a distanza nel tempo, notiamo un'evidente interazione tra le teorie dell'apprendimento e il progresso tecnologico (Tabella 1). Questo dialogo produttivo è delineato nella Tabella 1, adattata dalla versione proposta in Rivoltella (2021) considerando anche la fonte primaria di Anderson & Dron (2011).

Generazione	**Principali tecnologie**	**Pedagogia**	**Target**	**Ruolo dell'insegnante**
Prima	Media a stampa	Cognitivo-comportamentista (focus sull'istruzione)	Individuale	Produttore di contenuti, guida, modello linguistico
Seconda	Mass media			
Terza	Tecnologie di rete	Socio-costruttivista (focus su costruzione e creazione)	Gruppo	Coordinatore del dibattito
		Connessionista (focus su ricerca, collegamento e condivisione)	Network	Amico critico

Tabella 1: Tre generazioni di insegnamento/apprendimento a distanza in prospettiva linguistica. Adattata da Anderson & Dron (2011) e Rivoltella (2021).

Il costruttivismo socioculturale (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) sottolinea l'importanza della ristrutturazione della conoscenza attraverso processi di confronto, condivisione e negoziazione del significato in un contesto che promuova l'azione in modalità di apprendimento come la collaborazione tra pari e il tutoraggio tra pari (Fragai et al., 2017). Nel connessionismo, invece, lo sviluppo delle metacompetenze è considerato cruciale (Siemens, 2006). Secondo Downes (2019), i principi chiave del connessionismo, quali l'autonomia, la pluralità, l'apertura e l'interattività, producono risultati tangibili nell'apprendimento delle lingue e nella maggiore capacità degli studenti di imparare ad imparare e di acquisire nuove conoscenze in modo autonomo.

Al contrario, la definizione del concetto di "open education" o "apertura formativa" può apparire controversa. Secondo Almeida, il movimento dell'Open Education che promuove l'uso di OER è spesso vittima di una "retorica decontestualizzata" (Almeida, 2017, p. 15) allorché pone l'accento soltanto su "astrazioni sociali come la disuguaglianza o l'oppressione" (Almeida, 2017, p. 14). La diffusione di etichette come "apertura formativa" o "pratica educativa aperta" (Open Educational Practice – OEP) ha quindi sollevato critiche circa la scarsa definizione di modalità, strumenti e processi di apprendimento (Zawacki et al., 2020). Concentrandosi sul *learning by doing*, la "pedagogia fondata su OER" è stata definita come "l'insieme di pratiche di insegnamento e apprendimento possibili o applicabili soltanto ad attività che permettono le 5R [accesso, riutilizzo, adattamento, remix e ridistribuzione] caratteristiche delle OER" (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Diversamente, Mishra (2017) sollecita una definizione meno vincolante di OER in una prospettiva dal basso che integri quella dall'alto verso il basso. Ciò garantirebbe criteri di "autenticità" delle risorse, cosa che una definizione restrittiva di OER e un'applicazione rigida di tutte le 5R non fanno (si considerino, ad esempio, sia l'apprendimento con podcast accademici sia il relativo strumento analitico di oralità e LSP proposto nel modulo 2 del pacchetto e-learning disponibile sul sito web di QuILL; si veda anche il punto 3.3. di questo capitolo).

2.3 L'ERA DEI MEDIA NELL'ISTRUZIONE

In "The third age of the media", Rivoltella (2018) sostiene che il periodo attuale rappresenta la terza fase dell'evoluzione dei media. A partire dagli anni Ottanta, i media diventano il canale attraverso cui i messaggi passano da un interlocutore all'altro, liberi da ogni restrizione di spazio e di tempo. In questa prima fase, la possibilità di utilizzare i media come amplificatori dei nostri organi sensoriali è ancora facoltativa e concede all'utente l'illusione di avere il controllo sulla situazione.

Dalla fine del decennio assistiamo a un drastico cambio di paradigma: i media invadono lo spazio urbano e diventano l'ambiente in cui intrecciamo molte delle nostre relazioni sociali; il nostro ecosistema appare sempre più costituito dai media. Allo stesso tempo, osserviamo anche l'emergere di comunità di apprendimento in cui è possibile condividere contenuti, incontrare persone o ottenere servizi. Da un punto di vista pedagogico, in questa seconda fase i media nella loro concezione di ambiente diventano più pervasivi ma l'utente conserva il potere di entrarvi ed – eventualmente – uscirvi.

Infine, arriviamo all'odierna terza fase in cui i media diventano una sorta di seconda pelle che ci permette di costruire relazioni e/o contenuti significativi insieme ad altri utenti. La potenza di questo cambiamento rende il rifiuto di questo tipo di strumenti sempre meno realistico; di conseguenza, sistemi e servizi educativi sono obbligati a convivere con tale pervasività.

La proliferazione delle ICT ha portato con sé la moltiplicazione di nuovi tipi di linguaggio: verbale, scritto, iconico, musicale, gestuale, ecc. La capacità di comprendere e utilizzare adeguatamente questi nuovi linguaggi rappresenta una grande sfida educativa in quanto pone problematiche relative alla dimensione semiotica (riuscire a trasmettere la conoscenza della struttura dei nuovi linguaggi), espressiva (assicurare che vengano utilizzati in modo creativo e costruttivo) ed etica (ciò che può o non può essere espresso o comunicato). Infine, a queste si affianca la dimensione politica che consiste nell'offrire strumenti efficaci per lo sviluppo del pensiero critico, elemento alla base del concetto di cittadinanza. È indispensabile ripensare il ruolo degli insegnanti per rendere le risorse basate sulle ICT strumenti educativi completi e riuscire a portare all'interno dell'aula ciò che già usiamo fuori in modalità che siano pedagogicamente corrette.

Riteniamo utile sfruttare le implicazioni pedagogiche insite nelle teorie di Rivoltella, soprattutto in riferimento alla seconda e terza fase dei media. Da un punto di vista educativo, siti web, app e social media possono essere sfruttati per migliorare l'efficacia e l'attrattiva del processo di insegnamento e apprendimento delle lingue in ambito LSP (ad esempio analizzando l'input e la dialettica dei podcast nei media intesi come ambienti comunicativi) mentre le risorse innovative basate sulle ICT possono offrire nuove opportunità di comunicazione in contesti virtuali (ad esempio contribuendo alle discussioni dei blog nei media intesi come tessuto connettivo).

2.4 OSSERVAZIONI SULL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE BASATO SULLE TIC DOPO LA SVOLTA DIGITALE

Il passaggio forzato alla didattica online durante la pandemia ha rivelato deficit nella pianificazione delle lezioni a livello digitale e pedagogico. Nel tentativo di colmare questa lacuna nella conoscenza si stanno sviluppando quadri di riferimento. Il sostegno intra-istituzionale e tra colleghi è importante per tenere il passo con lo sviluppo dinamico dell'ambiente di insegnamento digitale.

2.4.1 SVOLTA DIGITALE E DIVARIO DIGITALE

Sebbene l'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento delle lingue straniere non sia cosa nuova, negli ultimi anni si è registrato un aumento esponenziale delle forme di didattica digitale, in particolare a causa della pandemia Covid-19. La crisi ha posto sfide importanti a tutte le parti interessate (studenti, insegnanti, istituzioni, tecnici e genitori). È stato fatto da subito un lavoro significativo volto a permettere la continuazione del programma di formazione sotto forma di corsi online. La didattica digitale ha ricevuto un impulso straordinario, ma in questa sua forma improvvisata ha anche

dimostrato la penuria generale di conoscenze tecnologiche e pedagogico-didattiche necessarie per questa specifica forma di insegnamento. Pare che la concezione delle competenze digitali promossa come obiettivo dichiarato delle politiche europee in materia di istruzione, in particolare per gli educatori, non sia stata ancora implementata a sufficienza. Le competenze di alto profilo richieste agli insegnanti nell'ambito del Quadro per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu), gli "alti livelli di competenze digitali e pedagogiche" (Punie & Redecker, 2017, p. 6), si sono scontrate con la realtà rendendo evidente l'attuale incapacità di padroneggiare le curve di apprendimento più impegnative. In particolare, docenti che hanno ricevuto aiuti istituzionali scarsi o nulli per l'organizzazione e l'implementazione digitale dei loro corsi si sono ritrovati a dover fare i conti con un nuovo ambiente didattico digitale e con le relative tecniche e pianificazioni. Nell'attuale discussione di ricerca, questa giustapposizione di svolta digitale e divario digitale si ritrova nella doppia etichettatura "insegnamento online delle lingue pianificato e didattica online determinata da situazioni di crisi" (Gacs et al., 2020).

2.4.2 Potenziare l'alfabetizzazione digitale

Poiché in una didattica efficiente le competenze relative ai contenuti interagiscono con quelle pedagogiche e digitali, si è cercato di fornire un quadro strutturato per la formazione degli insegnanti, che spesso vengono lasciati soli ad affrontare questo complesso compito. Questo è anche un tentativo di influenzare positivamente il divario teoria-pratica, ovvero la disparità tra la conoscenza teorica della ricerca e la sua attuazione pratica nella didattica quotidiana: "Nonostante la moltitudine di pubblicazioni basate sulla ricerca e le migliori pratiche relative all'apprendimento delle lingue assistito dal computer (...) c'è una carenza di risorse che affrontano come formare i docenti per l'insegnamento online delle lingue e le competenze necessarie per questo nuovo ambiente didattico." (Compton, 2009). Già all'inizio del millennio, la Commissione Europea ha supportato il sito web ICT4LT nel promuovere la formazione degli insegnanti di lingue in materia di ICT. Nel 2006 è stato presentato il modello Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), che concepisce la situazione di apprendimento come un intreccio di conoscenze tecnologiche, pedagogiche e dei contenuti: "I docenti devono quindi sviluppare fluidità e flessibilità cognitiva non solo in ciascuno dei domini chiave (T, P e C), ma anche nel modo in cui questi domini e i parametri contestuali si intersecano, per poter costruire soluzioni efficaci". (Koehler & Mishra, 2009). Oltre a TPACK, che non è stato progettato specificamente per l'insegnamento delle lingue, sono emersi altri quadri che si sono concentrati sulla didattica digitale delle lingue, tra cui i progetti DOTS, Developing Online Teaching Skills, e EAQUALS, Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services, finanziati dalla Commissione europea. DOTS offre uno spazio di lavoro basato su Moodle e cerca di soddisfare le esigenze dinamiche e in continua evoluzione della formazione degli insegnanti, offrendo workshop periodicamente aggiornati (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), invece, mira a classificare competenze e requisiti fornendo un inventario descrittivo dettagliato al fine di promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. Ulteriori quadri, anche a livello nazionale, sottolineano la grande necessità di azione in questo campo (cfr. Deregözü, 2022). Numerose iniziative mirano anche a ridurre il deficit di competenze, come la "Quality Initiative for Teacher Training" che promuove la formazione degli insegnanti in Germania con particolare attenzione all'ambiente di apprendimento digitale (BMBF, 2022).

2.4.3 Accrescere la sicurezza e l'autonomia degli insegnanti

In molti casi, gli insegnanti sono costretti ad affrontare la sfida digitale senza sostegni esterni; questo ha spesso un impatto negativo sul loro stato emotivo e si traduce in una scarsa motivazione. Ne risulta un atteggiamento difensivo nei confronti degli strumenti digitali, soprattutto quando la digitalizzazione è imposta come mandato istituzionale. Di conseguenza, si crea un'atmosfera didattica negativa: "Tali atteggiamenti negativi spesso si ripercuotono sui discenti, che possono percepire la mancanza di entusiasmo dei loro insegnanti (...) nei confronti delle tecnologie che sono tenuti a utilizzare, e questo

può avere un effetto negativo sull'ambiente di apprendimento nel suo complesso". (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Rimane pertanto un auspicio che gli istituti di insegnamento ancorino la formazione in servizio degli insegnanti a una forma strutturata e regolare. La capacità di utilizzare gli strumenti digitali in modo costruttivo e di sentirsi sicuri nel farlo porta ad una maggiore autonomia del docente. Questo a sua volta aumenta le scelte didattiche per un'adeguata collocazione di questi strumenti o contenuti digitali nella pianificazione della lezione. È altamente consigliabile creare una rete tra gli insegnanti per lo scambio di migliori pratiche, soprattutto se manca un sostegno istituzionale. All'interno del progetto QuILL, lo strumento operativo 3 "Utilizzo delle risorse digitali nell'insegnamento delle lingue" fornisce una panoramica dei punti fondamentali nell'organizzazione di corsi digitali (organizzazione, creazione di contenuti, valutazione, autonomia e motivazione), che potrebbero essere di particolare interesse per docenti alle prime armi o formatori esperti che non hanno ancora familiarità con tali processi. Lo strumento è disponibile sul sito web del progetto QuILL, nel Module 2 del Training Package.

3. COME UTILIZZARE LE RISORSE DIGITALI AD INTEGRAZIONE O IN ALTERNATIVA ALLE ATTIVITÀ IN CLASSE: STRUMENTI E CASI STUDIO

Dalle considerazioni precedenti emerge che l'uso di risorse digitali porta con sé infinite sfide per l'insegnamento delle lingue, soprattutto in ambito LSP. Pertanto, in questa sezione descriveremo come utilizzare le risorse digitali ad integrazione e /o in alternativa alle attività in aula nei programmi linguistici universitari. In particolare, mostreremo come sfruttare siti web, app e podcast per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue nell'ambito degli attuali approcci didattici basati sulla tecnologia. A questo proposito, forniremo esempi pratici di risorse sperimentate in corsi di lingua finlandese come lingua straniera, italiano come seconda lingua e tedesco come lingua straniera.

3.1 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO DEL FINLANDESE COLLOQUIALE: IL CORSO ONLINE *PUHUTSÄ SUOMEE?*

I materiali didattici digitali aiutano gli insegnanti a risolvere problemi specifici nell'insegnamento delle lingue. Per quanto riguarda l'insegnamento del finlandese, uno degli aspetti più impegnativi dell'apprendimento della lingua è la grande differenza tra i due principali registri, il finlandese standard e il finlandese colloquiale. Il finlandese standard è una forma prevalentemente scritta della lingua e, a livello parlato, viene utilizzato solo in situazioni molto formali. Il finlandese colloquiale differisce da quello standard per pronuncia, morfologia e sintassi. Inoltre, le varianti regionali differiscono notevolmente sia dalla lingua standard scritta e parlata che dal finlandese colloquiale (Karlsson, 2018, p. 443).

Per comprendere il parlato nella comunicazione quotidiana è essenziale conoscere le caratteristiche chiave del finlandese colloquiale. Per uno studente di lingua, l'apprendimento del parlato e dello scritto è di primaria importanza: la lingua scritta è necessaria, ad esempio, nell'istruzione, nella vita professionale e nei rapporti con le autorità, mentre la padronanza della lingua parlata facilita la comunicazione e l'integrazione nella società finlandese (Kuparinen, 2001, p. 15). Conoscere il finlandese standard è fondamentale anche per il conseguimento di qualifiche accademiche e professionali.

Il ruolo del finlandese parlato nelle classi di L2 è stato ampiamente discusso da insegnanti e ricercatori per decenni, specialmente negli anni '90. Attualmente, l'insegnamento si concentra principalmente sul finlandese standard in quanto è considerato l'approccio migliore per permettere agli studenti di imparare le strutture linguistiche di base. L'apprendimento parallelo di entrambi i registri della lingua aumenterebbe il numero già elevato di forme lessicali da memorizzare e il carico cognitivo inciderebbe negativamente sui risultati di apprendimento dello studente, in particolare a livello base. Per contro, i docenti considerano la conoscenza del finlandese colloquiale fondamentale non solo per gestire la

comunicazione quotidiana, ma anche dal punto di vista dell'inclusione, poiché la mancanza di questa competenza potrebbe portare a etichettare lo studente come diverso dagli altri interlocutori. La chiave per acquisire entrambi i registri linguistici è esercitare ciascuno di essi nel proprio contesto: lettura e scrittura per il finlandese standard, ascolto e conversazione per il finlandese colloquiale. La maggior parte dei materiali didattici recenti per certi versi valorizzano la lingua parlata colloquiale, ma l'enfasi nell'insegnamento è ancora posta sul finlandese standard. Inoltre, i limiti di tempo dei corsi di lingua spesso costringono gli insegnanti a concentrarsi sul finlandese standard.

I materiali e gli strumenti di apprendimento digitali svolgono un ruolo importante nell'integrazione di apprendimento autodiretto e apprendimento misto, accompagnati dal supporto dell'insegnante. Nell'insegnamento del finlandese colloquiale, il corso online *Puhutsä suomee?* (Parli finlandese?) è un materiale didattico completo che può essere utilizzato come introduzione al finlandese colloquiale con una vasta gamma di livelli di competenza linguistica (A1-B1). Mentre altri corsi di finlandese come seconda lingua o lingua straniera supportati da materiali didattici digitali, soprattutto a livello avanzato, spesso includono contenuti incentrati su competenza lessicale e grammaticale (Kotilainen et al., 2022), questo corso è progettato per soddisfare l'esigenza specifica di approfondire la competenza del finlandese colloquiale sia a livello teorico che pratico. I materiali sono stati creati e raccolti nell'ambito del progetto DIGIJOUJOU (2017–2020) per l'insegnamento del finlandese all'università da Hertta Erkkilä (Centria University of Applied Sciences), Emmi Pollari (Università di Helsinki) e Laura Uusitalo (Haaga-Helia University of Applied Sciences). I materiali del corso sono coperti da licenza CC per consentire ai docenti di condividerli e utilizzarli per scopi non commerciali. Gli obiettivi del corso sono offrire agli studenti competenze teoriche e pratiche sulla comprensione e la produzione del finlandese colloquiale e fornire strumenti per una migliore comprensione delle differenze tra il registro linguistico parlato e scritto.

Il materiale del corso consiste in cinque moduli contenenti video situazionali, video didattici, esercizi online, suggerimenti e idee su attività orali e scritte. Gli obiettivi didattici vengono illustrati con chiarezza all'inizio di ogni modulo. Per partecipare al corso è necessario un dispositivo smart con cuffie e microfono e una connessione a Internet. Gli esercizi vengono svolti tramite diversi tipi di applicazioni e strumenti multimediali interattivi per l'apprendimento basato sui compiti, come Zoom, YouTube, Padlet e WhatsApp. I video situazionali presentano il finlandese colloquiale per la comunicazione quotidiana e le discussioni informali. La lingua presentata è molto naturale, semplice e autentica. I video affrontano diverse situazioni linguistiche di livello intermedio e avanzato, ma l'esame sistematico delle differenze tra i due registri interessa anche studenti di livello molto avanzato perché offre una nuova prospettiva sul finlandese colloquiale. Sono disponibili vocabolari specifici a supporto dei video situazionali, con spiegazioni sulle forme colloquiali e standard. I video didattici hanno invece un approccio più teorico, poiché si concentrano sulla morfologia e sulla sintassi del finlandese colloquiale. In questi video della durata di 5-10 minuti i docenti illustrano le principali differenze tra finlandese colloquiale e standard. Questo corso offre anche un modulo di autoapprendimento con un riassunto grammaticale, un glossario completo e numerosi esercizi con feedback automatizzati per aiutare gli studenti a esercitarsi con il finlandese colloquiale. In chiusura viene fornita una bibliografia per le letture teoriche. Il corso ben si adatta a diversi metodi di insegnamento come la didattica capovolta, l'apprendimento a distanza e in presenza e lo studio indipendente, e serve sia come materiale di studio integrativo che come corso completo.

A partire dal 2020 è stato impiegato proficuamente come materiale integrativo nella fase finale di un corso di lingua finlandese di livello base per studenti universitari del primo anno presso l'Università di Bologna, con l'obiettivo di introdurre le principali caratteristiche della lingua colloquiale in una prospettiva comparativo-contrastiva rispetto al finlandese standard, far prendere confidenza agli studenti con i diversi registri del finlandese ed evidenziare l'importanza di entrambi i registri e dei rispettivi contesti di uso. Questa risorsa viene utilizzata secondo le linee guida in contesti di apprendimento misto con il supporto dell'insegnante. La chiarezza delle presentazioni, l'immediatezza delle icone, la varietà degli esercizi e la rapidità dei feedback sono state accolte positivamente da

studenti e insegnanti. Questo corso incoraggia gli studenti a iniziare a utilizzare il finlandese colloquiale parlato insieme alla lingua standard, consentendo così alla comunicazione in classe di passare dal finlandese standard adattato al *teacher talk* a un finlandese colloquiale più naturale.

3.2 UN SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO INCIDENTALE DELL'ITALIANO L2: L'APP *FORLIVIAMO*

Forliviamo è un'applicazione web gratuita per l'apprendimento incidentale dell'italiano L2 sviluppata presso il Dipartimento di Interpretariato e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna (Campus di Forlì). Fornisce agli studenti internazionali informazioni riguardanti lingua, cultura e questioni pratiche relative alla città di Forlì, parte del Multicampus dell'Università di Bologna, e dintorni (cfr. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, 2023). Forliviamo è stata progettata nell'ambito del progetto CALL-ER (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna), finanziato dalla Regione Emilia Romagna (Alte Competenze per la Ricerca e il Trasferimento Tecnologico, risorse umane per la specializzazione intelligente) attraverso un assegno di ricerca di un anno conferito all'autrice della presente sezione, e trae ispirazione dal progetto ILOCALAPP (http://www.ilocalapp.eu/) di precedente implementazione.
L'app è stata sviluppata nell'ambito del quadro metodologico di Context-Aware Language Learning, Mobile-Assisted Language Learning (MALL), apprendimento esperienziale e incidentale.
La *context-awareness* è definita in campo MALL come "un paradigma di mobile computing in cui le applicazioni possono scoprire e sfruttare informazioni contestuali come la posizione dell'utente, l'ora, gli utenti e i dispositivi vicini e l'attività dell'utente" (Musumba & Nyongesa, 2013, sezione Introduzione, par.1). I dispositivi mobili possono essere utilizzati in ambito educativo per svolgere compiti relativi all'ambiente circostante (ad esempio, per cercare luoghi di interesse storico e culturale o informazioni relative alla vita quotidiana e ai servizi della città sfruttando la geolocalizzazione).
Un altro concetto che si applica a questa app è il cosiddetto apprendimento incidentale, definito in termini generali come "un sottoprodotto di altre attività, come lo svolgimento di un compito, l'interazione interpersonale, la percezione della cultura organizzativa, la sperimentazione per tentativi ed errori, o l'apprendimento formale" (Marsick & Watkins (2016, p. 12.). A questo proposito, l'auspicio è che gli utenti di Forliviamo migliorino il loro italiano indirettamente utilizzando l'app e facendo esperienze nel contesto in cui si trovano. I paragrafi seguenti forniranno una descrizione generale della struttura e delle caratteristiche dell'applicazione.

3.2.1 STRUTTURA E CARATTERISTICHE

Il contenuto dell'app è organizzato in sei categorie principali: 1) *Vita universitaria* al Campus di Forlì, 2) *Mangiare e bere* (ricette locali e ristoranti che offrono cucina locale), 3) *Itinerari* sull'architettura locale del Medioevo e del fascismo, 4) *Vita pratica* (salute, ufficio postale ecc.), 5) *Luoghi* e 6) *Eventi* della città e dei suoi dintorni. Ad ogni testo è stato assegnato un livello, seppur indicativo, di competenza linguistica identificabile attraverso le seguenti didascalie poste sotto i titoli dei testi: "Livello base", "Livello intermedio" e "Livello avanzato".
Sebbene Forliviamo non sia stata progettata con lo specifico obiettivo dell'apprendimento LSP, ogni sezione consente all'utente di affrontare anche linguaggi specifici del settore di riferimento: architettura, sistema universitario italiano, sistema sanitario nazionale, i "bugiardini" dei farmaci e gastronomia locale. Quest'ultimo include anche *realia* etnografici (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), ovvero parole ed espressioni che designano elementi materiali culturo-specifici, come utensili da cucina locali e lessico alimentare sia in italiano che in romagnolo. Gli utenti hanno la possibilità di partire da una qualsiasi delle categorie, senza dover seguire un percorso predefinito. Tuttavia, al fine di stimolare la curiosità e promuovere la partecipazione attiva al processo di apprendimento, l'app permette di sbloccare contenuti aggiuntivi, come testi integrativi o multimediali, attraverso la partecipazione a quiz e altre attività basate sul concetto del *gaming*. Questa scelta è orientata dagli studi di Castañeda e Cho (2016), Rachels e Rockinson-Szapkiw (2017) e Kétyi (2015) che hanno

dimostrato l'impatto positivo che l'integrazione di applicazioni basate sul *gaming* ha sull'apprendimento linguistico.

3.2.2 Sperimentazione

Forliviamo è stata utilizzata sia a integrazione dell'attività in aula sia per l'autoapprendimento a tema gastronomico all'interno di un corso di italiano L2 tenuto dall'autrice di questa sezione, che ha coinvolto un campione di 21 studenti di livello intermedio.
La docente ha diviso gli studenti in gruppi. Ad ogni gruppo sono stati assegnati tre testi (uno di livello base, uno intermedio, uno avanzato) e attività di comprensione del testo e orale, quest'ultima svolta singolarmente con l'uso di auricolari. Al termine dell'attività, i gruppi hanno riferito al resto della classe ciò che hanno appreso.
È stata applicata la stessa procedura anche per l'autoapprendimento. In questo caso, a ciascun studente è stato chiesto di scegliere tre testi all'interno della stessa sezione, purché un contenuto fosse di livello base, uno di livello intermedio e uno di livello avanzato, e di svolgere a casa attività di comprensione del testo e di ascolto.
In entrambi i casi, al termine delle attività, agli studenti è stato somministrato un questionario volto a raccogliere opinioni sulla comprensione dei contenuti e la percezione di piacevolezza e utilità per l'apprendimento dell'italiano sia dei contenuti specifici consultati sia dell'app nel suo complesso.
Ciò che emerge dall'osservazione dei dati raccolti è la percezione che l'app abbia dato un forte contributo all'acquisizione di nuove informazioni sulla gastronomia, aiutando gli studenti a familiarizzare con la cultura forlivese e italiana, nonché contribuendo al miglioramento della conoscenza dell'italiano. Per fare qualche esempio: il 38% degli intervistati dichiara di aver appreso "moltissime informazioni sui piatti tipici e sui vini romagnoli", il 47,6% "molte informazioni", il 4,8% "abbastanza" e il 9,5% "poche". Inoltre, tutti i partecipanti affermano di aver appreso nuovi vocaboli, elencando numerosi esempi nelle risposte aperte. Il 43% considera l'app "molto utile per migliorare l'italiano" il 47,4% "utile", il 4,8% "così così" e il 4,8% "poco utile". Analogamente, l'app è "molto utile per scoprire la città" per il 57% degli intervistati, "utile" per il 28,5%, "così così" per il 9,5% e "per niente" per il 5%.
I feedback ricevuti dagli utenti hanno fornito diversi suggerimenti per l'implementazione dell'app, ora in fase di sviluppo da parte della sezione IT del team di Forliviamo, tra i quali: migliorare la geolocalizzazione, aggiungere file audio con la pronuncia dei vocaboli presentati nelle finestre pop-up e molto altro ancora.
In conclusione, dall'analisi di questi dati emerge che l'app è stata molto apprezzata. Gli utenti la ritengono uno strumento di grande utilità sia dal punto di vista didattico che turistico per la scopertadella gastronomia e del relativo lessico italiano e romagnolo, nonché per il potenziamento delle competenze in lingua italiana.

3.3 Uso dei podcast nell'insegnamento e nell'apprendimento delle Lingue per scopi specifici

Si definisce *podcast* un qualsiasi *file digitale scaricabile*, in formato audio, video o audio-testo/video-testo, solitamente rilasciato in una serie di episodi che formano una raccolta. I podcast sono prodotti tecnologici di successo che aiutano i docenti ad ampliare la varietà di strumenti per l'insegnamento (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 Perché i podcast?

Data la loro popolarità, i podcast sono stati adottati nell'insegnamento delle lingue come supporto tecnologico per lo sviluppo delle competenze (cfr. par. 2.1, Council of the European Union, 2018, pag.

2). I podcast audio o video (essendo disponibili ovunque e in qualsiasi momento) possono aiutare studenti e insegnanti a collegare tra loro situazioni extrascolastiche, portare in aula situazioni del mondo reale, mantenere aggiornati i contenuti dell'azione didattica (con conseguente aumento della motivazione), migliorare la comprensione orale, introdurre aspetti socio-culturali della lingua di destinazione (particolarmente importanti per specifiche aree professionali o disciplinari come medicina, infermieristica, turismo, scienze sociali) e illustrare con voci reali la terminologia e la grammatica delle lingue per scopi specifici.
Tuttavia, la ricerca di podcast qualitativamente validi in italiano per scopi specifici non è semplice, vista l'enorme quantità di materiale in inglese. Gli insegnanti devono quindi ricercare e selezionare i podcast adatti alla loro attività didattica con oculatezza. Le raccolte di podcast sono reperibili su web-radio, web-TV, siti internet dedicati ai podcast o app (Spotify, Audible).
Quella che proponiamo qui è un'attività di classe in cui viene utilizzato un podcast tratto da una web-radio (https://storielibere.fm) (contenuto del podcast: interviste a persone affette da cancro al seno).

3.3.2 I PODCAST NELLE LINGUE PER SCOPI SPECIFICI

L'attività è stata utilizzata in una classe di italiano per scopi specifici di livello intermedio (B1) presso il Centro Linguistico d'Ateneo (Università di Bologna). La classe era formata da 7 studenti di Medicina e Chirurgia e 2 di Farmacia, tutti all'incirca ventenni e soliti dedicare molto tempo allo studio, a memorizzare lessico specifico e a mettere in pratica le nozioni apprese. Questo corso era preparatorio al tirocinio negli ospedali italiani, dove è necessario interagire con parlanti italiani sia nativi che non-nativi (pazienti e personale).
Gli obiettivi didattici sono stati quindi migliorare le abilità di ascolto e di produzione scritta, importanti sia per il tirocinio in ospedale che per le lezioni universitarie. Le attività sono state: un ascolto globale (per cogliere il significato generale dell'audio); un ascolto puntuale (un "riempi gli spazi" della trascrizione della prima parte e un dettato della seconda parte del podcast, a velocità rallentata); esercizi di divisione in paragrafi e inserimento titoli nella trascrizione, per le abilità di sintesi; riassunto orale dell'intero podcast.
Agli studenti è stato in seguito somministrato un questionario anonimo con domande sia chiuse che aperte tramite il modulo Google per raccogliere i loro pareri sull'attività. I riscontri degli studenti sulle attività di ascolto e scrittura (es. dettato) sono stati unanimemente positivi. Anche le attività finali di sintesi sono state giudicate utili.
Le principali difficoltà riscontrate dalla docente hanno riguardato la selezione del podcast, lo scaricarlo e il modificarlo per renderlo fruibile per l'attività didattica. Anche se la preparazione è estremamente dispendiosa in termini di tempo per l'insegnante, per gli studenti i podcast sono più interessanti e informativi degli audio già pronti, quindi centrano l'obiettivo di accrescere la motivazione e facilitare l'apprendimento.

3.4. *DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT*: AMPLIARE IL DISCORSO SETTORIALE

L'OER *Deutsch im Job – Profis gesucht* è un corso online fornito dall'emittente internazionale Deutsche Welle (DW), che aiuta studenti e insegnanti di lingue ad avvicinarsi al discorso e al lessico settoriale specifico attraverso materiale linguistico autentico e compiti di apprendimento contestuali.

3.4.1 CARATTERISTICHE DEL CORSO

Il materiale audio e video presenta situazioni di vita reale e fornisce informazioni e terminologia relative a cinque diversi settori professionali: turismo/gastronomia, commercio al dettaglio, assistenza infermieristica, ingegneria delle installazioni e pulizia di edifici. È bene sottolineare che la comprensione del tedesco parlato è una competenza chiave per gli apprendenti di L2, in particolare in corsi di laurea incentrati sulla mediazione linguistica come quelli del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna.

In questa sezione esamineremo il modulo relativo alla gastronomia. Questa risorsa didattica online comprende contenuti di apprendimento multimediale sotto forma di materiale audio e video (sottotitolato), nonché esercizi incentrati sulla comprensione orale e sul lessico. Pertanto, tutte le competenze linguistiche fondamentali (ascolto, lettura, scrittura e conversazione) sono in qualche misura coperte dal corso. Il focus sul lessico, veicolato attraverso vari canali (orale, visivo, scritto), è in linea con l'affermazione di Koeppel (2013) secondo cui un'elaborazione multimodale di nuovo lessico è più efficiente. Sebbene lo scopo della risorsa sia trasmettere il lessico specifico e la fraseologia tipica del settore, ciascuna delle sette unità si occupa anche di questioni grammaticali contestualizzate e particolarmente rilevanti per il settore gastronomico, ad esempio, imperativo informale (unità: riunione del personale), formati di ora e data (unità: prenotazione), verbi modali (unità: ordinazione), il congiuntivo II come forma di cortesia (unità: pagare il conto).

3.4.2 TESTING: RISPOSTE DEGLI STUDENTI

La risorsa è stata testata da 13 studenti di livello intermedio del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione a cui è stato chiesto di completare il percorso di apprendimento online sul tema della gastronomia. È stato somministrato loro un questionario con domande aperte e chiuse, in cui è stato chiesto di giudicare se i materiali di apprendimento fossero intuitivi, motivanti e utili e se avessero contribuito allo sviluppo delle loro competenze in lingua tedesca.
Tutti gli studenti hanno dato una valutazione positiva, giudicando l'unità didattica pratica e motivante. Uno studente ha testato il corso su uno smartphone e ha affermato che era facile da usare, confermandone così la natura adattiva. I partecipanti apprezzano la diversità di spunti ed esercizi, nonché il feedback immediato sulle attività completate. Diversi studenti sottolineano l'apprezzamento per l'approccio basato su storie supportato da video in cui viene parlato un tedesco autentico in contesti di vita reale. Le trascrizioni e i sottotitoli sono stati di grande utilità per la comprensione.
Per quanto riguarda le competenze sviluppate in lingua tedesca, l'espansione del vocabolario (cloze e esercizi di abbinamento) e le capacità di ascolto (esercizi di comprensione) sono le più menzionate dagli studenti (85%), mentre solo in pochi (15%) hanno indicato le competenze comunicative e le conoscenze grammaticali, presumibilmente perché per le questioni grammaticali vengono presentate soltanto le spiegazioni senza l'apporto di esercizi e le attività di conversazione non forniscono feedback. Come verrà mostrato nel paragrafo seguente, gli studenti avevano i mezzi per valutare autonomamente le loro prestazioni negli esercizi di ascolto e di lessico, mentre l'assenza di riscontro per gli esercizi di conversazione e di pronuncia può essere colmata dall'insegnante madrelingua in classe.

3.4.3 FARE UN PASSO AVANTI: INTEGRARE LE OER

Sebbene l'OER *Deutsch im Job – Profis gesucht: Gastronomie* sia molto efficace per l'autoapprendimento, alcune abilità possono essere sviluppate ulteriormente attraverso attività extra in classe. In una classe di tedesco L2 di uno dei corsi di laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale presso il DIT, abbiamo utilizzato alcune delle trascrizioni per simulare dialoghi e analizzare le strutture comunicative, con l'obiettivo di consolidare la competenza comunicativa degli studenti. Infatti, sia Imo (2013) che Bachmann-Stein (2013) affermano che l'analisi del linguaggio parlato basata su trascrizioni migliora la competenza comunicativa. Inoltre, i formati testuali (interviste e conversazioni autentiche in un ambiente professionale) di questa OER sono particolarmente adatti per esercizi di role-play.
Questo approccio si è dimostrato efficace nel migliorare le capacità di espressione orale degli studenti e nell'applicare le conoscenze acquisite precedentemente nel modulo (lessico settoriale e fraseologia tipica) in un contesto comunicativo in classe. Pertanto, la combinazione di risorse digitali e attività mirate in classe ha aumentato sia l'efficienza che l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue.

4. CONCLUSIONI

Il presente capitolo si propone di discutere le opportunità legate all'uso di risorse digitali come integrazione o in alternativa alle attività in classe nei corsi universitari di lingua. Esso affronta le sfide che si pongono nell'uso di risorse digitali nell'insegnamento in relazione agli attuali approcci teorici e alla necessità dei docenti e delle istituzioni coinvolte di espandere continuamente le proprie conoscenze e adattarsi ai costanti cambiamenti a cui sono soggette le risorse digitali. Sono state descritte le strategie adottate nell'utilizzo di risorse digitali per aumentare l'efficacia e l'attrattiva dell'insegnamento delle lingue, fornendo esempi pratici di quattro casi studio sull'uso di risorse digitali per l'apprendimento del finlandese, del tedesco e dell'italiano in corsi di lingua universitari.
Questo contributo intende mostrare i vantaggi, le criticità e le sfide che i docenti devono affrontare oggi nell'uso della tecnologia come integrazione e/o alternativa all'aula. Nel fare ciò, ci auguriamo che le riflessioni qui condivise possano essere utili a tutti coloro che operano nel settore dell'istruzione per stimolare la riflessione e incoraggiare ulteriori studi.

LINK A RISORSE ESTERNE

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

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

EAQUALS: 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: https://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

BIBLIOGRAFIA

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 Moraldo, S. M. & Missaglia, F. (Eds.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp.39-58). Winter.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (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 Eaquals 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 Moraldo, S. M. & Missaglia, F. (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: Sracherwerblich 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. e 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

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*, Vol 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. (2023). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ferreiro-Vázquez Ó. & Varajão Moutinho Pereira Correia A. T. (Eds.), *Technological innovation put to the*

service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts. Peter Lang, 143-156.

RINGRAZIAMENTI

Il presente capitolo è il risultato dei contributi degli autori e delle autrici. In particolare, Anna Zingaro ha scritto l'introduzione alla sezione 2 e 3, la sottosezione 3.2 e le conclusioni del capitolo, mentre l'introduzione generale al capitolo è frutto di un lavoro congiunto con Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri ha scritto la sottosezione 2.1; Paola Polselli la sottosezione 2.2; Teresa Quarta la sottosezione 2.3; Jürgen Ferner la sottosezione 2.4; Sanna Maria Martin la sottosezione 3.1; Marina Artese la sottosezione 3.3; Sandra Nauert ha lavorato alla sottosezione 3.4. La supervisione generale e la correzione delle bozze sono state effettuate da Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert e Anna Zingaro.

QuILL

Quality in Language Learning

Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior

Ghid de bune practici

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QuILL

Quality in Language Learning

Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior

Ghid de bune practici

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Titlu

Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior. Ghid de bune practici

Coordonarea științifică: Elisabete Mendes Silva

Coordonarea tehnică: Lorenzo Martellini

Organizatori: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, España), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungría), Loreta Chodzkiené (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iasi, Romania)

Autori

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

Capitolul doi
Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capitolul trei
Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Capitolul patru
Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

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

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

Proiectare copertă: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Data: Ianuarie 2023

Document dezvoltat ca produs intelectual nr. trei din proiectul QuILL

https://quill.pixel-online.org

Proiectul QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) este cofinanțat de Programul Erasmus + al Uniunii Europene. Conținutul acestei publicații este responsabilitatea exclusivă a autorilor și nici Comisia Europeană, nici Agenția Națională Portugheză nu sunt responsabile pentru modul în care vor fi utilizate informațiile diseminate în această publicație.

Proiectarea metodologică și instrumentele de colectare a informațiilor au fost proiectate de Pixel și Instituto Politécnico de Bragança, în calitate de coordonator al proiectului QuILL, și validate de toți partenerii.

Acest proiect este dezvoltat cu participarea partenerilor: Instituto Politécnico de Bragança (coordonator de proiect); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorium Università din Bologna (Italia); Universidad de Cordoba (Spania); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Ungaria); Vilnius Universitetas (Lituania); și Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași (România).

Citare: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Parra-Gomulmormalz, M. E., Szabulmormal, I., Chodzkien, L., Ghiviriga, T. (orgs.) (2023). *Implementarea oportunităților de învățare digitală în învățământul superior. Ghid de bune practici*. QuILL. https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

Notă la ediția în limba română

Acest document este traducerea în limba română a originalului în engleză cu titlul: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice.* Traducere în limba română de Teodora Ghivirigă și Gabriela Gavril.

CC BY NC SA

QuILL, 2023
Proiect cu numărul: 2020-1-ES01-KA203-082364
Publicat în Ianuari 2023.
Author Community: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2
DOI: https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

CUPRINS

LISTA DE ABREVIERI **8**

INTRODUCERE **9**

CAPITOLUL UNU **14**
CALITATE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ DIGITALĂ DE ULTIMĂ ORĂ **14**

1. INTRODUCERE **14**
2. COMPETENȚE DIGITALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR EUROPEN **15**
3. ÎNVĂȚAREA CALITATIVĂ A LIMBILOR STRĂINE CU SUPORT DIGITAL: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE DE ULTIMĂ ORĂ **18**
3.1 GAMIFICAREA: ODISEEA PROFESORULUI 18
3.2 CORELAREA TEHNOLOGIEI CU LSP 20
3.3 ERASMUS+ PROIECTE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI: UN IZVOR DE CUNOȘTINȚE ... 20
4. OBSERVAȚII FINALE **21**

CAPITOLUL DOI **26**
CALITATEA ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE (QUILL) - CRITERII ȘI INDICATORI DE CALITATE ÎN RESURSE EDUCAȚIONALE DESCHISE (RED) - ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A LIMBILOR STRĂINE **26**

1. INTRODUCERE **26**
2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE DINTR-O PERSPECTIVĂ ISTORICĂ **27**
3. DESCHIDEREA ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPLICAȚIILE AFERENTE **27**
4. CRITERII DE CALITATE ÎN BAZA DE DATE QUILL A RED **28**
5. INDICATORI DE CALITATE ÎNTR-UN CURS DE LIMBI STRĂINE INTEGRAT ÎN RED **30**
6. PRIMUL STUDIU: SATISFACȚIA PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE CU PRIVIRE LA RED **30**
7. UTILIZAREA RED ÎN CADRUL CELOR 5 R (POTRIVIT LUI WILEY (2009)) **33**
8. AL DOILEA STUDIU (PILOT): ATITUDINILE CURSANȚILOR/STUDENȚILOR LA LIMBI STRĂINE FAȚĂ DE RED **35**

CAPITOLUL TREI **41**
INOVARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE **41**

1. INTRODUCERE **41**
2. TEORII ȘI CONCEPTE CARE STAU LA BAZA ABORDĂRILOR INOVATOARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE **41**
2.1 ROLUL ȘI AUTONOMIA CURSANȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ONLINE A LIMBII ENGLEZE 42
2.2 SCHIMBAREA ROLULUI PROFESORULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL ONLINE ÎN SECOLUL AL XXI-LEA 43
2.3 METODE DE UTILIZARE A TEHNOLOGIILOR ELECTRONICE DE ÎNVĂȚARE 44
2.4 PREDAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE 44
2.5 ÎNVĂȚAREA MIXTĂ – CADRU EDUCAȚIONAL IDEAL ÎN EDUCAȚIA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR 44
3. SOLUȚII INOVATOARE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE EFL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR **45**
3.1 PRACTICA DIDACTICĂ PE PERIOADA ÎNVĂȚĂRII LA DISTANȚĂ 46

3.2 PRACTICA PEDAGOGICĂ HIBRIDĂ 46

3.3. MENTORATUL INVERSAT 46
3.4 MENTORATUL COLEGIAL 47
3.5 PRACTICA DIDACTICĂ ONLINE 47
3.6 'CELE MAI BUNE' PRACTICI ÎN EDUCAȚIA ONLINE A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE 47
4. RECOMANDĂRI ȘI AVERTIZĂRI 49

CAPITOLUL PATRU....53
MOTIVAȚIA STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR ȘI RESURSELOR DIGITALE 53

1. TEORII DE BAZĂ ALE MOTIVAȚIEI....53
1.1. MOTIVAȚIA: DEFINIȚIE(I) ȘI TIPOLOGII 53
1.2 TIPOLOGIA MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE 54
1.3 TEORII ALE MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE 54
1.4 ABORDĂRI ALE MOTIVAȚIEI ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE 54
2. MOTIVAȚIA ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE....56
2.1 TEORII ȘI MODELE ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE 56
2.2 SCENARII LSP 57
3. EVALUAREA MOTIVAȚIEI, ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE PENTRU NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP 58
3.1 EVALUAREA MOTIVAȚIEI 58
3.2 COMPONENTE ȘI DESCRIERI 59
3.3 ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE LA NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP 60
4. ABORDAREA EFICIENTĂ A NEVOILOR STUDENȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE – INSTRUMENT CE LE FACILITEAZĂ INTRAREA CU SUCCES PE PIAȚA MUNCII ȘI DEZVOLTAREA VIITOARELOR AFACERI 60
4.1 CELE MAI BUNE PRACTICI 60
4.2 INSTRUMENT DE ANALIZĂ A NEVOILOR 61
5. OBSERVAȚII FINALE 63

CAPITOLUL CINCI....68
IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE LA NIVEL SISTEMIC ÎN SECTORUL DE SĂNĂTATE 68

1. CONTEXTUL TEORETIC 68
2. ANALIZA STUDIILOR DE CAZ ALE OER DIN PROIECTUL QUILL 70
3. GHID PENTRU PUNEREA ÎN APLICARE A OER ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR 72

CAPITOLUL ȘASE....76
EDUCATIA DIGITALĂ ȘI CONTINUTURILE LSP ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE 76

1. INTRODUCERE 76

2. CADRUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC 76
2.1 DEFINIREA COMPETENȚELOR DIGITALE: CONTRIBUȚIA RECOMANDĂRILOR CONSILIULUI 76
2.2 DEZBATEREA PEDAGOGICĂ ASUPRA OER 77
2.3 VÂRSTELE MASS-MEDIA ÎN EDUCAȚIE 78
2.4 NOTE PRIVIND PREDAREA LIMBILOR STRĂINE BAZATĂ PE ICT DUPĂ TURNURA DIGITALĂ 79
2.4.1 TURNURA DIGITALĂ ȘI DECALAJUL DIGITAL 79
2.4.2 CONSOLIDAREA ALFABETIZĂRII DIGITALE 80
2.4.3 CREȘTEREA ÎNCREDERII ȘI A AUTONOMIEI PROFESORILOR 80
3. RESURSELE DIGITALE CA PARTE A ACTIVITĂȚILOR LA CLASĂ SAU ALTERNATIVĂ LA ELE: INSTRUMENTE ȘI STUDII DE CAZ 81
3.1 SPRIJINIREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII VORBITE FINLANDEZE CU AJUTORUL CURSULUI WEB *PUHUTSÄ SUOMEE?* 81
3.2 UTILIZAREA APLICAȚIEI *FORLIVIAMO* PENTRU A SPRIJINI ÎNVĂȚAREA INCIDENTALĂ A LIMBII ITALIENE L2 82
3.2.1 STRUCTURĂ ȘI CARACTERISTICI 83
3.2.2 TESTARE 83
3.3 UTILIZAREA PODCAST-URILOR ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LSP 84
3.3.1 DE CE PODCAST-URI? 84
3.3.2 FOLOSIREA UNUI PODCAST PENTRU LSP 85
3.4. *DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT*: CONSOLIDAREA DISCURSULUI SPECIFIC SECTORULUI 85
3.4.1 CARACTERISTI ALE CURSULUI WEB 85
3.4.2 TESTARE: RĂSPUNSURILE STUDENȚILOR 86
3.4.3 UN PAS MAI DEPARTE: INTEGRAREA OER 86
4. CONCLUZIE 86

LISTA DE ABREVIERI

CALL- Învățarea limbilor străine asistată de calculator
CALI - Instruire lingvistică asistată de calculator
CECR - Cadrul European Comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare
CECR-CV - Cadrul European Comun de referință pentru limbi. Volum anexă
CFRIDiL - Cadrul comun de referință pentru alfabetizarea digitală interculturală
CLIL - Învățarea integrată a conținutului și a limbilor străine
DIGCOMPE - Cadrul european de competențe digitale pentru educatori
DigEduPol – Politici în domeniul educației digitale în Europa și nu numai: principii cheie de proiectare pentru politici mai eficiente
DOTS - Dezvoltarea abilităților de predare online
EAQUALS - Evaluarea și acreditarea calității serviciilor lingvistice
EFL - Engleza ca limbă străină
ESP - Engleză pentru scopuri specifice
EI - Învățământ superior
HOTS - Abilități de gândire de ordin superior
TIC - Tehnologia informației și comunicațiilor
LL - Învățarea limbilor străine
LOTE - Învățarea altor limbi decât engleza
LOTS- Abilități de gândire de ordin inferior
LSP - Limba pentru scopuri specifice
LT - Predarea limbilor străine
OA - Acces deschis
OEP - Practici educaționale deschise
OER - Resurse educaționale deschise
OSS - Software Open source
MALL - Învățarea limbilor străine asistată de mobil
MOOC - Cursuri online deschise masive
TALL- Învățarea limbilor străine asistată de tehnologie
TEL - Învățare îmbunătățită prin tehnologie
TELL-Învățarea limbilor străine îmbunătățită prin tehnologie
UDL - Proiectare universală pentru învățare

INTRODUCERE

ELISABETE MENDES SILVA
INSTITUTUL POLITEHNIC DIN BRAGANÇA
ȘI UNIVERSITATEA DIN LISABONA - CENTRUL PENTRU STUDII DE LIMBĂ ENGLEZĂ
BRAGANÇA, PORTUGALIA
ESILVA@IPB.PT

Este firesc să fim conștienți și să acceptăm rolul important pe care îl au limbile în toate domeniile existenței, de la afaceri și finanțe la educație și contextul cultural. Este firesc, de asemeni, să admitem că învățarea limbilor străine este un factor care deschide multe căi și facilitează numeroase oportunități educaționale și perspective ocupaționale. De fapt, capacitatea de a vorbi două sau mai multe limbi străine în mod fluent sau chiar holistic reprezintă o cale către o lume infinită de posibilități nu doar în educație, ci și în cele mai variate cadre politice, sociale și culturale.

Cu toate acestea, învățarea limbilor străine nu a fost întotdeauna o *ușă deschisă spre lume,* ea fiind accesibilă doar negustorilor, călătorilor, oamenilor de afaceri, intelectualilor sau celor care își puteau permite o educație, fie la domiciliu, fie în instituții de învățământ. Conceptul de educație formală a fost inexistent până în secolul al XVIII-lea, când mișcarea Iluministă a pus întrebări importante despre educație și despre nevoia de a îmbunătăți, prin puterea sa, capacitatea intelectuală a oamenilor și prin crearea de școli și universități (Feldges, 2022). Conceptul de educație populară a ajuns în prim-planul dezbaterii politice abia la sfârșitul secolului al XIX-lea. După aceea, au fost construite mai multe școli, iar școlile de formare pentru profesori au devenit imperios necesare, educația fiind făcută accesibilă unei proporții tot mai mari a populației. Predarea se baza pe învățarea pe de rost și pe abordări raționale și empirice ale vieții, ceea ce s-a reflectat în modul în care învățarea a fost transferată elevilor. Citirea, scrierea, aritmetica, precum și instruirea religioasă făceau parte din programa școlară, profesorii fiind simpli instructori (Morgan, 2011). La universitate, limbile clasice precum greaca sau latina aveau o tradiție puternică, în timp ce limbile străine moderne au urmat să fie adoptate ca discipline universitare abia la începutul secolului al XX-lea. Cu toate acestea, abia în ultimele trei sau patru decenii ale secolului al XX-lea au început limbile moderne să se îndepărteze de la aportul lor aproape exclusiv literar și de la accentul pe gramatică, iar sociolingvistica a început să realizeze importanța aspectelor vorbite și sociale ale limbii (Coleman, 2004), ceea ce a coincis cu apariția abordării comunicative de predare a limbilor străine din anii 1970. În licee, limbile străine moderne au început să fie integrate pe scară largă în planul de învățământ abia în anii 1970, odată cu producerea unei schimbări curriculare naționale în Anglia, în concordanță cu evoluțiile europene în domeniu (Dobson, 2018).

Sistemul educațional a progresat mult din vremurile în care se baza pe o abordare comportamentală. În mod evident, educația a însoțit și a reflectat schimbările sociale, politice, economice și tehnologice. În zilele noastre, în Europa și în lumea occidentală, educația se alininiază cu ideile de progres, nu doar ale unei țări, ci și în ceea ce privește progresul individual al oamenilor. Democratizarea educației vizează o educație globală în care valorile umaniste ale libertății, egalității și justiției sunt menite să prevaleze ca parte a unei identități europene.

Witold și Brock (2000) vorbesc despre o „educație Europeană" care:

> trebuie să le arate europenilor că pot lucra mai eficient și pot trăi mai confortabil împreună datorită procedurilor educaționale și profesionale de mediere și a modelelor de formare convenite în cadrul Uniunii ca parte a obiectivelor economice. Este vorba atât despre activitățile extracuriculare, cât și despre disciplinele tradiționale din programa școlară. Preocupările care au de-a face cu libertatea, justiția și egalitatea, pacea și protecția mediului

> vor fi noile priorități ale unei educații europene și globale în care importanța disciplinelor tradiționale transmise în programele școlare naționale va scădea, făcând loc unui interes internațional care deja devine disponibil. (p. 15)

Această emancipare de provincialism și direcția către o Europă mai unită și mai internațională a dus la crearea unui cadru educațional care a reunit structuri și practici educaționale similare în statele membre ale Uniunii Europene. Drept urmare, a fost creat Sistemul european de acumulare și transfer al creditelor de studii (ECTS), care se aplică în prezent în toate universitățile europene.
Pe lângă diseminarea „elementelor de cunoaștere europeană", „educația europeană" scoate la lumină și importanța competențelor lingvistice la limbi străine. Prin urmare, este crucială învățarea limbilor străine ca modalitate de a facilita comunicarea și, astfel, de a permite oamenilor „să trăiască și să lucreze oriunde în Uniunea Europeană" (Witold & Brock, 2000, p. 17).
Competența de comunicare a fost, de fapt, una dintre problemele esențiale în învățarea și predarea limbilor străine de când Del Hymes a introdus această perspectivă în 1972. Modelele anterioare de predare și de învățare a limbilor străine se bazau pe o abordare pur lingvistică, ignorând „contextele sociale în care era folosită limba" (Baker, 2017, p, 13). Predarea comunicativă a limbilor străine (CLT), pe lângă alte modele holistice de competență lingvistică care derivă din acest sistem umbrelă, de exemplu învățarea și predarea bazată pe activități (TBLT), răspunsul fizic total (TPR), învățarea bazată pe proiecte (PBL), a reprezentat o influență importantă pentru Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) publicat în 2001. În încercarea de a promova plurilingvismul, printre alte obiective, acest cadru „oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, a liniilor directoare privind programele școlare, examenelor, manualelor școlare etc. în întreaga Europă" (CEFR-CV, Consiliul Europei, 2020).
Au trecut douăzeci de ani de când a apărut CEFR, iar astăzi, în era tehnologiei digitale, a globalizării și a valurilor continue de migrație, învățarea limbilor străine are o rezonanță mai largă și mai semnificativă. Învățarea limbilor este considerată obligatorie într-o lume tot mai tehnologizată și mai competitivă. În prezent, învățarea limbilor în scopuri specifice este o necesitate primordială, deoarece, potrivit lui Coleman (2004):
În termeni curriculari, dobândirea competenței în limbi străine este aliată, în prezent, unei multitudini de domenii de ‚conținut', de la studiul literar, cultural, lingvistic, sociologic, istoric și politic al țării în care se vorbește limba țintă, prin domenii conexe, precum alte limbi și culturi străine, până la specializări foarte diverse, de la economie la inginerie mecanică (pp. 4-5).
Consiliul Europei a promovat, de asemenea, interconectarea între limbi și tehnologia digitală prin intermediul mai multor proiecte și programe. Cadrul competențelor digitale (2017, 2022) și Cadrul Comun de Referință pentru Alfabetizarea Digitală Interculturală (CFRIDiL) sunt două dintre programele sale cele mai renumite. Programele sunt menționate pe larg în capitolele unu și șase din această publicație.
În urma Covid-19, pandemia care a afectat lumea în mod substanțial, toate sistemele educaționale au fost nevoite să se reinventeze sau/și să se adapteze la noile condiții fizice și sociale. Profesorii au fost nevoiți să își revizuiască principiile de bază care îi ghidează în practica didactică. Lumea digitală a devenit în această perioada marele panaceu în educație și noile medii de învățare au fost larg
răspândite. Susținând afirmațiile lui Muñoz-Luna și Taillefer (2018), „... dincolo de rolul utilizării tehnologiei, profesorii și cercetătorii din domeniul limbilor străine trebuie să exploreze acum activitățile și resursele digitale" (p. 1), suntem în măsură să înțelegem de ce proiectul QuILL și această publicație, mai precis, sunt atât de oportune.
Proiectul Erasmus+ „QuILL - Calitatea în învățarea limbilor străine" a fost aprobat în cadrul propunerilor de *Parteneriate strategice pentru pregătirea digitală în educație*, propunând o nouă perspectivă asupra modului în care resursele educaționale deschise digitale (RED) sunt puse la dispoziția profesorilor care predau limbi străine pentru scopuri specifice
(LSP) sau ca limbi străine în general și asupra modului în care aceștia pot maximiza utilizarea lor în mod

calitativ. Unul dintre obiectivele principale ale QuILL este acela de a pune la dispoziția profesorilor de limbi străine din învățământul superior un număr substanțial de resurse educaționale deschise (RED) pentru a-i ajuta în procesul de predare și învățare. În portalul QuILL, atât profesorii de limbi străine, cât și studenții vor găsi numeroase RED pentru 18 limbi europene, deja testate și validate de studenți în scenarii reale de predare. Mai mult, profesorii vor avea la dispoziție și un pachet de formare care îi va ghida în identificarea, utilizarea și crearea de resurse online.

Această publicație, ce conține orientări teoretice și practice importante, se adresează factorilor de decizie din învățământul superior, precum și profesorilor de limbi străine în scopuri specifice (LSP), care să le permită îmbunătățirea implementării surselor și metodei de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în sistemul de învățământ superior. În plus, își propune să prezinte, să examineze și să reflecteze asupra oportunităților legate de utilizarea tehnologiei digitale în procesul de învățare și de predare a limbilor străine.

Această publicație reunește contribuții din partea celor șase parteneri care integrează consorțiul proiectului QuILL. Prin urmare, cuprinde șase capitole:

1. Calitatea în educația lingvistică digitală de ultimă oră
2. Criterii și indicatori de calitate în resurse educaționale deschise (RED) - învățarea integrată a limbilor străine
3. Inovare în predarea limbilor străine
4. Motivația studenților din învățământul superior de a învăța limbi străine utilizând tehnologii și resurse digitale
5. Implementarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine la nivel sistemic în sectorul învățământului superior
6. Educația digitală și conținuturi LSP în învățarea și predarea limbilor străine

Majoritatea resurselor găsite pe internet sunt destinate celor care învață limba engleză. Aceasta este una dintre problemele pe care QuILL le abordează. Capitolele patru și cinci evidențiază acest neajuns, atrăgând atenția asupra diferențelor dintre predarea limbii engleze ca limbă străină (EFL) / engleza în scopuri specifice (ESP) și Învățarea și predarea în Limba a Doua sau LSP, de unde rezultă nevoia de a adopta strategii de predare alternative și de a regândi modelele de motivare adecvate pentru LSP sau pentru învățarea altor limbi străine decât limba engleza (LOTE). Toate capitolele abordează procesul de învățare a limbilor străine prin intermediul resurselor digitale. Cuvinte-cheie, precum „calitate", „inovație" și „educație digitală", sunt comune tuturor acestora. Totuși s-a realizat o divizare pe subtematici, astfel încât fiecare domeniu să poată beneficia de o analiză mai aprofundată.

Capitolul unu oferă o abordare amplă a literaturii în ceea ce privește stadiului actual al educației digitale a limbilor străine în contextul învățământului superior european. Acesta abordează literatura de specialitate recentă pe această temă, pe lângă aducerea în prim-planul discuțiilor a proiectelor și programelor întreprinse de Consiliul Europei ca modalitate de atestare a relevanței pe care tehnologia digitală a dobândit-o în ultimii ani. Conform literaturii de specialitate, integrarea instrumentelor și resurselor digitale în predarea și învățarea limbilor străine în diferite scenarii de predare europene s-a dovedit a fi un atu important pentru noua paradigmă de predare și învățare.

Capitolul doi pune în lumină reflecții importante asupra complexității calității în procesul de predare și învățare, precum și asupra conceptului de Resurse Educaționale Deschise (RED) de bună calitate și asupra implicațiilor acestuia din perspectiva utilizatorului. Mai mult, autorii identifică indicatori de calitate, precum satisfacția studenților, pentru a măsura progresul cursurilor de predare a limbilor străine bazate pe suport digital în învățământul superior. Pentru a ilustra acești indicatori de calitate, au fost efectuate două studii pentru a examina atât feedback-ul lectorilor, cât și cel al studenților cu privire la un curs de limbi străine integrat RED în cadrul universității. Rezultatele obținute sugerează faptul că indicatorii de calitate sunt apreciați atât de către cursanți, cât și de către lectori, iar RED sunt considerate ca fiind materiale de curs suplimentare interesante și motivante.

În **capitolul trei**, inovația este punctul de interes în ce privește conținutul întregului capitol. Prin urmare, sunt prezentate practici, abordări, metode și strategii bazate pe utilizarea tehnologiilor

digitale. Pe baza inovației în educarea cadrelor didactice în formare în mediul online sunt abordate subiecte precum învățarea mixtă, autoreglementarea studenților și autonomia studenților în EFL și SLP.
Capitolul patru se concentrează în principal pe problema motivației și pe cât de influentă poate fi aceasta în învățarea celei de-a doua limbi străine, în diferite scenarii de învățare, fiind vizați cursanți diferiți. Prin urmare, abordarea nevoilor și adaptarea cursurilor de limbi străine la nevoile specifice ale studenților din învățământul superior care studiază LSP este una dintre cele mai bune practici sugerate de autori în acest capitol. Mai mult, profesorii trebuie să implice și cursanții în procesul de selectare și proiectare a resurselor de învățare, oferindu-le mai multă responsabilitate și autonomie în procesul de învățare. În plus, utilizarea resurselor digitale poate explica, de asemenea, creșterea motivației, care va duce la o învățare mai eficientă. În acest fel, studenții vor primi instrumentele necesare pentru a intra cu succes pe piața muncii și pentru a crea viitoare afaceri.
Capitolul șase se axează pe LSP și oferă orientări utile pentru identificarea și utilizarea resurselor digitale în contextul predării. Prin prezentarea mai multor instrumente și studii de caz pentru limbile finlandeză, italiană și germană în scopuri specifice, autorii exemplifică modul în care resursele digitale pot fi integrate în procesul de predare sau pot fi utilizate ca alternativă la activitățile de clasă. Mai mult decât atât, discuția pedagogică despre Resursele Educaționale Deschise aduce unele lămuriri asupra reexaminării paradigmelor de predare în contextul mutației digitale.
Orientările propuse în aceste șase capitole coincid cu principiile de bază care ne ghidează practica didactică în calitate de profesori din învățământul superior: ne dorim ca studenții noștri să devină motivați și implicați, să-i eliberăm de limitări și prejudecăți, să le încurajăm autonomia și gândirea critică. În acest context al predării limbilor străine în scopuri specifice (LSP), tehnologiile digitale pun la dispoziția profesorilor și studenților mai multe instrumente care să-i ghideze și să le dea autonomie în procesul de învățare și predare, astfel încât să continue să deschidă cât mai multe uși spre viitor.

BIBLIOGRAFIE

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*, *46*(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *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.

CAPITOLUL UNU
CALITATEA ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ DIGITALĂ DE ULTIMĂ ORĂ

ELISABETE MENDES SILVA[1], ISABEL CHUMBO[2], VITOR GONÇALVES[3], CLÁUDIA MARTINS[4], ALEXIA DOTRAS BRAVO[5], ANA M. ALVES[6]

INSTITUTUL TEHNIC DIN BRAGANÇA [1,2,3,4,5,6]
UNIVERSITATEA DIN LISABONA CENTRUL DE STUDII DE LIMBĂ ENGLEZĂ[1,4]
CENTRUL DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIA DE BAZĂ [3]
CENTRUL DE LIMBĂ, LITERATURĂ ȘI CULTURĂ AL UNIVERSITĂȚII DIN AVEIRO [4, 6]
CENTRUL DE LITERATURĂ PORTUGHEZĂ AL UNIVERSITĂȚII DIN COIMBRA [5]
BRAGANÇA, PORTUGALIA
ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

REZUMAT

În ultimele două decenii au apărut multe schimbări în educație. Progresul tehnologic într-o lume interconectată și globalizată a favorizat noi abordări în predarea limbilor, în special la nivelul învățământului superior. Capitolul de față se ocupă de educația digitală de ultimă oră în sfera învățării limbilor străine, fundamentată pe literatura de specialitate relevantă în domeniu; Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), de exemplu, dar și alte studii, programe și proiecte - pentru a oferi o imagine completă a situației curente în privința calității în învățarea și predarea limbilor străine la nivelul învățământului superior în Europa. În plus, capitolul concentrează și acoperă o varietate de resurse și instrumente digitale care au contribuit la creșterea calității predării și învățarii în contextul menționat anterior al limbajelor de specialitate.

1. INTRODUCERE

La începutul secolului al XXI-lea, în contextul educației, Marc Prensky (2001) a creat o nouă expresie – „nativi digitali" - pentru a defini elevii într-o perioadă care a asistat la o schimbare paradigmatică pe fondul progreselor digitale constante din ultimele decenii ale secolului al XX-lea. Acești „nativi digitali" făceau parte dintr-un proces de „discontinuitate" sau „unicitate" care a transformat „lucrurile într-un mod atât de fundamental încât nu mai există cale de întoarcere" (p. 1). După cum afirmă autorul: „Această așa-numită 'unicitate este apariția și răspândirea rapidă a tehnologiei digitale în ultimele decenii ale secolului al XX-lea" (p. 1). Prensky i-a numit pe profesori și educatori „imigranți digitali", deoarece s-au familiarizat cu noile tehnologii, adoptându-le (și adaptându-le) ca strategie eficientă în predare. Mai mult decât atât, Prensky i-a avertizat pe profesori despre nevoia de schimbare pentru a capta atenția elevilor (p. 6). S-ar putea deduce cu ușurință că această abordare a tehnologiei a atras în principal profesorii mai tineri, care erau mai predispuși să folosească tehnologia atât în viața personală, cât și în predare, decât cei mai maturi, care o priveau cu mai multă reticență și aveau mai mare încredere în abordările tradiționale de predare. Cu toate acestea, chiar dacă această afirmație ar putea fi adevărată în anumite circumstanțe, ea nu constituie un argument solid pentru a justifica o atitudine relativ permeabilă în ceea ce privește utilizarea tehnologiei în contextul predării. Există o multitudine de factori care fie ajută, fie împiedică implicarea profesorilor în alfabetizarea digitală atât în viața personală, cât și în cea profesională, fiind necesare mai multe cercetări pentru a ne oferi o înțelegere mai profundă a acestei probleme, după cum susține Tour (2015, p. 127). În acest sens, în încercarea de a identifica „o relație strânsă între practicile zilnice de alfabetizare digitală ale profesorilor de limbi străine și utilizarea tehnologiilor în clasă" (p. 137), autorul (2015) a realizat un studiu care a examinat „utilizarea tehnologiei de către profesori în viața personală și în predare" (p. 136). Aceste informații despre alfabetizarea digitală în predare au dovedit că noua abordare a predării limbilor străine rămâne

o provocare. După cum conchide autorul:

> Includerea noilor alfabetizări în mediile școlare necesită multe schimbări, deoarece programa școlară și pedagogia sunt deja constrânse de factori externi. Este important de menționat că este nevoie de eforturile individuale ale profesorilor, deoarece, astfel cum ilustrează acest studiu, predarea noilor alfabetizări poate fi limitată și mai mult de mentalitatea digitală a acestora. (p. 136)

Încă din 2001, tehnologia digitală s-a schimbat în mod semnificativ și rapid, iar profesorii s-au alăturat și ei acestei schimbări. Potrivit lui Johnston et al. (2019): „Noi gadgeturi tehnologice sunt introduse pe piață cu viteză amețitoare, ca marele panaceu social al generației noastre. Tehnologia este promovată ca ceva mântuitor, similar fervorii religioase" (p. v).
Tehnologia digitală a dezlănțuit forțe nemaiîntâlnite până acum în domeniul educației, iar literatura de specialitate a examinat și a evidențiat cu prisosință potențialul noilor tehnologii în orice context de predare și învățare (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Mai mult, Muñoz-Luna și Taillefer (2018) susțin că „integrarea tehnologiei în educație a reprezentat o agendă importantă pentru reforma educațională în întreaga lume" (p.6). Descoperirile continue în acest domeniu în primele decenii ale secolului al XXI-lea au provocat și au schimbat abordările privind educația digitală. De asemenea, predarea limbilor a căpătat o perspectivă reînnoită asupra modului în care erau predate și învățate limbile, pe măsură ce noile media și tehnologia informației au devenit instrumente auxiliare importante pentru profesorii de limbi străine. Resursele digitale au îmbunătățit astfel posibilitățile de predare și învățare, adaptând competențele digitale atât ale profesorilor, cât și ale elevilor pentru a răspunde la provocările secolului al XXI-lea , pe baza unui cadru de competențe digitale. Această agendă este foarte apreciată în noua arenă a învățământului superior care promovează alfabetizarea digitală și mediile interactive pentru profesori și elevi (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), de exemplu, prin crearea Cadrului European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu) stabilit de Uniunea Europeană în 2016 (Vuorikari et al. 2016) și cu o nouă ediție în 2017 (Carretero Gomez et al., 2017). Vom explora în continuare progresul acestui cadru precum și al altora.
Acest capitol se axează pe integrarea instrumentelor și resurselor digitale în predarea limbilor străine și pe modul în care acestea contribuie la îmbunătățirea calității și eficienței predării. Mai mult, va examina pe scurt contextul limbii în scopuri specifice și interconectarea acesteia cu lumea digitală, acest subiect fiind abordat mai detaliat în capitolul 6. Prin intermediul revizuirii literaturii de specialitate, va încorpora studii, proiecte și programe recente și semnificative care dovedesc relevanța acestor puncte de vedere și atestă tendințele de ultimă oră în domeniul specific al (calității) predării în context digital a limbilor străine în învățământul superior european.

2. COMPETENȚE DIGITALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR EUROPEAN

Tehnologiile digitale – un concept cuprinzător care acoperă internetul, dispozitivele mobile digitale (telefoane inteligente, tablete și altele similare), instrumentele Web 2.0, dispozitivele de realitate virtuală, inteligența artificială și alte tehnologii digitale noi și actualizate (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – formează nucleul epocii moderne a evoluțiilor tehnologice. De fapt, ritmul rapid al schimbărilor tehnologice și digitale a furnizat noi modele îmbunătățite și mai interactive de învățare a limbilor străine, precum Instruirea lingvistică asistată de calculator (CALI), Învățarea limbilor străine asistată de calculator (CALL) (în folosință încă din anii 1960, dar cu un impact mai mare în anii 1990, când coroborează interesul literaturii (Levy, 1997; Beatty, 2003), Învățarea limbilor străine îmbunătățită de tehnologie (TELL) și Învățarea limbilor străine asistată de telefonul mobil (MALL). Aceste modele au creat un nou cadru de învățare și predare care a facilitat munca profesorilor.
Tranziția de la Web 1.0, static și pasiv, la Web 2.0, dinamic și interactiv, a determinat masificarea

informațiilor în timp real (Smith, 2016, p. 3). Comunicarea mediată de calculator a devenit mai cuprinzătoare odată cu răspândirea telefoanelor inteligente, acestea devenind un produs normalizat care a deschis calea unui nou domeniu de învățare - Învățarea limbilor străine asistată de telefonul mobil (MALL). Potrivit lui Chinnery (2006), aceste tehnologii îmbunătățesc în mod substanțial incluziunea socială în învățarea limbilor străine, trebuind să fie utilizate în conformitate cu cea mai adecvată pedagogie (p. 9). Mai recent, Stockwell (2022) subliniază diferitele atitudini față de utilizarea tehnologiilor digitale:

> Deși tehnologia ocupă un loc mai important în educație (...) de la răspândirea virusului Covid-19 la începutul anului 2020, există în continuare opinii împărțite în ceea ce privește utilizarea sa pe termen lung ca o opțiune viabilă pentru o educație de calitate sau ca o soluție provizorie până când lumea își revine după acest dezastru. (p. 1).

Pe de o parte sunt cei care consideră că tehnologia poate întârzia eficiența pedagogică în educație, iar pe de altă parte sunt cei extrem de entuziaști și optimiști în ceea ce privește efectele sale. Cu toate acestea, datorită utilizării pe scară largă a dispozitivelor mobile, Stockwell (2022) afirmă că învățarea prin intermediul tehnologiei, fie că este vorba despre CALL sau MALL, „pare cu adevărat legată de așteptările că va facilita predarea și învățarea" (pp. 5-6). În ciuda controversei din jurul efectelor utilizării tehnologiei digitale în educație, trebuie să recunoaștem potențialul tehnologiei în sprijinirea mediilor de predare și învățare. Cu toate acestea, același autor (2022) susține că utilizarea tehnologiei la clasă trebuie să fie planificată și implementată cu atenție, altfel nu va mai fi eficientă, principalele obiective de învățare fiind neîndeplinite (p. 2).
În context european, Uniunea Europeană continuă să promoveze și să actualizeze Cadrul privind competențele digitale (DigComp2.2) (Vuorikari et al. 2022). Acest cadru are ca scop dezvoltarea competențelor digitale ale cetățenilor, pentru ca aceștia să fie mai bine pregătiți să facă față provocărilor tehnologice și sociale ale secolului al XXI-lea. Acesta oferă noi exemple de cunoștințe, abilități și atitudini și instrumente pentru auto-reflecție, monitorizare și certificare a competențelor digitale. Mai mult decât atât, el reprezintă un ghid excelent privind modul în care cetățenii interacționează, împărtășesc, se implică și colaborează prin intermediul tehnologiilor digitale. Aceste moduri de acțiune se aseamănă cu cei patru C ai competențelor secolului al XXI-lea în contextul educațional: gândire **c**ritică, **c**reativitate, **c**olaborare și **c**omunicare. Dintre competențele secolului al XXI-lea, competențele digitale au dobândit o mai mare importanță în ultimele două decenii.
Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL-CV) (Consiliul European, 2020) menționat în DigComp 2.2 este un cadru esențial care ghidează sistemele educaționale europene. Publicat pentru prima dată în 2001, CECRL a fost actualizat permanent pentru a răspunde provocărilor continue ale unei societăți tot mai multiculturale și multilingve. Pe lângă faptul că reprezintă o bază comună pentru uniformizarea programelor de învățare a limbilor străine, a evaluărilor, a orientărilor curriculare, printre altele, în întreaga Europă (Consiliul Europei, 2001), acesta urmărește să încurajeze și accentul pus pe elev, învățarea pe tot parcursul vieții, limbajul semnelor, multilingvismul și competența multiculturală, susținute de o abordare comunicativă. Ultima versiune a CECRL-CV (Consiliul Europei, 2020) a adăugat noi descriptori, martori la schimbările sociale și tehnologice actuale:

> Faptul că această extindere duce descriptorii CECRL dincolo de domeniul învățării limbilor moderne, pentru a cuprinde aspecte relevante în ceea ce privește educația lingvistică în întregul plan de învățământ, aceasta a fost primită cu brațele deschise în cadrul procesului extins de consultare din anii 2016-2017. Acest lucru reflectă o conștientizarea crescândă a nevoii de abordare integrată a educației lingvistice în întregul plan de învățământ. Specialiștii din domeniul predării limbilor străine au primit cu entuziasm în mod special descriptorii care țin de interacțiunea online, învățarea în colaborare și medierea textului. Consultarea a confirmat, de asemenea, importanța pe care factorii de decizie politică o acordă furnizării de

descriptori pentru multilingvism/multiculturalism (Consiliul Europei, 2020, p. 22).

Interacțiunea online este, de fapt, o realitate pe care nu o putem ascunde. Internetul a devenit un mediu puternic în viața noastră și, drept urmare, acest nou context trebuie adăugat la varietatea de contexte de predare pe care le are la dispoziție educația.
În cadrul proiectului european de cercetare Erasmus+ EU-MADE4ALL - Integrarea alfabetizării digitale multimodale și a limbii engleze pentru comunicare internațională - Cadrul comun de referință pentru alfabetizarea digitală interculturală (CFRIDiL) a fost conceput, implementat și testat. Acest cadru care derivă din CECRL și DigComp 2.0, dar care le depășește, propune o clasificare mai hibridă a competențelor. Multimodalitatea, alfabetizarea digitală și comunicarea mediată de calculator pentru comunicarea globală reprezintă marele panaceu al acestui cadru, astfel încât „comunicarea în contexte internaționale și interculturale" să se dovedească a fi „de succes" și „să includă competențe multimodale, socio-semiotice și critice mai cuprinzătoare, care să ia în considerare așteptările unui public și a unor contexte socio-culturale diverse" (Adami et. Al., 2019, p. 11). Mai presus de toate, CFRIDiL:

> este un pas hotărât spre standardizarea competențelor digitale prin promovarea transparenței și a recunoașterii pentru a evalua cunoștințele pe care un cetățean european ar trebui să le aibă pentru a fi un comunicator de succes în lumea digitală conectată din zilele noastre, cu scopul final de a facilita învățarea, găsirea unui loc de muncă și mobilitatea. (Adami et. al., 2019, p. 14).

În conformitate cu orientările Uniunii Europene, sistemele europene de învățământ superior încearcă, de asemenea, să țină pasul cu ritmul schimbării și depun eforturi pentru a promova competența digitală în rândul profesorilor, educatorilor și cursanților. Cadrul European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu) servește drept rampă de lansare pentru aprobarea competențelor digitale. După cum putem vedea în document:

> Acesta își propune să ofere un cadru de referință general pentru dezvoltatorii modelor de competențe digitale, și anume Statele Membre, guvernele regionale, agențiile naționale și regionale relevante, organizațiile educaționale și furnizorii de formare profesională publică sau privată. Se adresează educatorilor la toate nivelurile de educație, de la educația preșcolară până la învățământul superior și la educația adulților, incluzând formarea generală și profesională, educația pentru nevoi speciale și contextele de învățare non-formală. Invită și încurajează adaptarea și modificarea în funcție de contextul și scopul specifice. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Mai mult decât atât, plasează inovarea în centrul tuturor instituțiilor de învățământ, inclusiv în contextul învățământului superior, prin valorificarea potențialului tehnologiilor digitale. Prin urmare, acest cadru abordează competențele profesionale și pedagogice ale educatorilor, împreună cu competențele cursanților, concentrându-se pe domeniile angajamentului profesional, resurselor digitale, evaluării, responsabilizării cursanților și, în cele din urmă, facilitării competențelor digitale ale cursanților (Punie & Redecker, 2017, p. 8).
Studiul *Politici de educație digitală în Europa și nu numai: Principii cheie de proiectare pentru politici mai eficiente* (DigEduPol) a fost publicat în 2017 cu scopul de a prezenta dovezi factorilor de decizie politică și educatorilor cu privire la eficacitatea politicilor care favorizează învățarea în era digitală (Conrads at al., 2017). De asemenea, trebuie menționat și SELFIE - instrumentul european pentru capacitatea digitală a școlilor. Cursurile online deschise în masă (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion) au fost, de asemenea, adăugate la agenda de cercetare.

3. ÎNVĂȚAREA CALITATIVĂ A LIMBILOR STRĂINE CU SUPORT DIGITAL: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE DE ULTIMĂ ORĂ

Unul dintre principiile importante care stau la baza cadrelor concepute și implementate de Comisia Europeană, sub conducerea Centrului Comun de Cercetare, este promovarea competențelor digitale ale tuturor cetățenilor, pentru a le oferi acestora instrumentele adecvate obținerii de reușite profesionale și pentru a-i ajuta să devină mai împliniți atât pe plan profesional, cât și personal. În cadrul DigComp 2.2, cinci domenii de competență descriu în ce constă competența digitală: (i) Competența informațională și de date; (ii) Comunicare și colaborare; (iii) Crearea de conținut digital; (iv) Siguranță; și (v) Rezolvarea problemelor. În contextul învățării și predării limbilor străine în învățământul superior, TELL, învățarea limbilor străine asistată de tehnologie (TALL), CALL și MALL răspund nevoilor cursanților și merg mână în mână cu cerințele unei lumi tot mai digitale. Internetul a pus la dispoziția atât a profesorilor, cât și a cursanților o gamă largă de resurse educaționale.

Cursurile online deschise în masă (MOOC), rezultate din mișcarea Resurse Educaționale Deschise din 2008, au reprezentat, de asemenea, o resursă și o strategie educaționale digitale atractive. Indiferent de perspectiva democratică a MOOC, utilizarea acestora continuă să pună noi probleme în această privință. Deng, Benckendorff și Gannaway (2019) au realizat un studiu sistematic care a examinat progresul și noile direcții de învățare și predare în cadrul MOOC. Constatările i-au determinat să concluzioneze că, în ciuda înmulțirii studiilor de cercetare privind MOOC, nu a existat suficientă „cercetare sistematică privind dinamica învățării și predării în MOOC" (p. 58). Aceștia s-au rezumat la cinci ipoteze principale:

a) cercetarea bazată pe dovezi este insuficientă, mai ales în ceea ce privește publicul, care este supus unei anumite hegemonii culturale occidentale;
b) factorii relevanți, precum motivația, par a fi supra-simplificați în studiile privind MOOC;
c) nu au fost efectuate cercetări cu privire la diversele abordări ale angajamentului de învățare;
d) măsurarea rezultatelor învățării este foarte simplificată și depinde în mare măsură de note;
e) nu este clar, până în prezent, cum se corelează diferiți factori-cheie de învățare și predare, în ciuda dovezilor existente despre „un angajament comportamental și social online mai activ" care este legat de niveluri de memorare și de performanțe academice superioare.

Prin urmare, autorii susțin că este extrem de important să se analizeze factorii de învățare și de predare din punctul de vedere al modului în care aceștia interacționează unul cu celălalt, și nu în mod izolat, astfel încât MOOC să poată fi implementate și evaluate cu succes (p. 58).

Cursurile online deschise în masă și toate aceste resurse și sisteme digitale au fost folosite ca elemente eficiente de motivare și de îmbunătățire a calității. Ca instrumente de sprijin pentru orele de limbi străine, acestea adaugă noi elemente la abordările metodologice ale predării și învățării. Bolen (2021) prezintă câteva motive pentru a utiliza resursele bazate pe tehnologie la orele de limbi străine: sunt eficiente, deoarece elevii învață mai repede; fac lecțiile să fie mai atractive; elevii se simt mai motivați; elevii devin mai autonomi; profesorii au acces la o multitudine de resurse excelente, precum teste, jocuri de societate online, verificări de plagiat, printre altele; iar elevii, părinții, administratorii se așteaptă la utilizarea computerului în clasă (pp. 7-8). Cu toate acestea, după cum s-a subliniat anterior, dacă tehnologia este utilizată fără o planificare atentă, atunci obiectivele pedagogice ar putea să își piardă eficacitatea. Prin urmare, este imperios necesar să cunoaștem cum și când se utilizează tehnologia la clasă. Dacă se utilizează doar de dragul utilizării calculatorului, atunci obiectivele învățării devin inutile, dar dacă este integrată în cadrul unor obiective și strategii foarte bine definite, atunci rezultatele vor fi mult mai încurajatoare.

3.1 GAMIFICAREA: ODISEEA PROFESORULUI

Și gamificarea a fost pe agenda profesorilor și educatorilor. O gamă variată de platforme de învățare bazate pe jocuri, site-uri de învățare a limbilor străine, evaluări online, pentru a numi doar câteva, au

luat amploare foarte recent. Aceste instrumente sau aplicații online, precum *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod*, sau *Sutori*, le oferă oportunități excelente profesorilor de a planifica lecții mai interactive și mai motivante. *Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game* și *MindSnacks* sunt aplicații de gamificare utilizate de obicei pentru învățarea limbilor străine (Prathyusha, 2020). Aceste instrumente pot fi încorporate și în cursurile de învățare online, precum MOOC sau altele.

Astfel, devine important să clarificăm și să clasificăm gamificarea dintr-o perspectivă mai largă. Jocurile au exercitat dintotdeauna o atracție naturală pentru indivizi, permițându-le nu doar să se bucure de activități de timp liber și divertisment, ci și să învețe sau chiar să își desfășoare multe activități astfel. Acestea apar ca o componentă socială și culturală importantă și sunt promotori ai angajamentului cu motivație (Bozkurt & Durak, 2018).

În context educațional, utilizarea jocurilor ca materiale ajutătoare sau promotori ai învățării nu este un fenomen nou. UNESCO recunoaște faptul că jocurile digitale joacă un rol important în viața de zi cu zi a tinerilor și le consideră instrumente pedagogice pentru a transfera, îmbunătăți și/sau dezvolta abilități și competențe pentru dialog intercultural și învățare socială și emoțională pentru a preveni extremismul violent (UNESCO, 2021).

Cu toate acestea, utilizarea pe scară largă a jocurilor digitale ca formă de divertisment a ridicat problema modului în care potențialul acestora poate fi exploatat în scopuri educaționale. Este incontestabil faptul că utilizatorul de jocuri digitale este profund atras și implicat în aceste activități. Utilizarea pe scară largă a dispozitivelor mobile de comunicare a făcut ca jocurile digitale să fie omniprezente în viața elevilor. Această disponibilitate mediatică și atracția pe care jocurile o exercită asupra elevilor le sugerează educatorilor opțiuni stimulative pentru a sprijini procesul de predare și învățare. Cu toate acestea, putem identifica diferite modalități de a utiliza aceste jocuri digitale, cu tot atâtea asemănări și diferențe: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Învățarea bazată pe jocuri digitale (Nadolny et al., 2020), Jocuri serioase (Sudarmilah et al., 2018) și Gamificarea. În sensul acestui capitol, vom discuta doar despre aceasta din urmă.

Definiția gamificării este „utilizarea elementelor de design al jocurilor în contexte din afara jocurilor" (Deterding et al., 2011, p.10). Chou (2016) definește gamificarea ca fiind „arta de a genera distracție prin implicarea unor elemente care se regăsesc de obicei în jocuri și aplicarea lor în activități productive sau din lumea reală" (p. 8). Pentru Schlemmer (2014), gamificarea „își propune să creeze un strat de jocuri într-o aplicație sau produs, în loc să fie, la origine, un joc" (p. 77). Pe de altă parte, Gartner (2022) consideră gamificarea ca fiind „utilizarea mecanicii și a design-ului unui joc pentru a angaja și a motiva în mod digital oamenii să își atingă obiectivele" (para. 1).

Hamari et al. (2014) prezintă gamificarea ca un proces de îmbunătățire a serviciilor prin îmbogățirea acestora cu experiența de joc. Aceștia extind definiția dincolo de mecanica jocurilor, susținând că acest concept ar trebui să fie înțeles pe o scară mai largă, ca un proces în care utilizatorul este implicat în experiențe psihologice, astfel cum se întâmplă în general în jocuri. Acești autori, în dezvoltarea conceptualizării lor privind gamificarea, asociază trei potențialități esențiale care îi justifică utilizarea: rezultate comportamentale productive (ex. o corelație pozitivă între creșterea efortului de învățare și creșterea motivației); rezultate psihologice pozitive (precum creșterea motivației, care rezultă din interacțiunea utilizatorului cu elementele de design al jocului); și resurse motivaționale (ex., elemente de design al jocului - puncte, clasamente, insigne, niveluri, feedback, indicarea progresului, printre altele). Pe baza unei analize a zeci de studii privind gamificarea, aceiași autori afirmă că în contextul educației/învățării, în cea mai mare parte, efectele sunt pozitive, în special în ceea ce privește creșterea motivației și implicarea elevilor în activitățile de învățare. Aceștia avertizează, însă, că aceleași studii indică și unele rezultate negative care trebuie luate în considerare: creșterea comportamentului competitiv și dificultăți în procesul de evaluare.

Pentru Vianna et al. (2013), caracteristicile jocului, precum feedback-ul instant, insignele, obiectivele tangibile, competitivitatea, colaborarea și "învățarea prin practică" sunt elemente esențiale pentru atingerea unor scopuri specifice prin gamificare.

John et al. (2017) argumentează faptul că activitățile de învățare care utilizează gamificarea (resurse motivaționale) conduc la recunoașterea importanței activităților de învățare (rezultat psihologic) care, la rândul său, conduce la creșterea efortului de învățare (rezultat comportamental) care se traduce prin progrese în performanța academică. De fapt, gamificarea este descrisă ca o metodologie activă care poate contribui la motivarea și implicarea elevilor în activități, favorizând învățarea și modelând comportamentul (Kim, 2015). Îmbunătățirea performanțelor de învățare, interacțiunea cu colegii și creșterea motivației și a implicării sunt trei factori pe care Zainuddin et al. (2020) îi evidențiază dintre efectele utilizării gamificării în educație. Referindu-se la experiențele interactive de învățare, Fardo (2013) recunoaște capacitatea gamificării de a ajuta la depășirea lipsei de implicare a elevilor, promovând o schimbare pozitivă a comportamentului printr-o participare semnificativă sporită.
Prin urmare, într-un mediu bazat pe jocuri, nivelul de angajament și implicare al elevilor crește (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).
Mai există și alte aplicații de învățare a limbilor străine, precum *EducaPlay, Busuu, Babbel, Speakly, QLango*, care pot fi utile atât pentru cursanți, cât și pentru profesori. Cei dintâi vor găsi acolo toate sfaturile necesare pentru învățarea limbii străine pe care și-au ales-o, iar cei din urmă pot obține idei din planuri de lecții sau activități clar concepute și instruite pentru a le utiliza la clasă.

3.2 CORELAREA TEHNOLOGIEI CU LSP

În domeniul limbilor străine în scopuri specifice (LSP), Arnó-Maciá (2012) examinează modul în care tehnologia a transformat predarea și învățarea LSP. Autoarea susține faptul că tehnologia a pus la dispoziția profesorilor de LSP genuri noi și hibride, instrumente informatice pentru colectarea și analizarea discursului specializat, precum și dezvoltarea materialelor și cursurilor în mediul online (p. 89). De fapt, aplicațiile CALL au creat oportunități pentru un mediu de învățare mai axat pe colaborare, creativ, inovator și motivant. Muñoz-Luna și Taillefer (2018) consideră integrarea tehnologiei în clasele de învățare LSP din două perspective complementare: în primul rând, "profesorii și alți profesioniști din domeniul limbilor străine văzuți ca utilizatori digitali ai activităților în mediul online și ai aplicațiilor tehnologice", iar, de cealaltă parte, "profesorii și profesioniștii în calitate de creatori inovatori ai acestor aplicații, contribuind din experiența lor practică (...)" (p. 2). Autorii le oferă profesorilor de limba engleză în scopuri specifice (ESP) diferite instrumente de predare în mediul online, precum dicționare telematice, corpusuri, clipuri video și altele (p. 2).
Acum, mai mult ca oricând, este esențial să folosim instrumente care să ajute procesele GILT - Globalizare (G11N), Internaționalizare (I18N), Localizare (L10N), Traducere (T9N). Pentru a îndeplini acest obiectiv, furnizorii de servicii lingvistice folosesc Traducerea asistată de calculator (CAT), împreună cu propriile Memorii de traducere, Editori de traducere, Baze de date terminologice, printre alte instrumente, pentru a asigura productivitatea și interoperabilitatea. În niciun caz nu trebuie subestimate dicționarele de sinonime, glosarele, dicționarele, gramaticile și enciclopediile digitale. Un ultim cuvânt este dedicat instrumentelor de traducere automată în cadrul serviciilor lingvistice, precum și în predarea limbilor străine.

3.3 ERASMUS+ PROIECTE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI: UN IZVOR DE CUNOȘTINȚE

În vremurile actuale, care aduc noi provocări în domeniul educației lingvistice, predarea și învățarea limbilor străine în mod eficient și în conformitate cu nevoile elevilor a devenit o prioritate. De aceea, integrarea și implementarea tehnologiei la clasă și în mediul online a fost tratată foarte serios în planul calității de învățare a limbilor străine. La nivel european, Comisia Europeană, prin promovarea proiectelor Erasmus+, își propune să dezvolte cercetarea în domeniul învățării și predării limbilor străine și să implementeze această paradigmă tehnologică în educație, în special în domeniul lingvistic. În plus, se adresează următoarelor categorii de public-țintă: factori de decizie politică, cursanți, profesori și educatori, pentru a avea o gamă mai largă de influență și schimbare.
În acest sens, Învățarea Limbilor Străine Online Erasmus+ se bazează pe o abordare democratică. Acest

program se adresează celor care învață limbi străine în mod independent și care au dificultăți financiare. Erasmus+ intenționează să faciliteze învățarea limbilor străine online prin intermediul unei baze de date de resurse online gratuite și, prin urmare, să promoveze autonomia cursanților. Profesorii au și ei la dispoziție resurse educaționale deschise (RED) ca supliment la „medii de instruire formală". Acest proiect este condus de mai multe școli europene de limbi străine (private și de stat) care și-au limitat planurile de învățământ la 7 limbi: engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă, croată și poloneză. Acesta este un exemplu de utilizare a platformelor online pentru a sprijini învățarea limbilor străine. Un alt exemplu este DigiTise, care se adresează profesorilor de peste 50 de ani și care vizează îmbunătățirea competențelor digitale ale acestora, în acord cu DigComp2.2. Principalele rezultate intelectuale au fost un manual și zece cursuri MOOC.

Proiectul Erasmus+ ITILT 2 - Predarea interactivă a limbilor străine cu ajutorul tehnologiei - își canalizează domeniul de cercetare și de acțiune către utilizarea tehnologiei pentru predarea limbilor străine pe bază de sarcini (TBLT), punând accentul pe „tehnologiile noi și emergente, precum tabletele PC, telefoanele mobile și software-ul de videoconferință" (fără dată, par. 1). Contextele educaționale acoperite de acest proiect includ toate nivelurile de educație.

În acest sens, se pare că proiectele derulate sub umbrela Erasmus+ au adunat abordări și aspecte care sunt nu numai contemporane în ceea ce privește nevoile educației, ci și inovatoare, având în vedere faptul că cercetarea nu a fost suficient de rapidă pentru a stabili idei fundamentale în domeniul tehnologiei, al limbilor străine și al învățământului superior.

Prin urmare, proiectul QuILL îndeplinește cerințele educației în contextul progreselor tehnologice, având un domeniu de aplicare mai bine direcționat decât cele anterioare. Acesta vizează contextul învățământului superior și se concentrează în mod special pe LSP. Obiectivul principal al proiectului este promovarea practicilor inovatoare pentru a spori abilitățile digitale ale profesorilor de limbi străine la nivelul învățământului superior, în primul rând, prin identificarea și revizuirea surselor digitale de înaltă calitate și ușor de utilizat pentru predarea a 18 limbi europene. Acestea sunt deja online pe portalul proiectului unde s-au primit contribuții de la lectori din întreaga Europă. Pe lângă faptul că proiectul promovează o formare online a profesorilor de limbi străine în ceea ce privește modul de selectare, utilizare și creare a surselor digitale pentru predarea limbilor străine, acesta încurajează, de asemenea, capacitatea acestora de a contribui în mod eficient la dezvoltarea mediilor educaționale digitale atât în cadrul predării de la distanță, cât și la clasă. Formarea online are o importanță capitală în sprijinirea profesorilor atunci când aceștia schimbă paradigma către o clasă de limbi străine îmbunătățită de tehnologie.

4. OBSERVAȚII FINALE

Numărul din ce în ce mai mare de proiecte de cercetare, fie rezultate din literatura de specialitate, din proiectele Erasmus+, fie din alte programe ale Uniunii Europene, privind integrarea tehnologiei digitale în contextele de învățare a limbilor străine demonstrează relevanța resurselor tehnologice ca un atu important în abordările metodologice ale întregului sector educațional.

Având în vedere particularitățile contextului învățământului superior, trebuie menționat faptul că acesta a reușit să înglobeze toate abordările care au fost încapsulate de-a lungul anilor, atât în ceea ce privește tehnologia, cât și învățarea limbilor străine. Proiectul QuILL pare a fi un rezultat al acestui parcurs.

Învățarea și predarea limbilor străine în viitorul apropiat este legată, fără îndoială, de paradigma digitală, care se regăsește în toate aspectele vieții noastre, calitatea fiind întotdeauna o preocupare majoră în educație și în învățarea limbilor străine. Prin urmare, învățarea limbilor străine îmbunătățită de tehnologie este, fără doar și poate, un atu inovator pe care toți cei implicați în educație trebuie să îl sprijine și să îl utilizeze într-un mod cuprinzător, dar prudent, astfel încât elevii - publicul-țintă final al acestei noi abordări tehnologice de predare și învățare - să continue să învețe limbi străine într-un mod susținut, atractiv și eficient.

LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

DigiTise: https://digitiseproject.eu

Project EU-MADE4ALL – Integrarea alfabetizării digitale multimodale și a limbii engleze pentru comunicare internațională:https://www.eumade4ll.eu

SELFIE –instrumentul european pentru capacitatea digitală a școlilor: https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the- european-tool-for-schools-digital-capacity/)

Cadrul European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu): https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

Proiectul Erasmus+ Învățarea Limbilor Străine Online: https://www.learninglanguages.eu

Proiectul Erasmus+ ITILT 2 – Predarea interactivă a limbilor străine cu ajutorul tehnologiei: https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/

BIBLIOGRAFIE

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

Bolen, J. (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 Gómez, 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. https://www.lltjournal.org/item/381/

Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*.You-kai Chou.

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*. 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. 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., Hemsen, 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*, 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*, *7*(2), 577-583. https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). MBC University. 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*. 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) (pp. 559-564). Atlantis Press.

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, May 2017). *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 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

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.2020.1003

CAPITOLUL DOI
CALITATEA ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE (QUILL) - CRITERII ȘI INDICATORI DE CALITATE ÎN RESURSE EDUCAȚIONALE DESCHISE (RED) - ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A LIMBILOR STRĂINE

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA

UNIVERSITATEA VILNIUS
VILNIUS, LITUANIA
JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.TL

REZUMAT

Aplicarea pe scară largă a Resurselor Educaționale Deschise implică necesitatea reconsiderării (parțiale) și ajustării viziunilor convenționale privind criteriile și indicatorii de calitate în predarea/învățarea limbilor străine în învățământul terțiar. Reflectând asupra complexității aspectelor legate de calitate în educația "deschisă" și în RED – cursuri de limbi străine integrate, ne concentrăm atenția asupra principalelor produse QuIll – baza de date RED și Pachetul electronic de formare a profesorilor, care pesemne că respectă cerințele de calitate. Pentru a verifica această ipoteză, au fost realizate două studii. Performanțele QuILL au fost prezentate profesorilor de limbi străine și studenților din instituțiile de învățământ superior din Republica Lituania, care le-au testat în practică, împărtășindu-și experiența prin completarea a două chestionare. Analiza răspunsurilor astfel obținute oferă date valoroase privind satisfacția profesorilor și a cursanților, care este indispensabilă în eforturile pentru calitate.

1. INTRODUCERE

Chiar dacă problema calității predării și învățării s-a studiat extensiv din diferite perspective, orice inovație în mediile și/sau instrumentele de predare/învățare determină necesitatea de a revizui și de a perfecționa abordările și practicile bine stabilite. Resursele Educaționale Deschise (OER) și integrarea acestora în cursurile universitare de limbi străine dau naștere la noi întrebări și preocupări pentru toate părțile interesate. Multe dintre acestea sunt direct legate de nivelul de asigurare a calității. Acest capitol se axează pe calitate și pe evaluarea acesteia în cadrul QuILL (Calitatea în învățarea limbilor străine), precum și pe produsele sale, și anume o bază de date RED și un pachet de formare a profesorilor. Începem printr-o scurtă prezentare generală a modului în care educația a ajuns să fie percepută prin intermediul unor criterii multidimensionale de calitate și reflectăm asupra complexității calității în predare/învățare. În ceea ce privește RED, ne concentrăm asupra "deschiderii" și a schimbărilor pe care aceasta le implică. Apoi, corelăm criteriile comune de calitate cu cele propuse în descrierea bazei de date QuILL. Am realizat două studii pe premisa conform căreia calitatea unei resurse este legată în mod intrinsec de progresul studentului. În primul studiu, am analizat percepția profesorilor cu privire la gradul de utilizare a RED colectate prin QuILL. În al doilea studiu - un studiu pilot - am examinat feedback-ul privind baza de date furnizată de către cursanți. Scopul principal al ambelor studii a fost investigarea reacției profesorilor și a studenților la cursurile de limbi străine integrate în RED la universitate. Sperăm că răspunsurile obținute pot fi utile în dezvoltarea unui cadru de indicatori care să măsoare eficiența unor astfel de cursuri.

2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE DINTR-O PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

Pentru a formula criteriile și indicatorii rezonabili de calitate pentru învățarea integrată a limbilor străine prin intermediul RED, conceptul de calitate în educație va fi prezentat succint dintr-o perspectivă istorică. În cele ce urmează, ne bazăm în mare măsură pe perspectivele dezvoltate de Heyworth (2013). În prezentarea sa amplă, Heyworth consideră calitatea în educație ca fiind, pe de-o parte, inextricabil legată de concepția sa inițială, iar pe de altă parte, semnificativ diferită de acesta, mai precis, calitatea sa de fenomen dezvoltat și conceput pentru lumea industrială - în mod specific.

În lumea industrială, noțiunea de calitate a fost invocată pentru prima dată ca un mecanism de control, necesar pentru a permite asigurarea pas cu pas a conformității cu procesul de fabricație. Pentru a operaționaliza conceptul de management al calității, acesta a ajuns să cuprindă patru etape: planificarea, implementarea, verificarea și acțiunile ulterioare, acestea din urmă fiind fie de natură corectivă, fie concepute pentru a implementa întregul ciclu de control al calității la o scară mai largă.

Transferul managementului calității în domeniul educației nu a fost simplu, în special din cauza faptului că tipul de servicii furnizate în cadrul sectorului educațional este foarte diferit de cel din lumea industrială: nu există o marfă produsă care să fie palpabilă fizic. În al doilea rând, noțiunea de client ca beneficiar al serviciilor este mult mai imprecis definită, cuprinzând, dar fără a se limita la:

a) cel care comandă și plătește efectiv serviciile (educația) - și, prin urmare, variază de la autorități la părinți și la cursanți;
b) cel care beneficiază de servicii (cursantul); și
c) cel care este (in)direct afectat de serviciul furnizat, fără a fi neapărat conștient de acest fapt.

A fost luată în considerare o multitudine de factori, precum: a) interconectarea ca parte la furnizarea de servicii educaționale în cadrul unei organizații, în care membrii acesteia devin atât beneficiari, cât și furnizori de servicii, b) răspunderea beneficiarului final al serviciilor față de furnizorul serviciilor în schimbul așteptărilor sale privind satisfacția, c) interogarea noțiunii de aplicabilitate a managementului calității în cadrul instituțiilor publice de învățământ, având în vedere că acestea din urmă nu sunt organisme comerciale care tranzacționează educație (chiar dacă acest din urmă criteriu pare să fi devenit destul de limitat din cauza admiterilor cu plată, de exemplu). Cât de productivă și de eficientă ar trebui să fie o instituție de învățământ? Acest ultim factor al managementului calității în sfera educației are legătură, în mod special, și cu această întrebare.

Dacă percepem calitatea educației prin prisma satisfacției clienților, gama de clienți menționată mai sus implică, de asemenea, complexitatea măsurătorilor de calitate. Într-o formă foarte simplificată, clientul imediat (cursantul) poate avea obiective specifice pe termen scurt, care pot coincide sau nu cu obiectivele pe termen lung ale părților interesate implicate în procesul educațional, în care unele dintre părți nici măcar nu se imaginează ca fiind participanți la procesul de învățare.

În ceea ce privește educația lingvistică, potrivit lui Heyworth, considerentele legate de calitate trebuie să fie formulate la nivel micro și macro. La nivel micro, acestea implică formularea, punerea în aplicare și evaluarea practicilor didactice adecvate. La nivel macro, practica didactică trebuie să fie privită din perspectiva contribuției sale la dimensiunile mai ample ale „dezvoltării educaționale individuale", pe de o parte, și ale „scopurilor sociale și de dezvoltare ale mediului educațional" (Heyworth, 2013, p. 286), pe de altă parte.

3. DESCHIDEREA ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPLICAȚIILE AFERENTE

Dată fiind complexitatea unui cadru educațional convențional, managementul și asigurarea calității devin tot mai complicate atunci când se utilizează resurse educaționale deschise (RED).

Resursele educaționale deschise au provocat o deschidere ireversibilă a educației și au grăbit survenirea de schimbări radicale în practicile și mentalitățile tuturor părților interesate. Importanța "deschiderii" în educație este confirmată în Recomandarea privind RED, adoptată la Conferința

Generală UNESCO în cadrul celei de-a 40-a sesiuni din data de 25 noiembrie 2019 (https://www.unesco.org).
Măsurile suplimentare în deschiderea educației au condus la cursuri online deschise și în masă (MOOC), însoțite de noi preocupări privind asigurarea calității și noi abordări privind indicatorii de calitate, cu un accent special pe situația de învățare dată, precum și pe principalii actori implicați (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) și pe investigarea intențiilor și obiectivelor cursanților (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke et al, 2018; Stracke & Tan, 2018).
Cadrul de referință pentru calitatea MOOC (Alianța Europeană pentru Calitatea Cursurilor Online Deschise și în Masă), http://mooc-quality.eu/qrf) prezintă perspective valoroase privind criteriile și indicatorii de calitate a cursurilor integrate RED la scară mai mică, precum cursurile de limbi străine în scopuri specifice (LSP) oferite studenților.
Conceptul de resursă educațională deschisă în sine ar putea avea multe interpretări, deoarece "deschis" în RED se referă la un construct continuu, nu unul binar (Wiley, 2009), iar noi, profesorii, măsurăm deschiderea conținutului în funcție de drepturile care ne sunt acordate nouă, în calitate de utilizatori ai conținutului. Wiley (2009) propune *Cadrul celor 5 R*, care reprezintă cele mai importante drepturi ale utilizatorilor, și anume:
Reținere - dreptul de a realiza, deține și controla copii ale conținutului (ex. descărcarea, multiplicarea, stocarea și gestionarea).
Reutilizare - dreptul de a utiliza conținutul într-o varietate de moduri (ex. într-o clasă, într-un grup de studiu, pe un site web, într-un video).
Revizuire - dreptul de a adapta, ajusta, modifica conținutul în sine (ex. de a traduce conținutul într-o altă limbă).
Remix - dreptul de a combina conținutul original sau revizuit cu alte materiale pentru a crea ceva nou (ex. încorporarea conținutului într-un mix).
Redistribuire - dreptul de a împărtăși copii ale conținutului original, ale revizuirilor sau ale remixurilor cu alte persoane (oferirea unei copii a conținutului unui prieten).
Trecând în revistă lista drepturilor menționate mai sus, Connell și Connell (2020, p. 4) admit că „Cu cât drepturile atașate unei resurse sau unui repetoriu respectă mai mult cei 5 R, cu atât poate fi considerat mai «deschis»". Astfel, cercetătorii consideră că cei 5 R servesc drept fundal la care să se raporteze calitatea în relație cu o anumită resursă RED.

4. CRITERII DE CALITATE APLICATE ÎN BAZA DE DATE QUILL A RED

Potrivit lui Wiley (2015), calitatea unei resurse educaționale depinde de măsura în care aceasta sprijină procesul de învățare. Deși este greu de caracterizat cu certitudine mentalitatea creatorului original al unei resurse RED sau a utilizatorului final al acesteia, trebuie stabilită o zonă de mijloc în care pot fi definite unele așteptări mai clare în materie de calitate, un mediator, care, în contextul discuției de față, este reprezentat de inițiativa de Calitate în Învățarea Limbilor (în continuare denumită QuILL). În calitate de *mediator*, QuILL și-a propus să creeze o bază de date de Resurse Educaționale Deschise, reunindu-le din diferite părți ale internetului (WWW) într-un singur repertoriu, verificând în același timp selecția acestora printr-un set intern de criterii, precum și prin testarea lor cu ajutorul colegilor profesori și studenților. Această mediere multistratificată a RED în cadrul QuILL și considerațiile de calitate aferente formează premisa metodologică pentru discuția de mai jos.
În cazul QuILL, mediatorul este colectiv: este constituit din compilatorii bazei de date QuILL de RED, inclusiv corpul administrativ și managerial, care a imaginat arhitectura conceptuală a bazei de date actuale, și echipele dedicate, care au implementat acest efort. Prin dezvoltarea unei baze de date de RED, echipele QuILL, în calitate de mediatori, evaluează fiecare resursă în mod critic, oferind astfel un mecanism de asigurare a calității în etapa următoare creării unei RED de către autorii originali. Semnificația mediatorului ca mecanism de asigurare a calității rezonează cu perspectiva lui Connell și Connell (2020, p. 8): „dacă privim calitatea în legătură cu RED, ar trebui să ne gândim la 'calitate-

înainte-de-fapt', precum și la 'calitate-după-fapt' - atât în timpul în care RED este luată în considerare pentru a fi utilizată de către profesor, cât și în timpul evaluării progresului cursanților".
Deoarece unul dintre obiectivele principale ale QuILL este de a crea o bază de date de RED pentru învățarea și predarea limbilor străine, ne propunem să analizăm calitățile și caracteristicile de bază ale RED selectate.
Criteriile de calitate pentru resursele prezentate în baza de date QuILL pot fi privite în prezentul studiu ca asigurându-și condiția de a fi 'adecvate scopului', pentru a folosi o altă noțiune adoptată de Heyworth (2013, p. 284) în discuția sa, ca un criteriu pentru managementul calității în educație. A fi adecvat scopului în educație înseamnă ca o instituție de învățământ să satisfacă așteptările clientului. Adecvarea la scop poate fi descompusă mai departe în următoarele componente (Heyworth, 2013, p. 287):
Scop – De ce întreprindem această activitate? Scopul este unul „adecvat"?
Descriere – Care este natura lucrului despre care vorbim? Ce fel de lucru este?
Comparație – Care sunt instanțele pozitive ale subiectului? Ce reprezintă o bună practică într-o anumită activitate? Ce criterii folosim pentru a determina acest lucru?
Evaluare – Cât de bun este un astfel de exemplu? Cum se compară cu standardele stabilite?
Management – Ce putem face pentru a asigura menținerea calității? Cum putem să o îmbunătățim? Ce standarde aplicăm în acest sens?
Garanții – Cum știm că ne putem baza pe calitatea unui anumit lucru sau a unei anumite activități? Cum poate fi acreditat în mod fiabil? De către cine?
Componentele enumerate mai sus sunt prezentate ca orientări generale; aceste premise au stat totuși la baza elaborării orientărilor de calitate pe tot parcursul proiectului QuILL. Dezvoltăm acest aspect în cele ce urmează.
În contextul RED, considerăm adecvarea la scop ca fiind îndeplinirea unui număr de criterii de către o anumită resursă RED pentru a fi considerată adecvată, astfel încât să fie stocată în baza de date a resurselor RED din cadrul proiectului QuILL. Criteriile propuse pentru o resursă educațională deschisă își au originea la cel puțin două niveluri, și anume:

- ***Criteriile inițiale, „interne"***, care servesc drept orientări pentru autorii originali în dezvoltarea propriu-zisă a resurselor;
- ***Criteriile „externe"***, dezvoltate de participanții la proiectul QuILL pe baza obiectivelor proiectului. Deși urmează o procedură de verificare riguroasă, care a fost elaborată și aprobată împreună de toate echipele QuILL, aplicarea practică a acestor criterii externe variază într-o oarecare măsură în funcție de fiecare echipă în parte dar, în primul rând, în funcție de limbile țintă, având în vedere disponibilitatea inegală a RED și, în consecință, limbile subreprezentate cu RED disponibile în număr limitat.

Încorporând atât compilatorii interni, cât și pe cei externi ai unei anumite selecții de RED, criteriile propuse cuprind următoarele:
Planificarea vizibilă a resurselor - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Claritatea obiectivelor resurselor - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Claritatea etapelor - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Varietatea sarcinilor - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Adecvarea materialului la nivelul viitorilor cursanți - astfel cum este perceput de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Gama de competențe practicate - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Explicații clare - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;
Atenție la nevoile individuale ale cursantului - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă.

5. INDICATORI DE CALITATE ÎNTR-UN CURS DE LIMBI STRĂINE INTEGRAT ÎN RED

Indicatorii de calitate îi vizează pe utilizatorii finali imediați, adică pe cursanți, dar și pe instructori, care pot încorpora o anumită resursă în activitatea lor. În cadrul QuILL, indicatorii de calitate sunt văzuți ca un mijloc de măsurare a progresului cursurilor de predare a limbilor străine bazate pe tehnologia digitală în învățământul superior; ca atare, aceștia pot încorpora instrumente tradiționale de responsabilizare, rezultate la examene și teste standardizate.

Este important de menționat faptul că, datorită proprietăților aparente ale RED, perspectivele utilizatorilor capătă o greutate suplimentară în evaluarea progresului unui curs de limbi străine. Strategia QuILL a fost asigurarea faptului că toate părțile interesate implicate în proiect răspund la RED din perspectiva utilizatorului, indiferent dacă este vorba de profesor sau de student (reamintim perspectiva asupra interconexiunii participanților în cadrul unei organizații educaționale).

În consecință, indicatorii de calitate propuși și cel mai imediat observabili pentru cursurile de limbi străine integrate în RED cuprind următoarele:

Chestionarele privind satisfacția profesorilor (evaluată de respondenți în cadrul proiectului QuILL);

Chestionarele privind satisfacția studenților (evaluată de respondenți în cadrul proiectului QuILL).

6. PRIMUL STUDIU: SATISFACȚIA PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE CU PRIVIRE LA RESURSELE EDUCAȚIONALE DESCHISE

Pentru a determina nivelul de satisfacție al profesorilor lituanieni cu privire la aplicarea RED la cursurile de limbi străine, s-a realizat un sondaj în mediul online în perioada 15-25 noiembrie 2022. Înainte de participarea la sondaj, participanților le-au fost prezentate rezultatele proiectului QuILL: Baza de date cu resurse educaționale și pachetul de formare electronică disponibile pe site-ul proiectului. Acest rezultat a fost exploatat și ca instrument de formare, fiind de mare folos, în special celor care nu au apelat niciodată la o RED în cursurile lor de limbi străine. Participanții la sesiunea de formare au fost învățați cum să selecteze, să integreze sau să creeze propriile RED în programa disciplinei.

După sesiunea de formare, participanții au fost încurajați să exploreze baza de date QuILL, să implementeze cele mai potrivite RED la cursurile de limbi străine (în conformitate cu setul de criterii revizuit), să își exprime opinia cu privire la rezultate, precum și să își împărtășească expertiza, răspunzând la întrebările chestionarului publicat atât în limba engleză (disponibil la: https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4) cât și în limba lituaniană (disponibil la: https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk). Chestionarul a cuprins întrebări cu variante multiple de răspuns și câteva întrebări deschise.

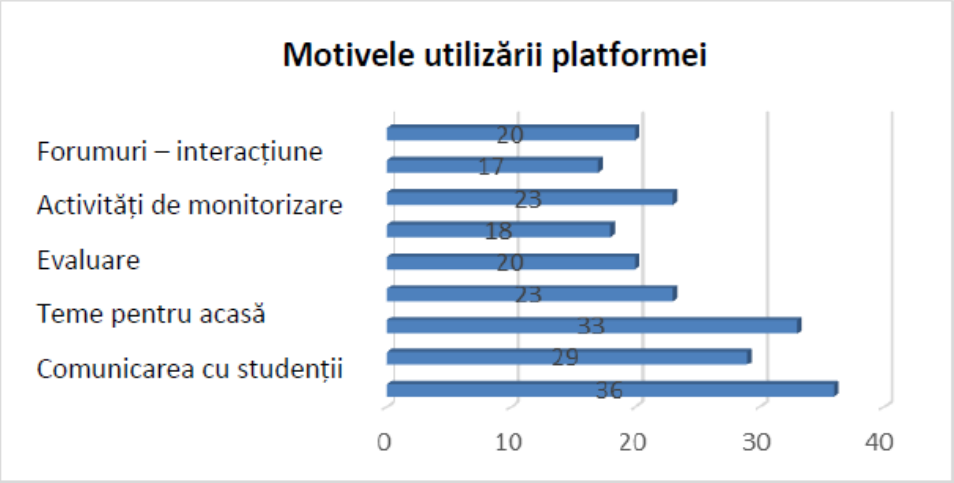
Eșantionul de respondenți a cuprins 43 de participanți, reprezentând 23 de profesori de limbi străine care predau limbile lituaniană, engleză, franceză, spaniolă, germană, polonă, letonă, estonă la diferite universități sau alte instituții de învățământ superior din Republica Lituania, 17 profesori de limbi străine la licee și gimnazii de stat sau private și trei factori de decizie politică în domeniul lingvistic care lucrează cu jumătate de normă în educație.

Caracteristicile generale ale participanților la sondaj au arătat că majoritatea respondenților (23) predau limbi străine de peste 15/16 ani, iar experiența de predare a celui de-al doilea cel mai mare grup de respondenți a variat de la 1 an la 5 ani. 26 de respondenți au afirmat că ultima dată când au participat la cursuri de dezvoltare profesională de predare digitală a fost în ultimele șase luni, iar restul participanților și-au actualizat competențele digitale în ultimul an. Mai mult, respondenții au fost membri activi ai multor asociații profesionale și grupuri de interes special sau domenii de cercetare, pregătiți să își împărtășească cunoștințele și expertiza cu colegii lor.

Revizuind contextele de predare ale participanților la sondaj, trebuie subliniat faptul că doar 7 participanți au afirmat că nu au folosit nicio platformă de predare în instituțiile lor; restul au dezvăluit

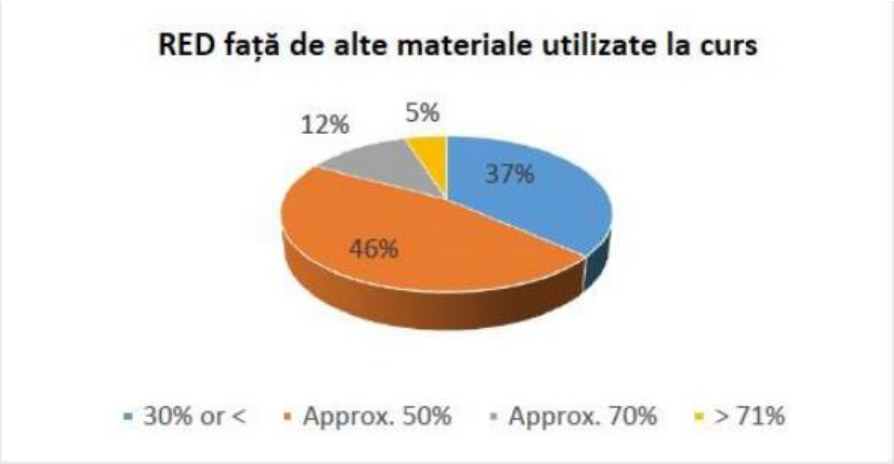
că atât Microsoft Teams (menționate de 32 de respondenți), cât și Moodle (menționat de 28 de respondenți) le-au ținut companie zilnic la cursurile de limbi străine. În plus, 7 respondenți au menționat că au utilizat Google Classroom și Canvas LMS în predarea limbilor străine.
Când au fost rugați să identifice motivele pentru care au utilizat platformele de învățare, majoritatea profesorilor de limbi străine au subliniat, în primul rând, valoarea multilaterală a platformei de învățare. Cu toate acestea, răspunsurile afișate în Figura 1 demonstrează faptul că a fost acordată prioritate unor aspecte ale procesului de predare precum „facilitarea comunicării cu elevii/studenții" (36 respondenți), „stabilirea temelor pentru acasă" (33 respondenți) și „împărtășirea resurselor educaționale deschise" (29 respondenți). În general, numărul din urmă sugerează că aplicarea RED în procesul de predare/învățare a limbilor străine nu se află în afara intervalului. Dimpotrivă, acesta susține dovada utilizării frecvente a acestor resurse de către profesorii de limbi străine înșiși.

Figura 1
Motivele utilizării platformei de învățare



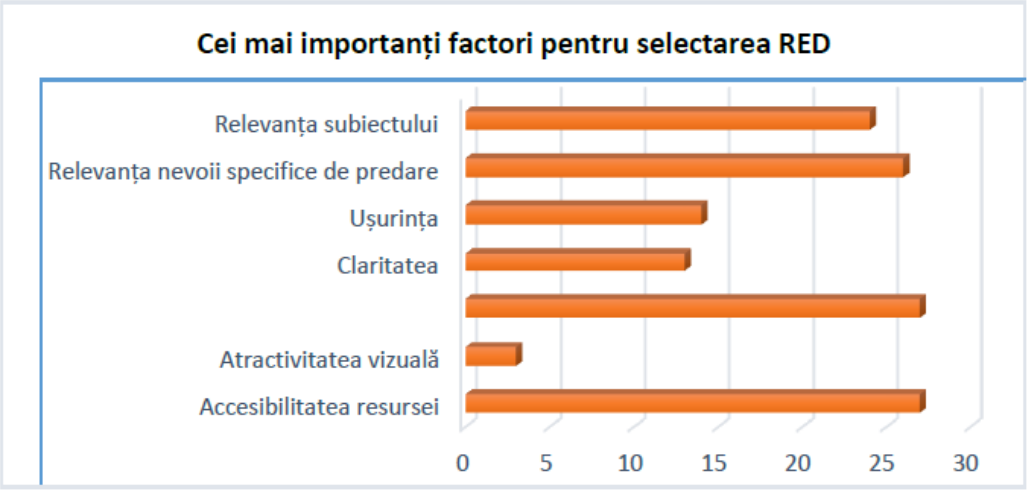
Atunci când au fost rugați să indice procentul aproximativ de utilizare a RED printre alte materiale de curs, astfel cum recomandă programul de studiu (a se vedea Fig. 2), aproape jumătate dintre respondenți (46%) au afirmat că acestea ar putea acoperi aproximativ 50% din materialele de curs. 12% dintre profesorii de limbi străine s-au pronunțat pentru acordarea unui spațiu și mai mare resurselor educaționale deschise în cadrul cursului, de aproximativ 70%. 5% dintre respondenți au menționat că intenționează să extindă utilizarea RED chiar mai mult de 71%. Pe de altă parte, 37% dintre profesorii de limbi străine au fost mai moderați decât colegii lor și au recunoscut că 30% din RED sunt suficiente pe lângă toate materialele de curs.

Figura 2
RED față de alte materiale de curs



Datele furnizate în Figura 2 au încurajat o analiză mai aprofundată a modurilor de selectare și de asumare a responsabilității pentru RED. Respondenții au susținut că, în principal, profesorii înșiși au dreptul de a decide ce să folosească (30 de profesori) la orele de limbi străine. Doar în 2 cazuri, fie administrația, fie membrii comitetului programului de studiu au fost responsabili pentru selectarea materialelor didactice. Mai mult, în 9 instituții, RED trebuie să fie aprobate în mod oficial, întotdeauna sau în majoritatea cazurilor. În schimb, 35 de respondenți au afirmat că li s-a permis să ia singuri deciziile, iar integrarea cu succes a RED în programele de studii de limbi străine în scopuri specifice a depins în mare măsură atât de deciziile metodologice ale cadrelor didactice (30 respondenți), cât și de disponibilitatea resurselor didactice (21 respondenți). Figura 3 prezintă o listă a celor mai importanți factori care îi determină pe profesorii de limbi străine să ia decizii la selectarea RED:

Figura 3
Cei mai importanți factori pentru selectarea RED



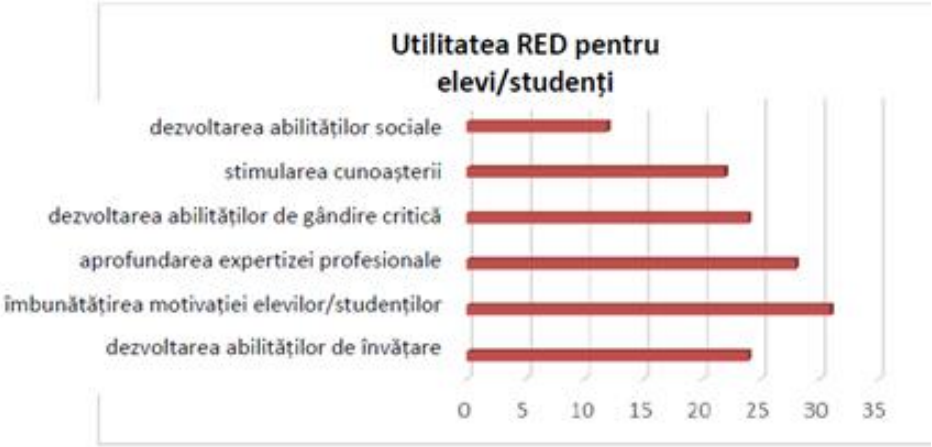
După cum se poate vedea în Figura 3, profesorii au luat în considerare accesibilitatea resursei, precum și adecvarea acesteia la nivelul de dificultate al limbii pentru cursanți (27 respondenți). De asemenea, au acordat atenție relevanței resursei în ceea ce privește nevoile specifice de predare, adică competențele pe care le vizau sau le dezvoltau (26 respondenți). Al patrulea factor cheie ales de respondenți a fost adecvarea resursei la subiect (24 respondenți). Deși factori precum „ușurința de

utilizare" sau „claritatea instruirii" au fost evidențiați doar de o treime dintre respondenți, aceștia au rămas semnificativi și au contat în selectarea unei RED.

Pe lângă factorii care descriu caracteristicile tehnice și relevanța conținutului unei RED, se regăsește și cursantul țintă căruia îi este destinată resursa. Prin urmare, am urmărit, de asemenea, atitudinile profesorilor față de o listă de factori legați de utilitatea RED pentru elevi/studenți.

Figura 4

Utilitatea RED pentru elevi/studenți (în opinia profesorilor de limbi străine)



După cum era de așteptat, respondenții au acordat prioritate abilității magice a RED de a motiva elevii/studenții (31 răspunsuri). În opinia profesorilor de limbi străine, acestea (RED) i-au inspirat pe elevi/studenți să își aprofundeze cunoștințele (28 răspunsuri), i-au încurajat să își dezvolte atât abilitățile de studiu, cât și abilitățile de gândire critică (24 răspunsuri). Mai puțini respondenți (22) au fost de părere că RED ar putea îmbunătăți orizontul de cunoaștere al studenților și le-ar putea dezvolta abilitățile sociale (12 răspunsuri). Este important de remarcat faptul că aproape toți respondenții (38) au recunoscut importanța unei RED, care ar putea fi explorată pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev/student. În consecință, s-a dovedit faptul că statutul actual al resurselor educaționale deschise disponibile a fost văzut într-o lumină foarte pozitivă.

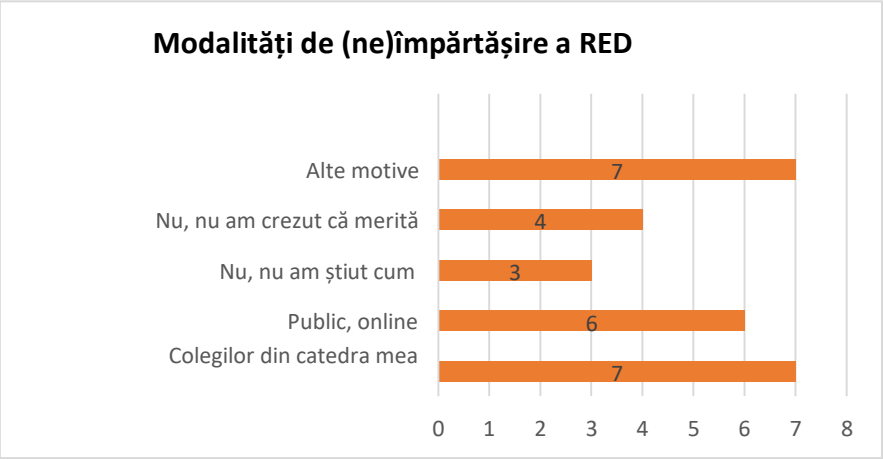
7. UTILIZAREA RED ÎN CADRUL CELOR 5 R (POTRIVIT LUI WILEY (2009))

Pentru a explora starea de fapt a RED din perspectiva Cadrului celor 5 R propus de Wiley (astfel cum a fost citat de M. Connell și J. Connell, 2020) în predarea limbilor străine în instituțiile de învățământ superior și liceal din Lituania, o serie de întrebări din sondaj au abordat acest aspect.

În primul rând, 30 din 43 de respondenți au recunoscut că au adaptat sau remixat resurse disponibile gratuit la nevoile lor didactice specifice; cu toate acestea, atunci când au fost întrebați dacă au verificat reglementările existente în materie de drepturi de autor, răspunsurile oferite au grupat respondenții în cei care au verificat întotdeauna sau de cele mai multe ori astfel de reglementări (60%) și cei (40%) care au luat rareori în considerare sau nu au luat niciodată în considerare un aspect atât de important. Un motiv care justifică un procent atât de mare de profesori care neglijează drepturile de autor ar putea fi presupunerea că aceștia s-au aflat abia în etapele inițiale de asociere a drepturilor la resursele alese.

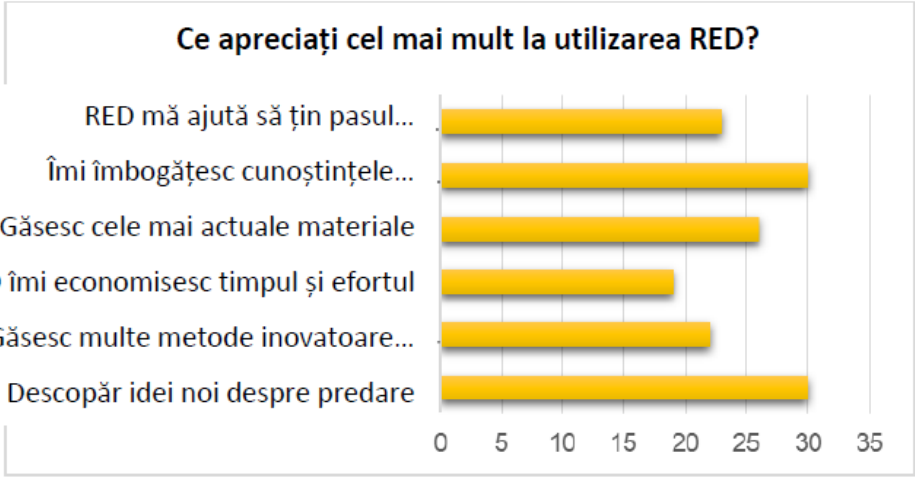
În al doilea rând, sondajul a dezvăluit 20 de respondenți care au conceput deja propriile RED. O explorare mai amănunțită a modalităților prin care aceștia au împărtășit RED create sau a motivelor pentru care nu au dorit să își împărtășească rezultatele poate fi observată în Figura 5:

Figura 5
Modalități prin care profesorii au împărtășit/nu au împărtășit propriile RED



13 respondenți au admis că au împărtășit RED concepute de ei înșiși, fie online, în mod public (6), fie colegilor care lucrează la aceeași catedră cu ei (7). Restul au recunoscut că au o anumită experiență în crearea de resurse, deși RED-urile lor nu au ajuns niciodată la un public mai numeros din cauza modestiei (4), a analfabetismului digital (3) sau din alte motive.
Dacă cercetăm lista de probleme cu care s-au confruntat profesorii în proiectarea propriilor RED, putem constata că „lipsa timpului" este în topul respondenților. Din cauza acesteia, au apărut multe motive ulterioare: „Te blochezi în cele mai simple lucruri, apoi începi să ai emoții, îți respingi ideea pentru o vreme, adică pentru totdeauna". Competențele digitale slabe au fost al doilea motiv major care i-a împiedicat pe profesori să îndeplinească sarcini creative: „Pentru a crea trebuie să cunoști regulile. Nu spun că nu am încercat, am făcut-o de multe ori. Însă, ori de câte ori am început, m-am confruntat întotdeauna cu obstacole de ordin tehnic". Pe al treilea loc s-a clasat sentimentul neplăcut de inferioritate: „Nu pot concura cu materialele frumos concepute" poate fi un factor descurajator care le-a blocat dorința profesorilor de a crea. Cu toate acestea, nu toate răspunsurile au fost negative. Au existat și atitudini pozitive față de crearea unei RED, precum: „Mi-a luat destul de mult timp să creez o broșură. La început, părea simplu și neatractiv. Dar a funcționat: a fost foarte utilă elevilor/studenților mei. Am uitat instantaneu de dezavantajele sale vizuale: cu cât o foloseam mai mult, cu atât mi se părea mai atractivă" dovedește faptul că drumul spre succes trece prin muncă grea și dedicare, profesorii fiind cei care gestionează calitatea predării limbilor străine.
Revizuirea răspunsurilor respondenților cu privire la problemele legate de proiectarea RED ne-a permis să deducem că, deși există potențial și dorință în rândul profesorilor, absența unei politici comune la nivel național și local a făcut ca stadiul actual al aplicării Cadrului celor 5 R să fie destul de dezechilibrat. Răspunsurile respondenților la întrebarea „Ce apreciați cel mai mult la utilizarea de RED?" ne face să credem că o astfel de situație este doar temporară și că îmbunătățirea acesteia este doar o chestiune de timp.

Figura 6
Ce apreciați cel mai mult la utilizarea RED?



În Figura 6, se poate observa că profesorii de limbi străine sunt siguri de valoarea RED ca instrument metodologic: resursele educaționale deschise le îmbogățesc cunoștințele în domeniu (30 răspunsuri) și le oferă noi idei despre predare (30 răspunsuri). Pentru ei, RED sunt sursele celor mai actualizate materiale (26 răspunsuri), îi ajută să țină pasul cu tendințele moderne în educație (23 răspunsuri) și să economisească timp și efort (19 răspunsuri). În sfârșit, RED sunt cele care propun metode inovatoare pentru a-i ajuta să livreze materiale și, astfel, să își actualizeze competențele didactice.
După examinarea răspunsurile respondenților la sondaj, putem afirma că, deși utilizarea actuală a RED în predarea limbilor străine a atins stadiul 3 R în țara respectivă, profesorii sunt dispuși nu numai să selecteze și să integreze RED disponibile în cursurile lor, ci au și multe idei pentru a promova la etapa de proiectare a propriilor RED.

8. AL DOILEA STUDIU (PILOT): ATITUDINILE CURSANȚILOR/STUDENȚILOR LA LIMBI STRĂINE FAȚĂ DE RED

Pentru a construi o imagine mai completă a percepției asupra resurselor educaționale deschise de calitate, trebuie să implicăm cursanții pentru care au fost concepute respectivele resurse. Pentru a culege un eșantion de puncte de vedere ale studenților, au fost invitați să participe la proiectul pilot studenți (cu vârste cuprinse între 21 și 23 de ani) care urmează programul de licență „Engleză și o altă limbă străină" (franceză, rusă sau spaniolă) din cadrul Universității din Vilnius.

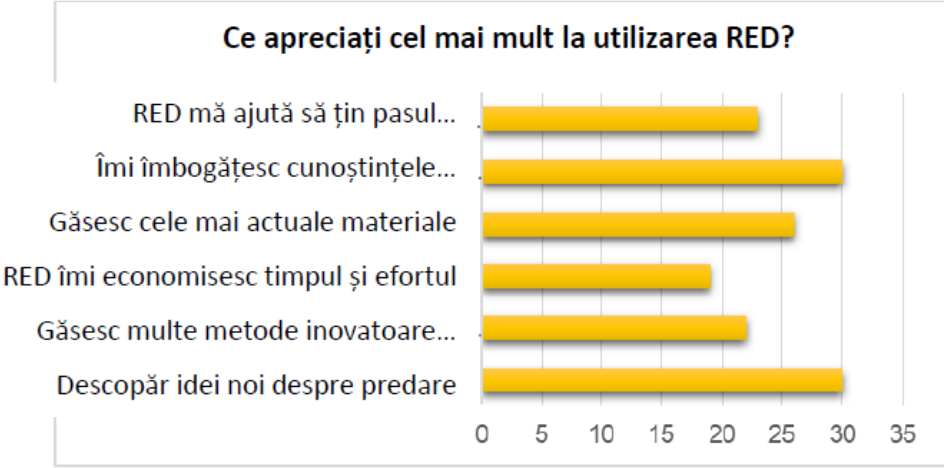
Proiectul a cuprins două etape:

- În prima etapă, participanții la proiect au fost încurajați să exploreze baza de date QuILL ca parte a studiului autonom și să găsească trei RED interesante. Apoi au efectuat o analiză rapidă cu privire la factorii care fac ca o resursă educațională deschisă să fie una de calitate, precum și la problemele cu care s-au confruntat atunci când au accesat ceea ce au identificat ca fiind o RED mai puțin utilă (ex. linkuri scoase din uz, instrucțiuni incomplete, etc.).

- În cea de-a doua etapă, studenții au trebuit să își creeze propriile instrumente digitale de revizuire și să își exprime părerile prin intermediul unui chestionar (disponibil pe shorturl.at/bEKMZ) conceput pentru a examina atitudinile acestora față de utilizarea RED și a instrumentelor digitale.

18 respondenți au completat chestionarul, 14 dintre ei au reușit să identifice RED dintr-o listă de 4 opțiuni. Trebuie menționat faptul că studenții au fost încurajați să viziteze baza de date QuILL de resurse de predare și învățare ca parte a procesului lor autonom de învățare. De asemenea, aceștia au fost implicați într-un proiect de creare a propriilor instrumente de revizuire digitale. 16 respondenți utilizaseră deja RED, iar următoarele instrumente și aplicații digitale le erau deja cunoscute studenților ca răspuns la o întrebare deschisă: „ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasturi". Doar un singur student a spus că nu a participat la niciun curs de limbi străine în care să fi fost utilizate RED. Cursurile care au integrat RED în conținutul lor au fost evaluate pozitiv; cu toate acestea, studenții au remarcat o serie de dezavantaje sau probleme cu potențial demotivant. Ca răspuns la o întrebare deschisă despre problemele care pot apărea atunci când se utilizează RED, aceștia au menționat: „Este posibil ca unora să nu le placă anumite tipuri de RED, ceea ce îi poate demotiva". Alte comentarii legate de conținutul RED au inclus: „nivel CECRL greșit", „conținut de slabă calitate", „informații neactualizate" și „prea multe informații și pe urmă nu poți structura cele mai importante materiale". Un student a criticat lexicul pentru că era nepotrivit contextului sau pentru că resursele nu aveau „...creativitate sau lexicul limbii vorbite". Un comentariu privind conținutul s-a referit la resurse nepotrivite sau la niveluri clasificate greșit (prea sus sau prea jos pe scara CECRL, în opinia studenților), deși s-ar putea pune la îndoială capacitatea acestora de a evalua în mod adecvat acest lucru.
Trei studenți au identificat lipsa de acces ca fiind o problemă. Uneori, profesorii au recomandat site-uri cu o perioadă limitată de testare gratuită, după care studenții ar fi trebuit să plătească pentru a avea acces la resursă. Deși astfel de resurse nu sunt, prin natura lor, RED, acestea au fost totuși identificate ca atare de către studenții chestionați. Un alt student nu s-a simțit confortabil să creeze un cont și să furnizeze detalii personale, declarând: „Dacă trebuie să creez un cont sau să plătesc pentru a utiliza acea RED, pur și simplu aș ignora această activitate/temă". Doi studenți au menționat linkuri scoase din uz sau informații care nu mai erau accesibile. Unele observații au fost legate de design și de prezentare vizuală – „Design-ul complicat (până în punctul în care nu știi ce fac butoanele)" și problemele tehnice au fost menționate frecvent, inclusiv problemele de conexiune la internet, lipsa de date mobile etc. Aceste comentarii diverse reflectă, desigur, natura diversă a RED.
6 respondenți au declarat că pot concepe un curs de limbi străine de calitate și fără RED, în timp ce un număr dublu de respondenți au declarat că RED sunt necesare pentru un curs de calitate. Când au fost întrebați, printr-o întrebare deschisă, despre abilitățile dezvoltate cu ajutorul RED, răspunsurile au fost similare. 3 studenți au evidențiat o interactivitate îmbunătățită în comparație cu învățarea tradițională cu ajutorul unui manual. Un student a scris: „Interactivitatea; abilitatea de a trece de la manuale plictisitoare la videoclipuri, podcast-uri, jocuri și exerciții interesante". Înțelegerea ascultării a fost identificată de 8 ori, în timp ce 5 studenți au reflectat asupra faptului că și-au îmbunătățit abilitățile de înțelegere a textelor scrise prin intermediul RED. 8 studenți au menționat că RED sunt utile pentru a-i ajuta să își îmbunătățească vocabularul („Cred că lexicul este cel mai ușor de învățat prin RED, deoarece există diferite moduri de a-l prezenta"); alte competențe identificate au fost creativitatea, competențele IT, capacitatea de memorare, capacitatea de exprimare, concentrarea, gramatica și capacitatea de a învăța concepte noi în mod vizual (prin intermediul videoclipurilor). Alte beneficii pentru studenți au inclus „fonetica, ascultarea și învățarea pronunțării cuvintelor. Vorbirea și comunicarea în limba pe care o înveți", „menținerea interesului pentru subiect" și „abilitățile de scriere" (menționate doar de un singur elev).
În ceea ce privește tipurile de sprijin pe care studenții preferă să le primească de la profesori, nu a existat, în mod surprinzător, un consens, deoarece fiecare student are preferințe și moduri de lucru individuale. Unii studenți au ales toate cele patru opțiuni, ceea ce indică faptul că tipul și nivelul de sprijin depind de familiaritatea lor cu activitatea pe care o au de îndeplinit.

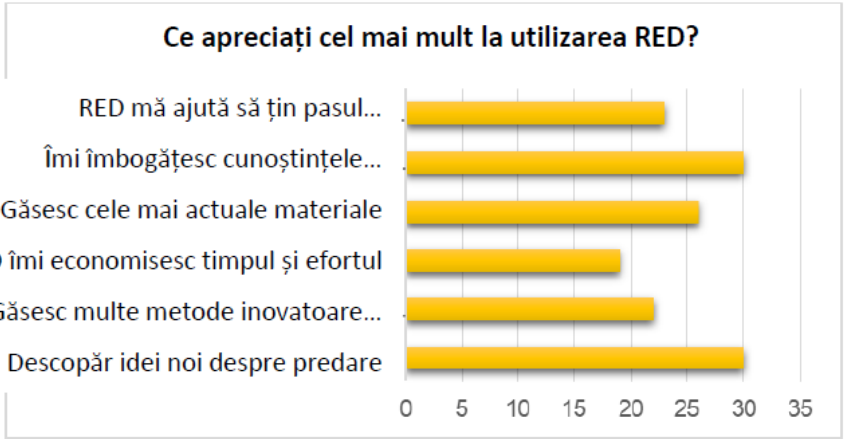
Figura 7
Au studenții nevoie de instrucțiuni din partea profesorilor în utilizarea RED?



O componentă cheie a oricărei resurse de învățare o reprezintă motivația pentru student. 44% dintre studenți au declarat că RED contribuie într-o mică măsură la motivația lor, în timp ce 33% au fost mai pozitivi, indicând că acestea le îmbunătățesc substanțial motivația. 11% au declarat că RED au un impact minor asupra nivelului lor de motivație pentru învățarea limbilor străine.
Atunci când au fost rugați (printr-o întrebare deschisă) să identifice ceea ce face ca o resursă să fie atractivă și „bună", studenții au identificat următoarele caracteristici: sursa este considerată atractivă și interesantă dacă are elemente vizuale (fotografii, videoclipuri) și este „ușor de utilizat, clară, cu instrucțiuni scurte, fără paragrafe lungi, mai multe elemente vizuale decât text". Dacă există o transcriere, un videoclip sau un podcast, devine mai ușor de urmărit, iar studenții pot citi și asculta/viziona în același timp, ceea ce ajută la pronunție. Imaginile contribuie la claritate și ajută la învățarea vocabularului, pentru că este mai ușor să memoreze vocabularul astfel. Având în vedere faptul că activitățile online pot fi interactive, cele cu variante multiple cu feedback au fost menționate ca fiind pozitive, la fel ca elementele de gamificare, precum câștigarea de puncte și obținerea unui feedback. „Este vorba și de recompensă, atunci când răspunzi la o întrebare primești un mesaj care îți spune «Ai făcut o treabă grozavă» sau, dacă greșești, te încurajează cumva". Varietatea mare de resurse disponibile a fost identificată ca fiind o caracteristică pozitivă, la fel ca menținerea interesului studenților datorită resurselor „ușor de parcurs, care nu devin plictisitoare atât de repede, în comparație cu caietele de lucru". Varietatea tipurilor de activități a părut, de asemenea, importantă pentru studenți („există diferite variații creative care te încurajează să înveți"), la fel ca feedback-ul imediat sau elementele de progres „atunci când verifică ce ai învățat".
Studenții au concluzionat că o resursă educațională deschisă de înaltă calitate ar trebui să fie ușor de utilizat, accesibilă, cu sunet clar și video de bună calitate; ar trebui să fie bine scrisă și să conțină informații fiabile și actualizate. Ar trebui să existe instrucțiuni clare și să fie urmate de câteva exerciții de fixare a cunoștințelor sub forma unor sarcini interesante. Un fel de sistem de stimulare prin recompense sau pe niveluri a fost identificat ca bonus. Ar trebui să fie accesibilă gratuit, inclusiv pe ecrane mai mici sau pe telefoane mobile, iar toate linkurile ar trebui să funcționeze și să fie active. Designul ar trebui să fie atractiv și adaptabil.
Una dintre întrebările mai specifice adresate studenților se referea la posibilitatea ca RED să înlocuiască cadrele didactice profesioniste. Studenții au fost apoi invitați să își justifice răspunsurile, lucru pe care doar 3 dintre ei au refuzat să îl facă.

Mulți studenți au menționat motivația: „Cred că unele subiecte și aspecte ale unei limbi străine au nevoie de ajutorul unui profesor. Pur și simplu nu aș putea învăța o limbă nouă doar prin utilizarea RED, pentru că nu aș avea o motivație atât de mare”. Un alt student consideră că depinde de persoană, „dacă o persoană este suficient de motivată, nu are neapărat nevoie de un profesor”. Alți studenți au identificat faptul că „este posibil ca oamenii să învețe ceva pe cont propriu, folosind resurse de înaltă calitate” și că „informațiile din zilele noastre sunt atât de ușor de obținut și există milioane de surse bune”; au existat și câteva comentarii despre lipsa de fiabilitate a RED și despre faptul că ar avea mai multă încredere în informațiile furnizate de un profesor decât într-o resursă online („nu pot avea încredere oarbă într-o RED”). Profesorii au fost, de asemenea, identificați ca fiind o sursă de ajutor sau „un ghid”, oferind explicații fiabile; interactivitatea la clasă și accesul la un îndrumător au fost menționate ca avantaje ale învățării cu un profesor. Câteva comentarii s-au referit la eficiența și viteza învățării unei limbi străine: „tot ai nevoie de o comunicare directă pentru a-ți îmbunătăți și mai mult abilitățile” și „învățăm mai repede prin discuții și dialoguri”. Un respondent a subliniat: „Nimeni sau nimic nu poate înlocui profesorul”. Așadar, în ciuda faptului că au experimentat predarea online și au înțeles beneficiile accesului la o multitudine de resurse online, majoritatea studenților supuși investigației consideră că este în continuare nevoie de profesor.
Alte întrebări din sondaj s-au referit la studenții care își creează propriile RED, ceea ce reprezintă întruchiparea studentului autonom. Ca parte a proiectului de lucru la cursul de vocabular al limbii engleze, studenții au fost încurajați să își creeze propriile RED. Au făcut acest lucru și pentru a evidenția fragmente lexicale după ce au făcut prezentări orale pe o varietate de subiecte. Studenții au apreciat în mod covârșitor procesul de creare a propriilor resurselor. A părut să existe o motivație sporită și pentru că au creat ceva care i-a ajutat pe colegii lor să revizuiască materialele de curs. Majoritatea studenților au menționat în mod special că procesul de creare a mini-jocurilor lingvistice i-a ajutat să memoreze vocabularul și să îl folosească în context. Este important să recunoaștem posibilitatea ca acest grup special de studenți să fi fost pregătit în oferirea răspunsurilor, deoarece au demonstrat că au înțeles sarcinile care le-au fost date. Răspunsurile lor nu ar trebui să fie considerate reprezentative pentru comunitatea mai largă de studenți de la Universitatea din Vilnius.

Figura 8
Tipuri de RED create de studenți



Ca răspuns la ultima întrebare deschisă, 7 studenți au profitat de această ocazie pentru a adăuga comentarii cu privire la utilizarea RED de către ei și de către profesorii lor. Au existat unele comentarii critice, dar și câteva idei și sugestii interesante, precum limitarea numărului de instrumente utilizate „pentru a nu le confunda”. Comentariile pozitive au reiterat faptul că RED pot fi motivante, în special

pentru studiul suplimentar pe subiecte noi sau ca mijloc de recapitulare a ceea ce a fost abordat în clasă, deci ca o resursă suplimentară („ele ajută la motivarea studenților, să nu se plictisească prin simpla îndeplinire a sarcinilor din manualele școlare"). Unii studenți au comentat cu privire la utilizarea timpului de clasă: „Foarte puțini profesori folosesc RED; în principal, este vorba despre un videoclip care nu este foarte captivant sau videoclipuri care pot fi vizionate de obicei acasă și discutate după aceea. Profesorii continuă să folosească metodologii vechi."

Per ansamblu, a fost încurajator faptul că, în ciuda defectelor noastre în meseria de profesor, unii studenți consideră că „atunci când vine vorba de studii, pentru mine nu există nici un înlocuitor pentru profesor", prin urmare, pentru a-i menține motivați pe studenții noștri, comunitatea academică ar trebui să se străduiască să completeze cursurile cu RED prin căutarea și crearea de resurse de înaltă calitate, precum și prin încurajarea studenților să încerce să creeze propriile resurse ca parte a propriului lor parcurs educațional.

Pe scurt, chestionarul dedicat studenților a scos la iveală faptul că studenții înșiși par să aprecieze aceiași indicatori de calitate ca și educatorii. Și ei au întâmpinat probleme tehnice în accesarea anumitor materiale. Motivația lor a variat în funcție de fiecare RED și nivel în parte, dar, în general, studenții cu motivație intrinsecă au considerat RED ca fiind utile. Mulți studenți le-au considerat o schimbare binevenită față de manualele de curs tradiționale, în special ca materiale suplimentare interactive care să le ofere feedback. Studenții chestionați au continuat să considere profesorul în rolul de ghid, pe care instrumentele digitale nu îl pot înlocui pur și simplu. Cursanții din studiul pilot au părut să considere crearea propriilor resurse ca fiind utilă (în ceea ce privește învățarea vocabularului la limba engleză) și satisfăcătoare (dezvoltarea competențelor digitale).

LINKURI CĂTRE RESURSE EXTERNE

Alianța Europeană pentru Calitatea Cursurilor Online Deschise și în Masă (MOOC): http://mooc-quality.eu/qrf

BIBLIOGRAFIE

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. DOI: 10.1017/S0261444813000025.

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d.The Quality Fererence Framework (QRF). Available at: 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., Texeira, 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

CAPITOLUL TREI
INOVARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK

UNIVERSITATEA KÁROLI GÁSPÁR A BISERICII REFORMATE DIN UNGARIA
BUDAPESTA, UNGARIA
SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU,STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU, MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

REZUMAT

Capitolul de față va prezenta practicile și abordările care ar trebui implementate pentru a inova predarea limbilor străine la nivelul învățământului superior, utilizând tehnologii digitale în mod eficient și de calittate. Capitolul va aborda aspecte precum: învățare mixtă, competențe digitale, metode și planificare; modul în care tehnologiile digitale au afectat predarea competențelor lingvistice; învățare autonomă, inteligențe multiple, strategii de învățare, autoreglementarea studenților, învățare independentă pe tot parcursul vieții, învățare activă și rolul autonomiei cursantului în predarea limbii engleze și învățarea online în secolul al XXI-lea, cu accent special pe inovarea în educarea inițială a cadrelor didactice pentru mediul online. Pe baza analizei literaturii de specialitate și a unui studiu de caz, vor fi oferite recomandări.

1. INTRODUCERE

Generația digitală a tinerilor reprezintă 20% din populația lumii (Zheng et al. 2020), iar majoritatea celor care învață limbi străine se presupune că fac parte din acest grup. Acest număr stabilește potențialul de utilizare a diferitelor resurse digitale în scopul comunicării. Mai mult decât atât, generația digitală se comportă diferit în situațiile de învățare, având în vedere faptul că utilizarea surselor digitale îi stimulează pe studenți și le permite să învețe prin descoperire.

În acest mediu de învățare, importanța autonomiei cursantului este tot mai mare, iar diferitele metode, strategii și instrumente care pot facilita autonomia se regăsesc din ce în ce mai mult în predare, în general, și în învățarea online și în învățământul superior, în special.

Rămâne la latitudinea noastră, în calitate de profesori, să-i învățăm pe studenții noștri competențele și cunoștințele necesare pentru a deveni cursanți ai secolului al XXI-lea și a face față lumii în schimbare. Oferirea unui punct de plecare mai bun studenților bazat pe internet și noile îmbunătățiri tehnologice trebuie luate în cnsiderație, deoarece acestea îi inspiră pe cei ce învață limbi străine în această era digitală.

2. TEORII ȘI CONCEPTE CARE STAU LA BAZA ABORDĂRILOR INOVATOARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

În secolul al XXI-lea s-au dezvoltat noi aspecte educaționale în ceea ce privește predarea limbilor străine, sau predarea și educația, la modul general. Rolurile profesorilor, cât și ale studenților s-au schimbat. Profesorii pot facilita învățarea autonomă prin schimbarea abordării schimbându-și rolul din instructor în cel de facilitator. Acest lucru îi determină pe studenți să nu se mai bazeze pe profesor ca sursă principală de cunoștințe. Pentru a obține autonomia studenților, sunt încurajate capacitatea acestora de a învăța pentru ei înșiși, conștientizarea propriilor inteligențe și stiluri de învățare. Dezvoltarea propriilor strategii de învățare, autoreglementarea, stabilirea regulată a obiectivelor, feedback-ul și autoevaluarea sunt, de asemenea, esențiale pentru autonomia studentului. Profesorii pot spori autonomia studenților în învățare în mai multe moduri: prin analiza atentă a nevoilor

studenților, prin introducerea și modelarea strategiilor de învățare independentă sau prin oferirea de tehnici menite să-și monitorizeze propria învățare. Tot ei pot oferi feedback și discuții periodice pentru a-i ajuta pe cursanți să-și planifice propria învățare. Acest lucru se poate realiza și prin utilizarea sarcinilor de autoacces, a testelor și a altor instrumente de învățare auto-direcționată.
Schimbarea rolului profesorilor, cât și al studenților a influențat metodele și instrumentele de predare. De asemenea, evoluția Învățării Îmbunătățite prin Tehnologie (Technology Enhanced Learning TEL) a afectat practicile de predare și învățare, precum și utilizarea avansată a tehnologiilor de învățare în învățământul superior. Se așteaptă ca atât cadrele didactice, cât și studenții să dețină competențele necesare pentru a face față educației digitale
Noile roluri, forme și contexte educaționale au un impact important asupra metodologiei. Prin urmare, este esențială corelarea metodelor de predare cu instrumentele TEL adecvate în învățământul superior pentru a îmbunătăți calitatea predării.
Aspectele și problemele menționate mai sus vor fi discutate în detaliu în următoarele subcapitole.

2.1 ROLUL ȘI AUTONOMIA CURSANȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ONLINE A LIMBII ENGLEZE

Studenții autonomi își asumă o responsabilitate din ce în ce mai mare pentru ceea ce învață și pentru modul în care învață. Învățarea autonomă este o metodă de învățare mai personală și mai concentrată. Astfel se pot obține rezultate mai bune de învățare, deoarece învățarea se bazează pe nevoile și preferințele cursanților. Învățarea autonomă diferă de abordarea tradițională condusă de profesor, în care majoritatea deciziilor sunt luate de către acesta, acum controlul fiind oferit studenților. Există cinci principii pentru a ajunge la învățarea autonoma: implicarea activă în învățarea studenților, oferirea de opțiuni și resurse, oferirea de opțiuni și oportunități în luarea deciziilor, sprijinirea studenților și încurajarea reflecției.
O altă schimbare se referă la faptul că a căpătat mai multă importanță să se acorde atenție aspectelor emoționale ale învățării. Unul dintre elementele-cheie ale învățării independente pe tot parcursul vieții este motivația orientată spre obiective: studenții își stabilesc obiective la începutul procesului de învățare și-și mențin implicarea pe tot parcursul acestui proces în speranța atingerii acestor obiective. Motivația orientată spre obiective este considerată a fi o bază semnificativ mai bună și mai eficientă pentru învățare decât factorii motivaționali externi. Stima de sine a studenților și curajul acestora de a-și asuma riscuri ar trebui, de asemenea, încurajate și promovate în mod activ, deoarece aceste trăsături conduc la o mai bună gestionare a situațiilor incerte, la o mai mare încredere în stabilirea obiectivelor și la o perseverență mai mare. Numai o motivație suficient de mare poate duce la realizări de înaltă calitate (Ushioda, 2003, p. 98).
Importanța autoreglementării studenților a fost evidențiată de către cercetătorii care integrează implicarea proactivă a studenților în controlul diferitelor aspecte ale învățării într-un cadru larg și unificat. Autoreglementarea a fost conceptualizată pentru a include și autoreglementarea motivațională, pe lângă componentele cognitive și metacognitive.
Când vine vorba de învățarea independentă, autodirijată, abilitățile de autodirecționare și autoreglementare ale studenților joacă un rol important în capacitatea acestora de a stăpâni această abordare. După cum am menționat anterior, stabilirea obiectivelor este esențială pentru o învățare eficientă. Obiectivele învățării ar trebui să fie în concordanță cu obiectivele de viață ale fiecăruia, să provină din propria hotărâre a studenților de a învăța, nu din surse externe. Procesul de învățare ar trebui să înceapă cu mobilizarea și evaluarea critică a propriilor cunoștințe ale studentului, urmate de crearea unei strategii clare cu privire la modul în care se pot realiza aceste obiective. Este important de remarcat faptul că învățarea în sine este mai eficientă dacă provine din implicarea într-o varietate mai mare de activități de învățare (Alammary et. al. 2014). Acestea pot include pedagogia bazată pe inteligențe multiple, interacțiunea cu ceilalți și experiența directă. Reflecția critică asupra rezultatelor ar trebui practicată atât la sfârșitul procesului de învățare, cât și pe parcursul acestuia.
Studenții autonomi pot fi caracterizați prin faptul că implementează învățarea autodirecționată pe tot parcursul vieții, un concept care aparține fără doar și poate secolului al XXI-lea. Elementele cheie pot

fi descrise ca cursanții devinstăpâni pe propriul proces de învățare și au capacitatea de înainta spre propriile obiective. Această abordare este adesea menționată în strânsă legătură cu ideea de învățare pe tot parcursul vieții, ceea ce înseamnă că procesul de învățare se extinde dincolo de educația formală și, prin urmare, necesită capacitatea cursantului de a avea autonomie asupra propriului proces de învățare.

2.2 SCHIMBAREA ROLULUI PROFESORULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL ONLINE ÎN SECOLUL AL XXI-LEA

Învățarea activă îi poate ajuta cu siguranță pe cursanți să devină autonomi. Prin conceptul de învățare activă se „înțelege că, pentru a crea cunoștințe, studenții trebuie să fie agenți activi în procesul de învățare. Aceasta se bazează pe premisele teoriei constructiviste a învățării, care sugerează că oamenii construiesc cunoștințe și semnificații din propriile experiențe" (Feltes & Oliveira, 2019). Principiile fundamentale ale acestei abordări se regăsesc și în metode de predare deja existente. Literatura de specialitate poate face referire la acest concept și sub denumirea de învățare centrată pe student, învățare activ-participativă, învățare colaborativă sau învățare bazată pe probleme (Feltes & Oliveira, 2019).

Învățarea activă înseamnă înlocuirea lecțiilor tradiționale centrate pe profesor cu o educație centrată pe student, în care studenții sunt implicați activ în procesul de învățare și devin mai responsabili pentru propriile lor realizări. Ea poate avea mai multe beneficii pentru studenții: devin mai puțin anxioși, se simt mai încrezători și mai puternici și pot învăța semnificativ mai mult participând în mod activ decât într-un mediu pasiv.

Pentru a crea un mediu bazat pe principiile anterioare, rolul profesorului trebuie regândit: în contextul învățării active, studenții au parte de mai multă autonomie în procesul de învățare, profesorul încetează să mai fie singura sursă de cunoștințe și devine mai degrabă un facilitator pentru a-i ajuta pe aceștia să-și atingă propriile obiective. În locul unei transmisii unidirecționale a cunoștințelor, unul dintre elementele de bază ale învățării active este dialogul deschis și dezbaterea dintre profesor și studenți, care necesită o strategie de predare interactivă. Studenții ar trebui încurajați să reflecteze cu regularitate asupra experiențelor și realizărilor proprii și pot, de asemenea, să ofere feedback profesorului, care poate propune noi sarcini și activități pe baza preferințelor studenților. Este important de remarcat faptul că învățarea activă nu numai că poate fi aplicată în orice domeniu al educației, dar nu este nici un concept exclusiv. Profesorii pot integra această nouă abordare în alte metode utilizate anterior, cu scopul de a spori eficiența la clasă.

2.3 METODE DE UTILIZARE A TEHNOLOGIILOR ELECTRONICE DE ÎNVĂȚARE

Deși utilizarea tehnologiilor digitale a influențat diverse domenii de predare a limbilor străine, precum învățarea autonomă a limbilor străine, învățarea în ritm propriu și în colaborare, managementul limbilor străine, accentul în predarea limbilor străine continuă să rămână pe comunicare. Ihnatova et al. (2021, p.3) împart modalitățile de implementare a metodelor tehnologiilor electronice de învățare în două mari grupuri:

- instrumente de învățare sincronă: camere de chat, whiteboard interactiv, videoconferințe;
- metode de învățare asincronă: e-mail, bloguri, forumuri, Twitter, podcasturi video și audio, teste online.

Instrumentele de învățare sincronă oferă comunicare în timp real, în timp ce metodele de învățare asincronă permit comunicarea în rețea indiferent de timp și loc.

Aplicarea tehnologiilor educaționale moderne în predarea limbilor străine include:

- utilizarea învățământului la distanță cu ajutorul tehnologiei informatice (internet) în predarea limbilor străine;
- organizarea lucrului în grup și a lucrărilor finalizate ale studenților și controlul computerizat (rezolvarea testelor prin calculator);
- utilizarea resurselor tehnice (fișiere audio și video);

- utilizarea materialelor vizuale (desene tematice, diagrame).

Trebuie acordată atenție utilizării diferitelor aplicații și platforme de învățare a limbilor străine, precum Edupuzzle, Storyjumper, Miro, pentru a numi doar câteva, care facilitează comunicarea, permițând profesorilor să pregătească materiale didactice online, bazându-se în mare parte pe surse online. Aceste materiale sunt interactive, creând astfel un mediu digital de învățare activ și productiv, oferind o mare varietate de activități, exerciții sau evaluări.
Cadrul digital Cambridge English Digital Framework a fost elaborat în urma consultării cu profesori de limbi străine și formatori. Acesta descrie competențele cheie pentru a preda eficient cu ajutorul tehnologiei. Pot fi explorate șase categorii ale acestui cadru digital: Lumea digitală, Sala de clasă digitală, Profesorul digital, Proiectarea învățării, Realizarea învățării și Evaluarea învățării. Toate categoriile oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra celor mai importante domenii și sunt de real ajutor profesorilor din era digitală.

2.4 PREDAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE

Tehnologiile digitale pot fi utilizate în diferite scopuri, cu toate acestea, utilizarea lor în predarea competențelor primare de învățare a limbilor nu a fost discutată. În ceea ce privește competențele lingvistice, Alakras și Razak (2021) au constatat că tehnologiile digitale au îmbunătățit competențele de ascultare ale studenților. Mai mult decât atât, tehnologiile digitale au un impact pozitiv asupra abilităților de vorbire ale studenților. Rezultatele studiului lor au arătat că tehnologiile digitale au îmbunătățit și abilitățile de scriere ale studenților de limbă engleză ca limbă străină (ELF), ajutându-i pe aceștia să-și însușească elemente noi de vocabular.
Toate aceste rezultate demonstrează importanța utilizării tehnologiilor digitale în scopul predării și învățării limbilor străine. Autorii au conchis că utilizarea tehnologiilor digitale de către profesorii și studenții EFL este la nivel ridicat. Profesorii și studenții au un nivel ridicat de alfabetizare digitală de bază și didactică. Studiul lor a arătat, de asemenea, că nu există diferențe semnificative în utilizarea tehnologiilor digitale între studenți și profesori. Nivelul ridicat de utilizare a tehnologiilor digitale în rândul profesorilor și studenților EFL îmbunătățește învățarea și predarea limbilor străine.

2.5 ÎNVĂȚAREA MIXTĂ – UN CADRU EDUCAȚIONAL IDEAL ÎN EDUCAȚIA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Învățarea mixtă combină învățarea față în față, la clasă, cu materiale și activități online. Această abordare este denumită și învățare hibridă, însă există o diferență între acești doi termeni. Siegelman (2019) face o distincție între ei, afirmând că, în cadrul lecțiilor mixte, componentele online sunt menite să completeze și să consolideze materialele din clasă, în timp ce elementele online ale cursurilor hibride sunt menite să înlocuiască o parte din timpul petrecut la clasă. În lecțiile hibride, studenții pot interacționa online în timp real (interacțiuni sincrone) sau în momente diferite (interacțiuni asincrone). Dziuban et al. (2004) definesc învățarea mixtă ca o metodă de instruire care combină eficiența și oportunitățile de socializare ale predării la clasă cu posibilitățile de învățare îmbunătățită digital ale predării online. Este o abordare centrată pe student, unde acesta este participant activ și interactiv. Cercetătorii menționați adaugă faptul că învățarea mixtă oferă mai multe oportunități de interacțiune student-instructor, student-student, student-conținut și student-resurse externe. Această metodă este caracterizată și de mecanisme integrate de evaluare formativă și sumativă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice.
Învățarea mixtă are multe avantaje, în special în contextul învățământului superior. Unul dintre cele mai importante beneficii este economisirea timpului petrecut în clasă. După cum remarcă Singh et al. (2021), studenții pot învăța într-un mediu flexibil, au un anumit control asupra ritmului, timpului și locului în care își desfășoară activitatea. Mai mult, această abordare permite un program flexibil și un ritm propriu, cu alte cuvinte, studenții pot progresa în ritmul propriu, deoarece pot învăța în mod autonom și pot lucra independent la temele și proiectele pentru acasă. Bartolomei-Torres (2021)

subliniază că modulele și materialele pot fi adaptate la nevoile individuale ale studenților, învățarea mixtă poate fi personalizată, ceea ce sporește eficiența. Acesta adaugă că încorporarea tehnologiilor informaționale și digitale facilitează învățarea.

Alte avantaje includ faptul că învățarea mixtă le permite studenților să își monitorizeze în permanență progresul, ceea ce le poate crește autonomia. În mod paradoxal, studenții au posibilitatea de a comunica mai mult cu alți cursanți și cu instructorii, pentru că au acces la diferite forumuri de discuții sau chat-uri, ceea ce le permite chiar și celor mai rezervați să interacționeze cu colegii sau cu profesorii (Singh et al., 2021). Jeffrey et al. (2014) raportează faptul că mulți profesori care aplică învățarea mixtă consideră că accesul continuu la resursele de conținut și disponibilitatea lor permanentă, la materialele de curs (online) și la exemple sunt benefice studenților, iar profesorii apreciază accesul nelimitat la diferite instrumente și resurse online.

3. SOLUȚII INOVATOARE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE EFL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

TIC este utilizată de destul de mult timp în predarea limbilor străine. Cu toate acestea, una dintre problemele centrale în predarea limbilor străine, indiferent de mediu, este utilizarea materialelor autentice, adesea cu ajutorul unor instrumente. Experții TIC au evidențiat deja (Nádori & Prievara 2012) beneficiile utilizării claselor virtuale. Aceștia subliniază faptul că, pe lângă munca colaborativă, sălile de clasă virtuale permit socializarea, creează posibilitatea unui feedback imediat, iar feedback-ul diferențiat poate fi implementat cu ușurință. Utilizarea mediilor virtuale necesită o planificare pedagogică și o pregătire metodologică conștientă pentru a garanta că învățarea limbii este diferențiată în conformitate cu cerințele moderne pentru predarea limbilor, ținând cont de nevoile individuale ale cursanților și folosind materiale autentice și instrumente adecvate (Miskei-Szabó, 2021).

În timpul pandemiei Covid-19, profesorii maghiari și-au demonstrat flexibilitatea, inovația și angajamentul. Practicile de predare în formarea inițială a cadrelor didactice în universități, în context tradițional, prevăd ca profesorii asistenți să practice co-predarea, precum și sesiuni individuale de predare, ambele fiind analizate în cadrul unei discuții de grup. Formarea profesorilor de limbi străine se realizează într-un mod comunicativ, cooperant, colaborativ și creativ. Instructorii predau într-un mod care servește ca model pentru cursanți în viitoarea lor activitate ca profesori. Atunci când s-a trecut la predarea online în timpul pandemiei, păstrarea acestei abordări a constituit o prioritate. Universitățile au implementat astfel de practici care le-au permis cursanților să poată parcurge procesul de formare într-un mod cât mai apropiat de versiunea originală, de la clasă.

Viitorii învățători pot alege să se specializeze în formarea în limba engleză în învățământul terțiar maghiar. Studenții care au absolvit învățământul primar sunt calificați să predea limba engleză, precum și toate disciplinele generale din învățământul primar și dețin cunoștințele, aptitudinile și competențele teoretice de pedagogie și psihologie necesare pentru a oferi predarea și educația pentru matematică, limba și literatura maghiară, științe, educație vizuală, muzică, educație fizică și arte și meserii pentru primele patru clase, ceea ce înseamnă că învață și predau limba engleză în scopuri specifice.

Catedra de Limbă și Literatură Străină a Facultății de Învățământ Primar și Preșcolar din cadrul Universității Eötvös Loránd (ELTE TÓK) din Budapesta a dezvoltat și implementat noi cadre care oferă posibile soluții uneia dintre cele mai dificile provocări: proiectarea, organizarea și implementarea practicilor didactice comune pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice și școlile primare în situații de urgență, în prezența, absența și în cadrul unor programe școlare hibride.

Cercetările asupra experienței participanților demonstrează faptul că tehnicile utilizate sprijină dezvoltarea generală a competențelor pedagogice ale cursanților și influențează în mod pozitiv motivația, abordarea reflexivă și conștientizarea cursanților și educatorilor implicați în experimentul

pedagogic, chiar și în aceste momente imprevizibile. Următoarele subcapitole prezintă soluțiile inovatoare utilizate de viitoarele cadre didactice de Limba engleză ca limbă străină în mediul online (Trentinné Benkő, & Kovács 2021).

3.1 PRACTICA DIDACTICĂ PE PERIOADA ÎNVĂȚĂRII LA DISTANȚĂ

Ca urmare a trecerii la învățământul la distanță în învățământul superior la data de 12 martie 2020, precum și a trecerii la un curriculum online în învățământul public la data de 16 martie, toată practica pedagogică și pregătirea pentru trecerea la învățământul la distanță a fost oprită până când ambele instituții au stabilit un cadru tehnic pentru continuarea activității. Sarcina studenților care se pregăteau pentru o carieră didactică a fost aceea de a dezvolta, în grupuri mici, un curriculum digital complex, adaptat la noile programe de lucru ale elevilor, ținând cont de diferențele individuale și oferind oportunități de sprijin și diferențiere. Microsoft Teams, care a fost adoptat apoi de instituție, a oferit o platformă online ideală pentru a coordona și a sprijini activitatea atât a cursanților, cât și a profesorilor. De asemenea, le-a permis viitorilor profesori să dobândească experiență în învățământul la distanță și să finalizeze cu succes cursul de practică pedagogică.

3.2 PRACTICA PEDAGOGICĂ HIBRIDĂ

Din cauza epidemiei COVID19, semestrul de toamnă a anului 2020 a început cu practica pedagogică hibridă. Pentru a păstra structura și atmosfera tradițională cât mai mult posibil, studenții care se pregăteau pentru o carieră didactică și profesorii asistenți le-au predat lecții studenților în persoană, dar ceilalți colegi și profesori nu au putut fi prezenți în clasă. Din acest motiv, lecțiile au fost înregistrate, iar înregistrarea a fost vizionată de către cursanți împreună cu tutorele metodologic în condiții de siguranță în clădirea ELTE TÓK.

Discuția și pregătirea s-au desfășurat inițial în mod tradițional, cu prezență fizică, deoarece rememorarea asistată conduce la observații mult mai precise și la o auto-reflecție mult mai conștientă din partea profesorului stagiar. Însă, pe măsură ce situația epidemică s-a înrăutățit, a fost eliminată și posibilitatea de proiecție, discuție și pregătire la comun. Lecția a fost înregistrată de către tutore, care a editat apoi înregistrarea pentru a se concentra pe cele mai importante evenimente și a difuzat-o pe platforma Teams. Discuția și pregătirea ulterioară au avut loc tot în mediul online. În loc să se urmărească împreună întreaga lecție, observarea unor părți selectate din lecție a oferit posibilitatea de a analiza mai în profunzime și mai îndelungat anumite situații pedagogice. Conform feedback-ului primit de la studenți, această soluție hibridă a fost cea mai apropiată de experiența de învățare independentă așteptată și a fost confirmată de rezultatele chestionarului de evaluare de sfârșit de semestru.

3.3. MENTORATUL INVERSAT

Având în vedere situația epidemiologică, pe 9 noiembrie 2020 ELTE a trecut din nou la învățământul la distanță, eliminând astfel posibilitatea predării cu prezență fizică. În schimb, elevii au continuat să învețe la școală, ceea ce, la prima vedere, părea un conflict insolubil și o provocare pentru organizarea practicii didactice. Apoi, a fost propusă ideea de mentorat inversat: înlocuind predarea studenților cu predarea de către tutori, toate activitățile studenților au putut fi efectuate online. În mentoratul inversat, studenții îl pregătesc pe colegul profesor-îndrumător să predea lecția pe care au planificat-o, acordând o atenție specială implementării metodologice și tehnice a acesteia. Lecția a fost planificată și pregătită de către studenți în mod obișnuit, dar a fost predată de către profesorul-îndrumător studenților în persoană, fiind înregistrată video. Înregistrarea a fost vizionată online de către studenți și analizată împreună, în mod obișnuit.

În contextul mentoratului inversat, tutorele metodologic le-a solicitat studenților să scrie o scrisoare liberă, pentru a oferi feedback și a reflecta asupra celor petrecute, pentru creșterea gradului de

conștientizare și sprijinirea învățării experiențiale. Opiniile studenților au fost împărtășite cu profesorul mentor abia la finalul cursului. Evaluarea eseurilor nestructurate a fost precedată de un test de frecvență a cuvintelor. Feedback-ul s-a concentrat în mod clar pe subiectul pregătirii și planificării, acesta fiind subiectul care a primit cele mai interesante și mai relevante comentarii din punct de vedere profesional. Participanții au dat dovadă de dedicare, responsabilitate, reflecție, autonomie și camaraderie. Participanții și-au asumat responsabilitatea și și-au demonstrat profesionalismul și gradul de dăruire nu numai față de profesie, față de lecția pe care au planificat-o, sau față de cursanți, ci și față de profesorul mentor care le-a predat lecția. S-a dovedit că planificarea unei lecții pentru alții a fost o sarcină mult mai complexă, care a necesitat o mai mare conștientizare. A fost nevoie și de precizie, gândire, atenție la detalii, minuțiozitate și flexibilitate, precum și de un simț al realismului.

3.4 MENTORATUL COLEGIAL

În a doua jumătate a semestrului de toamnă a anului 2020, nu doar studenții, ci și elevii au învățat în sistemul online. Acest lucru a făcut posibilă implementarea predării online prin intermediul platformei Teams. În grupul de Alfabetizare în limba engleză s-au regăsit mai mulți studenți care au predat cu jumătate de normă în timp ce studiau. Unii dintre aceștia s-au implicat în predarea online pentru copii, dobândind astfel mai multă experiență în predarea online decât colegii lor. Pentru a profita de această oportunitate, lecția fost pregătită cu sprijinul tutorilor prin co-mentorat. Studenții care au urmat lecția online au fost asistați de colegii lor în pregătirea lecției. Feedback-ul studenților cu privire la mentoratul colegial a fost pozitiv în proporție de 100%. Toți au subliniat reducerea stresului și sporirea siguranței datorate faptului că au putut apela în orice moment la ajutorul unui coleg mai experimentat. Unul dintre ei a menționat în mod special că această experiență a fost un aspect firesc al pregătirii practice.

3.5 PRACTICA DIDACTICĂ ONLINE

ELTE a introdus învățământul la distanță și pentru semestrul de primăvară a anului 2021, însă învățământul de stat a continuat predarea cu prezență fizică. Lecțiile au fost predate de către studenți în persoană, în timp ce colegii lor au putut urmări evenimentele în direct prin streaming online. Pentru discuții și pregătiri s-a utilizat tot platforma Teams. Evaluarea activității studenților în mediul online a urmat, de asemenea, principiile gamificării. Începând cu data de 6 martie 2021, învățământul de stat a trecut la învățământul la distanță, trecere care, de data aceasta, a fost mult mai lină decât cu un an înainte. În curând, studenții le-au putut preda lecții online altor studenți. Discuțiile și pregătirile au avut loc tot în mediul online. Pentru a asigura o implementare fluidă și de succes, toți participanții au primit acces propriu la interfața Teams a Școlii de formare ELTE, astfel încât toate situațiile pedagogice online să poată fi monitorizate și gestionate cu ușurință.

Profesorii stagiari au simțit că experiența de predare online a fost benefică și că experiențele lor anterioare de învățare online i-au ajutat să se pregătească pentru predarea în acest mediu. Cu toate acestea, în opinia lor, a fost mult mai dificil să realizeze contactul necesar cu studenții, a fost nevoie de mai multă pregătire și de o practică mai îndelungată pentru predarea online. Feedback-ul a arătat că timpii de răspuns au fost mai lungi, iar ajutoarele vizuale au necesitat o planificare mai amănunțită. Pe lângă conectarea cu studenții, principala provocare pentru ei a fost activarea întregului grup. Le-au lipsit interacțiunile obișnuite și au constatat că este extrem de dificil să implice studenții în spațiul online, dacă nu au prea mare experiență în predare. În predarea față în față, totul a fost mult mai ușor, lecțiile au fost “mai însuflețite” și “a fost mult mai ușor să îi asculți pe studenți în mod individual”. Conștientizarea și reflecția profesorilor stagiari au fost îmbunătățite.

3.6 ‘CELE MAI BUNE’ PRACTICI ÎN EDUCAȚIA ONLINE A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE

Cea mai mare provocare întâmpinată în mediul online de formatorii de profesori stagiari a fost menținerea propriilor politici și principii de predare. Echipa de limba engleză a venit cu câteva idei și abordări practice care ar putea fi numite “cele mai bune practici”. Atunci când au creat aceste sarcini,

principalele lor obiective au fost să prezinte și să pună în practică noi cunoștințe, menținând în același timp studenții interactivi, creativi, comunicativi și reflexivi – cu alte cuvinte, motivați (Fenyődi et al. 2021).
Exemplele de bună practică sunt disponibile online:
(https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570)
Acestea sunt clasificate pe grupuri în funcție de cursul în care au fost realizate de către profesorii cursanți de limba engleză ca limbă străină.

a) Curs de pregătire lingvistică pentru învățământul bilingv engleză-maghiară
- „Vești din carantină": Exercițiu de încălzire pe Padlet;
- Proiecte și rapoarte privind vizita online la școală

b) Dezvoltarea limbajului în copilăria timpurie și engleza pentru scopuri specifice
- Cum se hrănesc bebelușii: Fii influencer pe YouTube

c) Methodologia EFL Young Learner
- Un desen pe Whiteboard de pe platforma Zoom pentru demonstrarea timpurile verbale în prezentarea modului de predare a gramaticii
- Căutarea online de cuvinte folosind Whiteboard de pe platforma Zoom

d) Literatura juvenilă
- „Hobitul" pe resursa digitală Wordwall: Capitolul 14, 'Întrebări și răspunsuri' – joc de asociere
- Video de prezentare a filmului „Coraline"
- Un video de prezentare bazat pe seria „Narnia"

e) Educație muzicală bilingvă pentru preșcolari
- Vocabular muzicologic pe LearningApps, jocul Pelmanism
- Joc de notație muzicală „Găsește perechea"

f) Arte vizuale – bilingv – pentru preșcolari
- Joc de practicare a vocabularului artistic - „Labirint"'
- Proiecte de arte vizuale din lecția online de Paște, 2020

g) Educația științifică în limba engleză în învățământul preșcolar
- O hartă mentală creată online despre cântecul „Over in the Meadow"
- O rețea tematică a cărții „Omida mâncăcioasă" de Eric Carle

h) Teoria și practica educației bilingve
- Certificate în alb de felicitare pentru finalizarea testului de practică
- Jocuri online create de studenți
- Videoclipuri tutoriale create de studenți

i) Jocuri în limba engleză pentru copii
- Proiectarea învățării structurate pe baza jocurilor video
- Instagram ca platformă de educație pentru candidații la catedră -– @examoninsta

În concluzie, autorii afirmă că cele mai bune practici de predare online a limbilor străine pot conduce la îmbunătățiri suplimentare atunci când profesorii stagiari își încep cariera de predare. „Abundența aplicațiilor online i-a ajutat să genereze exerciții și sarcini foarte utile care pot fi încorporate ulterior și în învățarea F2F sau mixtă. În ciuda stresului și a presiunii asupra educatorilor, echipa de limbă engleză a câștigat încredere în sine și autoeficacitate, simțindu-se în același timp siguri în gestionarea dificultăților și a provocărilor. Ca parte la acest proces, profesorilor stagiari li s-a oferit o altfel de experiență de sine: explorarea și învățarea despre predarea digitală și online. Atunci când li s-au oferit oportunități suplimentare, aceștia au realizat produse creative individual sau în colaborare, iar acestea le-au scos în evidență cunoștințele și competențele deosebite. Prin urmare, practicile de predare au fost extinse și îmbogățite în timpul pandemiei, iar „cele mai bune" practici anterioare au fost testate și adaptate" (Fenyődi et al. 2021).

4. RECOMANDĂRI ȘI AVERTIZĂRI

Din cauza implicării și entuziasmului insuficient al multor cursanți de limbi străine, precum și a ratei ridicate de eșec în învățarea limbilor străine, profesorii de limbi străine s-au aflat în permanență în căutarea unor tehnici prin care să le sporească motivația studenților (Dörnyei, 2005). Un cadru excelent pentru posibilele strategii motivaționale se bazează pe modelul lui Dörnyei și Ottó (1998), un proces care constă din patru dimensiuni principale:

1. crearea condițiilor motivaționale de bază;
2. generarea motivației inițiale a studenților;
3. menținerea și protejarea motivației;
4. încurajarea autoevaluării retrospective pozitive.

Strategiile de învățare constituie un set de instrumente utile pentru o învățare activă și conștientă. Aceste strategii deschid calea către o mai mare competență, autonomie și autoreglementare a studentului. Potrivit lui Dörnyei, definiția strategiilor de învățare este: „Un construct care se refară la acțiuni, comportamente, pași sau tehnici specifice care includ orice gânduri, comportamente, credințe sau emoții pe care studenții le folosesc pentru a-și îmbunătăți propriul progres în dezvoltarea competențelor într-o limbă străină. Aceste strategii pot facilita internalizarea, stocarea, recuperarea sau utilizarea noii limbi". (Dörnyei, 2005)

Cursanții autoreglementați sunt cei care „caută să-și îndeplinească obiectivele academice în mod strategic și reușesc să depășească obstacolele folosindu-se de resurse". (Dörnyei, 2005). Tot mai mulți cercetătorii recunosc faptul că cel mai important lucru în cazul cursanților strategici proactivi nu sunt neapărat strategiile pe care le aplică, ci mai degrabă faptul că le aplică (Macaro, 2001, p.264).

Învățarea poate fi înțeleasă ca un proces social, în timp ce cunoașterea poate fi privită ca un construct social. Cel care învață poate internaliza în mod inconștient anumite gânduri din mediul înconjurător, învățând, în același timp, în mod mai explicit, prin conversații și discuții cu alții, urmate de o reflecție critică. Acest lucru necesită o gândire critică: studenții sunt nevoiți să reflecteze în mod constant asupra experiențelor, conceptelor și obiceiurilor lor anterioare, precum și asupra noilor cunoștințe pe care și le însușesc.

Abordarea predării orientate spre proces promovează învățarea autodirijată pe tot parcursul vieții studenților. Unele dintre următoarele principii le pot fi utile și lectorilor:

- în procesul de dezvoltare a învățării autodirijate, este important să se avanseze gradual, deoarece abilitățile de autogestionare și toleranța la incertitudine ale studenților diferă de la o persoană la alta,
- participarea activă a studenților și oportunitatea de a exersa sunt esențiale pentru o învățare eficientă,
- profesorii pot încuraja studenții să-și mobilizeze în mod conștient cunoștințelor lor anterioare și să reflecteze asupra lor,
- aspectele emoționale ale învățării ar trebui luate în considerare: profesorii pot avea un rol important în a-i ajuta pe studenți să își dea seama de propriile emoții și să le gestioneze, îmbunătățindu-și astfel inteligența emoțională. Aceștia îi pot sprijini pe studenți să dobândească perseverență și autoreglementare în învățare, precum și mai multă încredere în sine, oferindu-le în mod regulat feedback pozitiv ,
- învățarea prin cooperare poate fi încurajată mai mult în contextul educației școlare.

Rata din ce în ce mai mare de acceptare a tehnologiei digitale promovează utilizarea diferitelor surse online, în special în domeniile în care există o lipsă de materiale autentice și adecvate. Cu toate acestea, planificarea învățării online necesită abordări diferite față de planificarea unei lecții la clasă. În primul rând, trebuie aleasă o platformă sau mai multe platforme care să fie disponibile din punct de vedere tehnic, ori care să se potrivească cu obiectivul cursului.

Competențele digitale trebuie îmbunătățile, fiind necesară o perspectivă mai largă asupra surselor

accesibile. Profesorii ar trebui să fie capabili să aleagă cele mai potrivite instrumente în funcție de nevoile și de stilurile de învățare ale studenților. Odată ales instrumentul digital potrivit, ar trebui achiziționate și structurile acestuia. Scopuri diferite de predare pot necesita instrumente diferite. Profesorii au nevoie de practică și de experiență în utilizarea fiecărui instrument pentru a preda cu ușurință disciplinele specifice (Alakras & Razak, 2021).

În afară de aspecte de țin de planificarea intervalului de timp, a materialului și a succesiunii etapelor, instrumentele online trebuie să fie alese în mod critic. Dat fiind faptul că învățarea online poate fi mai dificilă și reprezenta o provocare mai marepentru unii dintre cursanții de limbi străine, trebuie acordată atenție selectării unor materiale stimulative, precum manuale electronice interesante, articole, site-uri web, filme sau podcast-uri (materiale audio). Proiectele de grup – elaborate sub supravegherea constantă a unui profesor – reprezintă o metodă excelentă de integrare a studenților. Implicarea cursanților poate fi sporită prin rezolvarea de cuvinte încrucișate, chestionare, jocuri multimedia – toate interactive.

Conform lui Harris et al. (2008), instructorii trebuie să ia în considerar: procesul de învățare, rezultatele învățării și mediul de învățare, ce abordări de învățare pot fi utilizate sau dacă rezultatul învățării poate fi atins fără contact cu o altă persoană. Ei adaugă că rezultatele învățării, stilul de învățare al studenților, motivația acestora, obiectivele, conținutul învățării, eficacitatea lecțiilor și accesibilitatea resurselor ar trebui să fie măsurate și analizate în mod amănunțit de un grup de instructori și evaluate și de către cursanți.

În mod similar, Alammary et al. (2014) susțin că profesorii care practică învățare mixtă ar trebui să se concentreze pe obiectivele cursului, nu pe tehnologii. Numai după ce obiectivele cursului (rezultatele învățării, conținutul și competențele pe care trebuie să le stăpânească cursanții) au fost specificate, abia atunci poate începe profesorul să conceapă diverse activități, atât cu ajutorul tehnologiei, cât și fără, atât online, cât și offline. Potrivit lui Hofmann (2006), conținutul online și cel din clasă trebuie combinate, astfel încât să formeze un întreg cuprinzător.

Bartolomei-Torres (2021) sugerează că este crucială activarea cunoștințelor anterioare ale studenților și promovarea autoevaluării. De asemenea, este important să li se ofere ajutor studenților care au nevoie de unele clarificări în legătură cu materialele, sarcinile sau activitățile. Stewart (2002) subliniază faptul că atât personalul, cât și cursanții au nevoie de o formare adecvată, astfel încât să poată produce și utiliza componentele cursului mixt. Childs et al. (2005) subliniază că ar trebui să fie disponibil sprijin profesional (de exemplu, experți IT, personal auxiliar, formatori și administratori) pentru a asista instructorii. Mai mult, se recomandă sisteme de asistență pentru utilizatori, timp suficient și competențe pentru crearea de materiale online.

În cele din urmă, nevoile, motivația și așteptările cursanților trebuie luate în considerare și atunci când se concepe un curs mixt, deoarece numai studenții motivați, ale căror așteptări sunt îndeplinite, participă activ la învățarea mixtă. Trebuie găsit un echilibru potrivit între învățarea online și cea la clasă, având în vedere faptul că lecțiile exclusiv online pot avea un efect negativ asupra performanței de învățare a studenților (Harris et al., 2008).

LINKURI CĂTRE RESURSE EXTERNE

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

BIBLIOGRAFIE

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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en

Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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 osztálytermek 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 D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (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.

CAPITOLUL PATRU

MOTIVAȚIA STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR ȘI RESURSELOR DIGITALE

LUDMILA BRANIȘTE[1], GABRIELA GAVRIL[2], TEODORA GHIVIRIGĂ[3], MARINA VRACIU[4]
"ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITY OF IAȘI[1, 2, 3, 4]
IAȘI, ROMANIA
BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

REZUMAT

Capitolul patru se concentrează în principal asupra motivației, urmărind influența sa în procesul de învățare a L2, în diferite scenarii didactice, adresate unor cursanți diferiți. Identificarea cerințelor și a așteptărilor cursanților LSP din învățământul superior și adaptarea cursurilor de limbi străine la nevoile lor specifice constituie una dintre cele mai bune practici sugerate în acest capitol. De asemenea, subliniază autoarele, profesorii trebuie să-i implice pe cursanți în procesul de selecție și de proiectare a resurselor didactice, oferindu-le astfel mai multă responsabilitate și autonomie în procesul de învățare. Utilizarea resurselor digitale poate contribui, de asemenea, la creșterea motivației studenților și la o învățare mai eficientă. Folosirea OER le furnizează cursanților unele dintre instrumentele necesare intrării cu succes pe piața muncii și dezvoltării unor afaceri.

1. TEORII DE BAZĂ ALE MOTIVAȚIEI

1.1. MOTIVAȚIA: DEFINIȚIE(I) ȘI TIPOLOGIE

Ca fenomen psihologic complex, motivația are multiple semnificații. În general, motivația poate fi privită drept 1. rațiunea pentru care cineva întreprinde o acțiune sau se comportă într-un anumit mod: motivație (în spatele a ceva) *Care este motivația din spatele acestei schimbări bruște?* Și motivația pentru (a face) ceva; 2. sentimentul de a dori să întreprinzi ceva, mai ales ceva ce implică muncă susținută și efort. Ideea de motivație, prezentă în filosofia clasică europeană, a fost conceptualizată în psihologia secolului al 20-lea și în științele sociale. În secolul al 21-lea , conceptul de motivație a devenit operațional în teoria învățării limbilor străine. Specialiștii recunosc că un nivel ridicat de motivație este un factor-cheie în învățarea L2, deoarece alegerea sarcinilor și durata de realizare a acestora, gradul de efort în îndeplinirea unei obligații stabilite depind exclusiv de student(ă) (Dörnyei și Ushioda, 2021, pp. 4-6). În compendiul lor, Dörnyei și Ushioda (2021) consideră că motivația este: ceea ce face o acțiune mai atractivă; capacitatea umană de a-și satisface nevoile prin anumite activități; un proces psiho-fiziologic dinamic, ce controlează comportamentul uman și definește organizarea, direcția, stabilitatea și statutul său activ. După cum menționează Ushioda (2013), motivația poate fi înțeleasă ca o serie de procese ce influențează dorința sau impulsul, ca acțiune și activitate sau ca un complex de motive. Cu toate acestea, după cum arată Dörnyei și Ushioda (2021), „marea schimbare în cercetarea motivației a fost trecerea graduală de la abordarea din perspectiva psihologiei sociale a lui Robert Gardner - asociată cu conceptul clasic de motivație integrativă - la o vizune mai complexă, mai dinamică și mai bine articulată, cu relevanță educațională mai pronunțată". (p. xi) De asemenea, așa cum subliniază Sivaci (2020), se impune o aprofundare a studiului emoțiilor în LL și LT.

1.2 TIPOLOGIA MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE

Potrivit lui Reiss (2012, pp. 152-156), motivația poate fi clasificată în: extrinsecă/intrinsecă; pozitivă/negativă; constantă/inconstantă:

- *motivația extrinsecă* nu depinde de conținutul tipului de activitate; este condiționată de factori externi (de exemplu, participarea la concursuri cu premii), în timp ce motivația *intrinsecă* este una interioară, ce depinde de conținutul unei activități, iar nu de lumea exterioară (de exemplu, practicarea unui sport pentru că trezește emoții pozitive).
- *motivația pozitivă*, bazată pe stimuli pozitivi (de pildă, dacă se vor comporta potrivit așteptărilor adulților, copiii vor primi din partea părinților permisiunea de a folosi mai mult timp dispozitivele electronice) *vs.* motivația negativă, bazată pe stimuli negativi (de pildă, părinții le pot permite copiilor care nu merg târziu la culcare să folosească mai mult a doua zi dispozitivele electronice etc.).
- *motivația constantă*, bazată pe esențialele nevoi umane (de pildă, foamea, setea etc.) *vs. motivația inconstantă*, care implică un sprijin permanent (de pildă, renunțarea la fumat, controlul greutății corporale etc.).

1.3 TEORII ALE MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE

Teoriile motivației (TM) studiază și analizează nevoile umane, conținutul, structura și modul în care acestea depind de motivația oamenilor. Studiul acestor nevoi a condus la apariția a trei direcții principale în TM: (1) orientată spre conținut; (2) procesuală; (3) centrată pe subiect.

Teoriile de la punctul (1) analizează factorii ce influențează motivația și se concentrează în special asupra analizei nevoilor umane. Descriu structura nevoilor și conținutul lor, precum și dependența lor de motivație; accentul este pus pe înțelegerea impulsului interior. Se încadrează aici ierarhia nevoilor, stabilită de Maslow („piramida lui Maslow", 1954), interpretarea și completarea acesteia în teoria ERG (Existence-Relatedness-Growth) propusă de Clayton Alderfer (1969), teoria nevoilor dobândite propusă de David McClelland (1987) și teoria celor doi factori a lui Frederick Herzberg (1987).

Direcția (2) include teorii ce analizează felul în care ființele umane își distribuie eforturile și tipul/tipurile de comportament alese pentru atingerea noilor obiective. Comportamentul nu este văzut doar ca o expresie a nevoilor umane, ci și ca o funcție a percepțiilor și a expectanțelor unei persoane, față de o anumită situație și de posibilele consecințe ale unei acțiuni particulare. Cele mai influente teorii din acest grup sunt: teoria expectanțelor a lui Victor Harold Vrooms (1964), potrivit căreia motivația indivizilor de a acționa depinde de recompensarea muncii lor, teoria echității a lui John Stacy Adams (1963), o dezvoltare a celei dintâi, în care recompensarea corectă este considerată o forță motivantă; teoria lui Layman Porter și Edward Lawler (1968), ce detaliază condițiile recompensării muncii și procesele prin care aceasta se produce; teoria lui Edwin A. Locke și a lui Latham (1990), ce susține că stabilirea de obiective specifice și feedback-ul sunt corelate cu îmbunătățirea performanței în îndeplinirea sarcinilor; teoria managementului participativ, ce privilegiază ideea că angajații ar putea fi mai bine motivați dacă au posibilitatea să aleagă sarcinile preferate, să se concentreze asupra lor și își coordonează activitatea unii cu alții (Bainbridge, 1996).

Direcția (3) include teoria lui Douglas McGregor (1960), cunoscută drept „teoria motivației X și Y", corelată cu teoria anterioară prin înțelegerea tipologiei angajaților, de tip X (motivați de recompensă) și de tip Y (cu motivație interioară); teoria lui Ouchi (1980), ce subliniază legătura puternică dintre angajat și manager în ideea unui „loc de muncă pe viață".

1.4 ABORDĂRI ALE MOTIVAȚIEI ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

Teoriile motivației au apărut în psihologia socială și au fost extinse la teoriile motivației în învățarea L2 (Noels et al., 2019, Dörnyei & Ushioda, 2021). Motivația poate depinde de factori sociali, de motive

formulate pe baza nevoilor unei comunități. Acestea din urmă conturează și definesc două tipuri de motivație extrinsecă: motivația *socială mai largă* și motivația *personală.* Sfera motivațională poate fi influențată de natura activității omului; acesta ar fi un exemplu de motivație intrinsecă, cuprinzând motivația succesului. Un alt tip de motivație este *motivația la distanță/lungă distanță* vs. *motivația apropiată/reală*. Cercetările în domeniul motivației în învățarea L2, relativ recente, ale unor autori occidentali influenți (Ushioda, Gardner, Dörnyei) se bazează pe numeroase contribuții, ale unor cercetători, psihologi și specialiști în domeniul educației.

Ca un preambul la abordarea motivației în Second Language Acquisition (Învățarea unei a doua limbi), Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) schițează o prezentare a evoluției teoriei învățării limbilor străine (LL). Fondată în Canada în 1959, axată pe motivația învățării limbii a doua, LL a modelat înțelegerea orientării celor care învață o limbă străină spre comunitățile de vorbitori ai limbii respective. În anii 1990, în în acord cu teoriile cognitive ale vremii, teoria învățării limbilor străine s-a concentrat îndeosebi asupra învățării în clasă. În secolul al 21-lea, odată cu impunerea englezei ca *lingua franca*, LL tratează motivația în termenii obiectivelor *sinelui* și ale *identității*, ținând seama de faptul că vorbitorii de limba engleză se pot identifica drept membri ai comunității globale. Globalizarea și migrația au făcut ca teoria LL să ia în considerare și învățarea altor limbi decât engleza (LOTE) (Ushioda, 2013). **Robert Gardner: motivația instrumentală și motivația integrativă.**

În conceptualizarea motivației pe care-o propune, Robert Gardner (2010) a evidențiat influența factorilor sociali și culturali asupra tuturor tipurilor de motivație. Gardner (1985, 2001) distinge între motivația *instrumentală* și motivația *integrativă. Motivația integrativă* reprezintă reflectarea nevoilor intrinseci și este influențată, de pildă, de dorința cursanților de a se identifica cu elemente din cultura țării în care se vorbește o anumită limbă. Așadar, în motivația integrativă, învățarea limbilor străine este impulsionată de nevoia interioară a cursantului, de valorile sale, implicate în întâlnirea și comunicarea cu alte persoane, în vreme ce limba rămâne un instrument. În *motivația integrativă,* învățarea L2 este văzută ca un obiectiv ce ajută la dezvoltarea carierei. Cercetările au demonstrat că motivația integrativă este corelată cu cele mai bune rezultate în L2. Lucrul acesta nu se verifică întotdeauna în cazul LSP, unde motivația instrumentală poate predomina. Predarea L2 ar trebui să integreze ambele tipuri de motivație. Într-o cercetare de mai târziu, Gardner (2007, p. 19) sublinia că „importantă este intensitatea motivației, în sensul său cel mai larg, care încorporează componentele comportamentale, cognitive și afective". O completare importantă a teoriei lui Gardner este conceptul de încredere în sine lingvistică, introdus de Clément Clément et al. (1994).

Zoltán Dörnyei și clasificările Sinelui. Dörneyi s-a raportat întrucâtva polemic la cele trei autorități anterioare, Gardner, Noels (2000) și Ushioda. A extins gama de studii privind motivația, propunând o structură mai complexă a motivației în învățarea L2. Potrivit lui Dörneyi, există trei niveluri de motivație: nivelul *limbii* (cultură, societate, nivel intelectual și pragmatic), nivelul *cursantului* (caracteristici individuale, încredere în sine din punct de vedere lingvistic) și, în cele din urmă, *nivelul mediului/situației de învățare* (programe școlare, ajutoare, manuale, sarcini/teme, componente legate de personalitatea profesorului, comportamentul acestuia, stilul de predare/conducere a activității la clasă (1994, p. 280). Dörneyi și Otto subliniază, de asemenea, o altă componentă importantă a motivației: instabilitatea, modificarea în timp (1998, p. 45-46). Între anii 1960 și 1990, cea mai mare parte a cercetărilor privind motivația s-a concentrat asupra modului în care cursanții percep L2 și vorbitorii nativi de L2. În anii 1990, paradigma de cercetare s-a schimbat, iar motivele sociale au început să fie considerate insuficiente pentru descrierea motivației.

Viziunea asupra motivației a fost lărgită odată cu includerea de noi noțiuni din științele cognitive și psihologie. De exemplu, John Schumann (1975, 1997, 2001) a sugerat o explicație neurobiologică a motivației; motivația este văzută ca o evaluare cognitivă a unei situații, în funcție de o serie de parametri (*noutatea*, *plăcerea*, *legătura cu obiectivele și nevoile umane, potențialul de a depăși situația, angajamentul față de normele sociale și valorile personale*). Schumann ajunge la concluzia că, în primul rând, reacțiile emoționale influențează atenția și efortul aplicat procesului de învățare și, în al doilea rând, că aceste modele de evaluare pot sta la baza motivației. De exemplu, vor fi

acceptate și îndeplinite cu bine sarcinile ce țin cont de particularitățile și de talentul cursantului (1997). Toate aspectele esențiale ale motivației pot fi rezumate în formula „cei trei R ai științei motivației": *relativitatea motivațională, reglarea motivațională* și *reactivitatea motivațională* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi).

Îndepărtându-se de primele clasificări motivaționale (Maslow, 1956), care puneau accentul pe prioritatea și organizarea „obiectivă" sau normativă a nevoilor, multe dintre cercetările contemporane dedicate motivației presupun factorul relativ, eminamente subiectiv, atât în privința priorităților, cât și a organizării mentale a nevoilor și a motivelor. Astfel, se consideră că selectarea nevoilor centrale și felul în care acestea se raportează unele la altele rezultă nu numai din trăsăturile inerente ale nevoilor în sine, ci sunt influențate și de parcursul distinct al indivizilor în urmărirea lor, precum și de limitările și posibilitățile întâlnite într-un anumit moment al existenței lor și de-a lungul vieții (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Înțelegerea motivației este importantă în toate etapele învățării L2, în raport cu situațiile, culturile în contact, vârsta și imaginea despre sine a cursanților, abordarea dezvoltării personale, obiectivele în viață. Indiferent de natura motivelor, un student motivat la L2 cunoaște un sentiment de împlinire și de dezvoltare interioară, util în toate domeniile și în toate acțiunile sale.

2. MOTIVAȚIA ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE

2.1 TEORII ȘI MODELE ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE

Spre orientarea lectorilor care predau limbi străine în învățământul superior, ne vom referi doar la câteva dintre numeroasele studii și volume colective, care reiau modelele propuse de Robert Gardner și Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), pentru a aminti doar cele mai importante nume din domeniu. Punctul de interes aici nu este abordarea teoriilor și a variațiilor conceptuale în psihologia educației, ci mai degrabă sugerarea unor elemente ce definesc predarea și învățarea limbilor de specialitate (LSP) în contexte specifice, utilizând noile tehnologii, resursele online disponibile, corpusurile de texte, bibliotecile digitale, media, printre alte resurse digitale.

Cum observa chiar unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai motivației în achiziția L2 (Dörnyei & Otto, 1998), teoriile propun, inevitabil, paradigme reducționiste, în contradicție cu dinamica motivației și nu pot acoperi variațiile determinate de contextele specifice ale învățării. Motivația este un proces dependent de multiple variabile, ce țin de psihologia individului, de raporturile între diferite grupuri sociale, de modurile de constituire a identității individuale sau de grup, de raporturile de putere în contexte sociale ș.a. Constructele teoretice reflectă în bună măsură ideologiile epocii și transformările din câmpul psihologiei, al științelor sociale sau al pedagogiei și în mai mică măsură situațiile concrete din procesele didactice și provocările predării și învățării LSP.

Majoritatea studiilor și analizelor consacrate motivației în predarea și învățarea unei limbi străine s-a axat, în mod preponderent, asupra EFL și ESL. Motivația în LOTE a rămas un teritoriu aproape neexplorat. R. Gardner (1985) construiește modelul psiho-social al motivației în învățarea limbilor străine pe baza cercetărilor efectuate în mediul bilingv (franceză, engleză) din Canada. Dörnyei (1990 și mai târziu) își întemeiază teoriile pe analiza datelor privitoare la motivația tinerilor maghiari de a învăța limba engleză, culese prin metoda chestionarelor. Cum subliniau în 2017 Usioda și Dorneyi, afirmarea englezei ca limbă globală impune rediscutarea teoriilor motivației în învățarea L2 și rediscutarea modelelor construite pentru EFL/ ESL. Autorii susțin că este nevoie de abordări diferențiate pentru EFL și LOTE, de teorii care să țină seama de funcțiile lor diferite în lumea contemporană. Dornyei propune o fundamentare a teoriilor pe dimensiunea individual-psihologică, în care vede un element diferențiator, stabil. Ushioda consideră că, pentru a contracara influența negativă a englezei (ca limbă dominantă) asupra învățării LOTE, abordarea trebuie să fie mai puțin instrumentală. Observăm, așadar, că ambii autori privilegiază motivația intrinsec-afectivă în procesul

de învățare LOTE.
În afară de distincția necesară între EFL și LOTE, se impune sublinierea diferențelor dintre predarea și învățarea L2 în general și predarea și învățarea limbilor specializate (LSP). În cazul LSP, motivația integratoare, intrinsec-afectivă, poate apărea, dar nu este un element central în procesul de învățare. Studierea unei limbi străine este subordonată unor rațiuni pragmatice, uneori chiar impusă de alegerea unui domeniu de studiu sau profesional (drept, medicină, economie, inginerie etc.). Nu este activitatea principală a cursantului (în afara domeniilor filologiei, jurnalisticii sau a specializării în traducere/ interpretariat), ci una menită să asigure pregătirea profesională și construirea carierei dorite. De exemplu, un student la drept, în general, își proiectează excelența în domeniul dreptului și nu în cel al competențelor lingvistice.

2.2. SCENARII LSP

Studiile LSP au loc adesea în paralel cu ESP sau ca o completare a acestor programe și sunt determinate de alegerile profesionale (studii în străinătate, stagii, programe de formare, relații de afaceri, voluntariat), migrația economică și refugiul din zonele de conflict. LSP rămâne o componentă a identității profesionale a cursanților, adesea eclipsată de ESL. În cazul migrației (refugiului) în țara-țintă, acesta devine o condiție *sine qua* non pentru integrarea cursanților în noul mediu. Învățarea LSP nu este întotdeauna o alegere a cursantului, ci poate fi determinată de diverse circumstanțe (de exemplu, faptul de a acționa ca voluntar în cadrul Corpului Păcii într-o anumită țară, de a alege universități din Europa unde taxele sunt mai mici decât în țara de origine, de a obține un loc de muncă într-o companie etc.) și nu implică în mod automat dorința de a integrare în comunitatea-țintă și de a adopta valorile culturale ale acesteia (element esențial al motivației, în modelul lui Gardner).
Strategiile de predare LSP și scenariile didactice sunt influențate de diferențele culturale ce marchează relațiile profesor – studenți, din interiorul grupelor de studenți, dintre studenți și reprezentanții comunității-țintă. Situațiile de predare/învățare „cross-cultural", sublinia încă la sfârșitul secolului trecut Geert Hofstede (1986), sunt problematice pentru toți cei implicați și pot crea numeroase perplexități și submina participarea, interesul pentru învățarea unei limbi străine. Profesorului îi revine sarcina dificilă de a cartografia contextele de învățare, de a sesiza diferențele culturale și de a propune conținuturi care să întrețină comunicarea interculturală și să îi familiarizeze pe cursanți cu diferite coduri culturale din țara în care se află, facilitându-le funcționarea în mediul respectiv.
În funcție de situația de învățare, grupele pot fi omogene din punct de vedere lingvistic sau eterogene, cuprinzând studenți din zone geografice diferite, cu zestre culturală diferită. Pot fi omogene din punct de vedere lingvistic, dar să cuprindă cursanți din domenii diferite (drept, economie, inginerie, științele mediului, cinematografie etc.). Un fenomen tot mai des întâlnit este înrolarea unor tineri născuți în diaspora în programe de studii din țările de origine ale părinților lor. Identificarea nevoilor cursanților, alegerea materialelor specifice, stabilirea conținuturilor și a modalităților de integrare a tehnologiei în predare se fac în funcție de:

1. contextele specifice de învățare a LSP: cursuri în țara de origine a studenților, în cadrul lectoratelor; cursuri de pregătire lingvistică și culturală în țara în care își fac studiile de specialitate; cursuri într-o altă țară, prin programe de mobilitate europeană, training de lungă sau scurtă durată;
2. de omogenitatea/ neomogenitatea lingvistică, de specialitate, de vârstă a cursanților;
3. cadrul juridic și politicile specifice în domeniul educației.

Studenții din cadrul lectoratelor de limbi străine organizate în țara lor de origine sau care participă la programe de mobilitate în țări-terțe nu au posibilitatea unui contact direct cu limba-țintă. Resursele online utilizate la cursuri au, pe lângă funcția de materiale didactice adaptate nivelului de studiu și cerințelor specifice, și rolul de a le oferi cursanților informații despre prezența în cyberspațiu a limbii a doua, despre bibliotecile digitale și lucrările lexicografice, de specialitate în format electronic, despre podcast-uri utile etc., stimulându-le interesul pentru crearea unui mediu virtual imersiv.
În afara țării de origine, studenții își pot continua studiile (licență, masterat, doctorat, studii

postdoctorale) fie într-o limbă de largă circulație, fie în limba engleză, fie în limba țării respective (de mai restrânsă circulație). În prima situație, limba țării în care studiază nu a fost inițial limbă-țintă și poate rămâne un instrument de integrare, care asigură funcționarea în societatea respectivă. În câteva domenii, în special medicina, cunoașterea limbii locale este necesară pentru asigurarea pregătirii profesionale (în speță, în relațiile între cadrul medical și pacienți). În cea de a doua situație, limba țării devine (adesea în complementaritate cu ESP) limbă-țintă, obiect de studiu în curriculum și este certificată prin examene și atestate. Deși în ambele situații cursanții sunt expuși la limba țării în care studiază, modurile în care se raportează la aceasta sunt sensibil diferite și vor impune abordări diferențiate ale procesului de predare. Interesul diferit al audienței pentru învățarea limbii țării (funcționare în sistemul social sau specializare) ghidează selectarea resurselor electronice, stabilirea competențelor ce trebuie dobândite de către cursanți (exprimare orală, în scris, corespondență, redactare, traduceri etc.)

Cum noile tehnologii au fost integrate în procesul de predare/învățare EFL sau ESP de mai bine de două decenii, există platforme, aplicații și numeroase resurse educaționale online validate științific și didactic. Multe universități occidentale oferă cursuri online de limbi aplicate și limbaje specifice. Nu la fel stau lucrurile în țările fără o îndelungată tradiție în cercetarea și didactica limbii naționale ca limbă străină, în cele în care procesul de creare de resurse lexicografice, de biblioteci digitale a început mai târziu.

Utilizarea resurselor electronice disponibile pe internet în organizarea cursurilor LSP presupune dezvoltarea competențelor digitale și a abilităților de comunicare interculturală ale profesorilor, de mediere relațională și de transmitere a informațiilor și conținuturilor, precum și cartografierea atentă a contextelor de predare/învățare și înțelegerea factorilor intrinseci (afectiv-psihologici) și, mai ales, extrinseci (conjuncturali, socio-economici, politici) care influențează motivația și interesul cursanților pentru dobândirea limbilor de specialitate (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

Învățământul online se află încă la început în unele țări în care, până de curând, legislația în domeniul educației nu recunoștea alte forme de educație decât învățământul tradițional, față în față, în clasă. Așteptările unora dintre cursanți sunt adesea modelate de sistemul tradițional, *in situ,* iar mediul online le sporește anxietatea și insatisfacția, scăzând astfel motivația. Toate aceste aspecte trebuie să fie luate în considerare la conceperea scenariilor de predare, pentru a stimula interesul cursanților și pentru a utiliza în mod optim noile tehnologii în dobândirea LSP.

3. EVALUAREA MOTIVAȚIEI, ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE PENTRU NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP

3.1 EVALUAREA MOTIVAȚIEI

Procesul general de învățare și cel de învățare a limbilor străine, care reprezintă punctul de interes al acestui capitol, au fost considerate, intuitiv și prin cercetări, ca fiind strâns legate de motivație. În termeni fiziologici, motivația a fost considerată o formă de stimulare electrică și chimică a creierului, în termeni comportamentali, a fost definită drept „anticipare a unei recompense" (Brown, 2000). În termeni cognitivi, a fost privită în relație cu decizia și alegerile cursantului în privința obiectivelor pe care și le stabilește sau intenționează să le evite (Dörnyei, 2001). Mai recent, motivația a fost inclusă printre elementele unui cadru mai complex. Astfel, Luckin (2018, citat în Bearman et al., 2020, p. 55) o consideră unul dintre cele șapte elemente interrelaționate, dintre care cinci sunt formele de meta-inteligență, enumerate de Sternberg (2021, p. 493) - înțelegerea, controlul și coordonarea proceselor cognitive superioare (cum ar fi procesele de inteligență, creativitate și înțelepciune sau rezolvarea problemelor, raționamentul, luarea deciziilor și formarea conceptelor). Printre acestea se numără și *inteligența meta-subiectivă*, care se referă la capacitatea individului de a-și cunoaște și de a-și regla

motivațiile și emoțiile. În general, motivația (sau lipsa ei) este considerată unul dintre factorii cheie în succesul sau eșecul studenților în învățarea L2. În teoria autodeterminării (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), motivația este văzută ca un continuum compus din diverse forme de reglementare comportamentală, în funcție de nivelul de autonomie individuală. Pe lângă motivația intrinsecă și extrinsecă, autorii au definit trei tipuri de motivație, unul dintre acestea fiind *amotivația* (adică absența motivației sau lipsa intenției cursantului de a se manifesta) (Ryan & Deci, 2020). De asemenea, cercetătorii au investigat mai multe variabile asociate cu motivația intrinsecă în predarea limbilor străine și au constatat că implicarea studenților poate fi un predictor important al motivației autodeterminate pentru învățarea limbilor străine (Oga-Baldwin et al., 2017). Mai mult, angajamentul poate prezice performanța și absenteismul la cursurile de limba engleză (Dincer et al., 2019).
Din perspectiva progresului, succesul și eșecul pot fi mai ușor de cuantificat și mai lesne de stabilit în anumite domenii/tipuri de activități/competențe și mai fluide și dificil de evaluat în altele. „Învățarea limbilor străine, în special, este un proces lent, cu multe rupturi, progresii și regresii, iar indicatorii de progres pot să nu fie la fel de ușor de perceput." (Busse, 2014, p. 159). Pe de altă parte, o bună înțelegere și o gestionare adecvată a motivației pot conduce la rezultate mai bune, la un grad mai mare de satisfacție a studenților și la durată alocată procesului de învățare mai mică, ceea ce implică și costuri mai reduse. S-a subliniat cât de important este atât pentru cei care proiectează cursurile, cât și pentru profesori să observe aceste niveluri de motivație la începutul unității de învățare (semestru, curs etc.) și pe parcursul întregului proces. Descrierea motivației constituie un element esențial, este baza oricăror evaluări ale nivelului de motivație al cursanților.

3.2 COMPONENTE ȘI DESCRIERI

Motivația este un concept complex și, deși nivelul său poate fi aproximat prin observarea mimicii studenților, a gesturilor, a indiciilor conversaționale (Lepper et al., 1993, citat în De Vicente & Pain, 1998), a duratei angajării în îndeplinirea unei anumite sarcini, acuratețea rezultatelor depinde în mare măsură de factori subiectivi, cum ar fi experiența profesorului sau timpul petrecut cu studenții. De aceea, s-a încercat găsirea unor instrumente de evaluare, pentru obținerea unor date precise, menite să ajute la identificarea celor mai bune soluții în selectarea strategiilor de predare și de învățare, a conținutului, a formatului etc. În diferite țări, grupuri de cercetare în domeniu au pus la punct o serie de metode și de instrumente. Literatura de specialitate menționează mai multe instrumente standardizate în evaluare, precum AMS general (Academic Motivation Scale Ams-C 2), versiunea College (cegep), de R. J. Vallerand et. al, creat în Canada în 1992-1993 (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf) sau EME (l'Échelle de Motivation en Éducation). Primul instrument standardizat amintit, bazat pe un chestionar și o scală în 7 puncte, nu este conceput pentru învățarea limbilor străine în special, dar poate fi adaptat în acest scop. Cel de al doilea, dezvoltat tot în Canada, evaluează motivația intrinsecă și extrinsecă, pe de o parte, și amotivația, pe de altă parte (Vallerand et al., 1993), fără a viza scenariul învățării limbilor străine. După cum s-a amintit mai înainte, cea mai amplă lucrare în acest domeniu este cea a lui R. C. Gardner, centrată în mod specific asupra învățării limbilor străine. În încercarea sa de a crea o scală de intensitate motivațională, s-a bazat pe chestionare și a analizat datele; principalul rezultat a fost *Indicele de motivație atitudinală*, menit să măsoare motivația în învățarea limbilor străine. Cei trei factori principali ai scalei sale au fost *efortul, dorința de a atinge un obiectiv* și *atitudinile*. Cercetarea sa s-a axat pe învățarea limbii franceze în Canada și, în mod interesant, printre cele 11 variabile ale testului, pe lângă *interesul pentru limba străină,* a inclus și factori culturali, cum ar fi atitudinea față de persoanele care vorbesc limba învățată. O astfel de abordare poate fi relevantă pentru proiectul nostru, deoarece grupurile de studenți înscriși la cursurile LSP sunt adesea formate din persoane provenite din medii culturale și etnice diverse, iar modul în care percep vorbitorii nativi și cultura al căror idiom îl dobândesc pot influența în chip semnificativ nivelul lor de motivație. Totuși, cea mai importantă contribuție a echipei lui Gardner a fost utilizarea conceptului de *orientare în învățarea limbilor străine,* împărțit în două tipuri. Pe de o parte, el a descris motivația *integrativă*, ce se referă la dorința cursanților de a se integra în comunitatea a

cărei limbă o dobândesc, de a împărtăși cultura și de a o experimenta ca membru al unei alte culturi; pe de altă parte, *motivația instrumentală,* care este, dimpotrivă, legată de modul în care cursanții se văd pe ei înșiși și de statutul lor în propria societate, în ceea ce privește accesul la locuri de muncă mai bune, statutul profesional și social, cum influențează cunoașterea limbii (limbilor) străine nivelul de educație perceput/recunoscut (Johnson & Johnson, 1999). Lectorul de limbi străine trebuie să fie conștient de aceste diferențe și să stabilească de la început ponderea lor, să ajusteze strategiile, activitățile, materialele în funcție de ele. De asemenea, elementul integrator nu trebuie exclus, chiar dacă în LSP din învățământul superior se presupune că motivația instrumentală se află în centrul atenției cursanților.

În ultimii ani, ca urmare a progresului tehnologic, a apariției sistemelor de e-learning și a resurselor digitale, au fost propuse noi abordări, orientate spre îmbunătățirea sistemelor de învățare bazate pe diagnosticarea motivației (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly și Tabandeh (2022) au dezvoltat și validat o scală de curaj, specifică unei limbi străine, pentru a măsura curajul cursanților L2 - un amestec între pasiune și perseverență în învățarea L2. Proiectul QUILL a testat și validat utilizarea unui număr de resurse online în predarea LSP în cazuri reale, cu grupuri de lectori și studenți, pentru a vedea cum și în ce măsură pot fi utilizate/adaptate astfel de resurse și, de asemenea, pentru a sugera orientări pentru implementarea acestora (Silva et al. 2022). Printre alte aspecte, cum ar fi nivelul de energie, motivația este, în general, asociată cu intensitatea angajamentului; un nivel scăzut de angajament este coroborat cu niveluri scăzute de motivație: cu cât este detectat mai repede, cu atât mai eficientă poate fi intervenția. Acest lucru poate fi urmărit în unele sisteme de e-learning, ceea ce ar permite o intervenție personalizată, adecvată, pentru a remotiva studenții (Cocea & Weibelzahl, 2011). De regulă, o evaluare solidă a motivației, o identificare a factorilor motivanți *vs.* demotivanți ar putea contribui la alegeri mai adecvate din partea profesorilor și la performanțe mai bune din partea studenților.

3.3 ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE LA NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP

Deoarece proiectul nostru se concentrează asupra resurselor pentru LSP, este interesant de remarcat faptul că, încă de la început, analiza nevoilor a fost legată de mișcarea ESP (English for Special Purposes), în încercarea de a crește eficiența financiară a cursurilor de scurtă durată de limbă pentru scopuri profesionale și de limbă pentru scopuri vocaționale, prin proiectarea și adaptarea acestora la interesele particulare și la necesitățile profesionale ale cursanților. În învățământul preuniversitar, deciziile sunt de obicei luate de alte părți, cum ar fi părinții sau entitățile guvernamentale, în numele cursanților minori (Richards, 2001, p. 54). În cazul cursurilor LSP, oferite adulților, participanții pot (și adesea sunt dispuși) să joace un rol în procesul de luare a deciziilor în selectarea ariilor tematice din vocabular, a genurilor, în stabilirea competențelor specifice etc. (Basturkmen, 2013, p. 1). S-a dovedit că implicarea cursanților are un impact pozitiv asupra motivației. Cu toate acestea, contribuția cursanților trebuie să fie luată în considerare cu atenție, ținând seama că, în general, aceștia nu au expertiză pedagogică. Spre deosebire de cursurile de limbi de uz general, aceste necesități și cerințe sunt adesea legate de un anumit domeniu restrâns. Spre deosebire de cursurile de limbi de uz general, care implică eforturi pe termen lung, cursurile LSP au o durată limitată (unul sau câteva semestre), ceea ce impune concentrarea asupra domeniului proiectat și utilizarea eficientă a timpului alocat.

Un alt aspect specific cursurilor LSP este caracterul eterogen al grupurilor de studiu. Cursanții pot aparține unor arii etnice și culturale diferite, pot avea niveluri diferite de competență lingvistică, stiluri de învățare diferite și chiar vârste diferite. În cazul anului pregătitor pentru studenții care decid să studieze în străinătate, poate fi necesară integrarea unor elemente de LSP, care să le asigure o pregătire optimă pentru activitatea lor în cadrul instituției de învățământ superior. Cele amintite susțin ideea că analiza nevoilor este o condiție prealabilă în proiectarea și revizuirea programelor și a cursurilor în LSP, precum și în procesul de creare a resurselor specifice.

Analiza nevoilor a fost definită drept:

> utilizarea de mijloace sistematice pentru a defini seturile specifice de competențe, texte, forme lingvistice și practici de comunicare pe care un anumit grup de cursanți trebuie să le dobândească [...și care sunt] cuprinse în curricula și materiale, subliniind angajarea pragmatică în realitățile ocupaționale, academice și profesionale (Hyland, 2007, p. 392).

Analiza nevoilor poate fi utilizată în scopuri diverse (pentru o listă cuprinzătoare, a se vedea Richards, 2001, pp. 52-53), dintre care unele sunt adaptabile la scenariul LSP din învățământul superior (de exemplu, pentru a identifica profilul demografic al grupului, pentru a identifica studenții dintr-un grup care au cea mai mare nevoie de formare pentru anumite competențe lingvistice, pentru a sesiza decalajul între ceea ce studenții sunt capabili să facă și ceea ce trebuie să fie în stare să facă în domeniul/profesia lor). Informațiile astfel obținute pot fi folosite ca bază pentru planificarea unui program de formare (ibidem). Analiza nevoilor poate avea loc la începutul unui modul/curs de învățare, în timpul sau după un programul de limbi străine (Richards, 2001, p. 54), poate fi realizată în diverse moduri (formal sau informal) și poate viza diferite tipuri de nevoi: cele *subiective, care se referă la* ceea ce ar dori să învețe cursanții *vs.* cele *obiective,* care se referă la sarcini și activități pe care studenții ar trebui să fie capabili să le îndeplinească, la abilități pe care ar trebui să le posede, în situațiile de studiu sau profesionale actuale sau ulterioare (Basturkmen, 2013, p. 1), nevoile așa cum sunt văzute de cei *din interior* sau de cei din *exterior*, nevoile *percepute* și *prezente* vs. nevoile *potențiale* și *nerecunoscute* (Richards, 2001, p. 53). Toate aceste informații pot fi colectate prin diverse metode: chestionare pentru personal și studenți, interviuri, analiza erorilor, pentru a realiza sau contribui la proiectarea cursului și/sau a programului de studiu. Se pot folosi instrumente foarte sofisticate, dar altele sunt simple și pot fi create *ad-hoc*, constând în câteva întrebări. De exemplu, pentru a afla relevanța limbii în perspectiva carierei studenților, se poate crea un chestionar simplu cu patru întrebări, în care să se întrebe dacă: limba va fi necesară; limba va fi importantă; limba va fi de ajutor pentru a obține un loc de muncă bine plătit după absolvire; nu este importantă și nici nu va fi în viitor.
Informațiile pot fi mai apoi folosite pentru a crea sau ajusta cursurile în general sau pentru a crea sau adapta resursele, pentru a răspunde nevoilor studenților înainte și după absolvire. Aceasta este, de fapt, una dintre competențele de predare LSP (4.1.), așa cum sunt descrise de Common Competence Framework (Cadrul comun de competențe) (CCF) – un model de cunoștințe și abilități necesare unui profesor LSP (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. ABORDAREA EFICIENTĂ A NEVOILOR STUDENȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE – INSTRUMENT CE LE FCILITEAZĂ INTRAREA CU SUCCES PE PIAȚA MUNCII ȘI DEZVOLTAREA VIITOARELOR AFACERI

Această secțiune tratează o componentă esențială a abordării eficiente a nevoilor studenților de a învăța limbi străine, în cadrul cursurilor LSP, privită ca un instrument ce le facilitează intrarea cu succes pe piața muncii, dezvoltarea unor viitoare afaceri, în special sub forma abordării centrate pe studenți și a adaptării cursurilor la nevoile lor academice și profesionale.
De regulă, în ceea ce privește LSP, intenția participării studenților la curs este clar definită: ei învață limba pentru a o aplica într-o anumită situație viitoare, de obicei una profesională; prin urmare, scopurile și obiectivele procesului de învățare pot fi identificate cu ușurință încă de la început. În comparație cu situația în care studenții participă la un curs general de limbă, în cadrul unui curriculum obligatoriu, LSP, studenții aleg să își dezvolte competențele lingvistice în vederea creșterii șanselor de angajare. Prin urmare, nu este nevoie de un efort suplimentar semnificativ din partea profesorului pentru a-i convinge pe studenți de utilitatea și relevanța cursului.

4.1 CELE MAI BUNE PRACTICI

Pentru o mai bună orientare a cursului către studiile și profesiile studenților, este foarte util ca profesorul să evalueze nevoile reale ale viitorilor angajați și ale pieței muncii în general, în diferitele sale forme, de la munca pe cont propriu până la calitatea de membru sau lider al unei echipe într-o companie multinațională. În acest fel, studenții care termină cursul LSP vor fi pregătiți să se ridice la înălțimea cerințelor academice până la absolvire și, ulterior, să facă față solicitărilor unei piețe a muncii fluide, în continuă schimbare. Potrivit lui Scrivener (2011, p. 90), acest tip de analiză a nevoilor ar trebui să abordeze aspecte precum: de ce ar putea avea nevoie cursanții de limbi străine în viitor; nivelul lingvistic actual al cursantului și problemele curente ale acestuia; preferințele sale în materie de învățare, conținuturi și tipuri de activități de învățare.

Pentru identificarea competențelor necesare pe piața muncii, profesorul poate începe cu un titlu și o descriere generală, ipotetică, a postului și poate merge mai departe și prezenta sarcinile specifice pe care cursanții trebuie (sau va trebui) să le îndeplinească în domeniul lor de activitate, împreună cu orice alte detalii conexe (situațiile pe care cursanții le-ar putea întâlni, exemple specifice de limbaj pe care ar putea fi nevoiți să le folosească etc.). O astfel de abordare este benefică mai ales atunci când profesorii nu au la îndemână un curs gata elaborat și trebuie să-și pregătească singuri toate materialele.

Deși este neproductiv, pot să apară situații în care studenții refuză să-l ajute pe profesor să definească cele mai bune strategii și resurse de predare, în funcție de nevoile cursanților. Studenții ar putea să rămână într-o poziție confortabilă de respingere a responsabilității pentru procesul de învățare, lăsând-o în totalitate pe seama profesorului. Motivele pot fi diverse: fie studenții cred că nu au suficientă experiență în domeniu pentru a participa activ la construirea conținutului cursului, fie consideră că acest lucru este doar de competența profesorului. În plus, chiar dacă paradigma de predare centrată pe student este în prezent preferată și acceptată pe scară largă de către profesori, e posibil ca studenții să fie obișnuiți cu un sistem centrat pe profesor, în care opiniile și nevoile lor sunt ignorate în mod constant. Cu toate acestea, scopul general este acela de a forma cursanți autonomi, capabili să își asume învățarea pe tot parcursul vieții și să își îmbunătățească cunoștințele și abilitățile în mod independent. De aceea, studenții trebuie încurajați să conștientizeze importanța cooperării profesor-student chiar și în ceea ce privește metodologia aplicată în cadrul cursului.

4.2. INSTRUMENTE DE ANALIZĂ A NEVOILOR

Un instrument care i-ar ajuta pe profesori să-și adapteze cursul la obiectivele academice și/sau profesionale ale studenților și la viitoarea lor poziție pe piața muncii este oferirea constantă a unui feedback. O atenție specială ar trebui să se acorde asigurării unui feedback bidirecțional (de la cursanți la profesori și viceversa). Feedback-ul este unul dintre punctele esențiale ale unui curs LSP pentru că, de regulă, studenții au obiective și scopuri clar stabilite în învățarea limbilor străine, iar profesorul trebuie să se asigure că, prin acel curs, răspunde cât mai mult posibil nevoilor și cerințelor cursanților. În caz contrar, eficiența și valoarea practică a cursului ar avea considerabil de suferit. Recomandăm introducerea unor elemente care să le ofere studenților feedback (atât oral, cât și scris, în diferite momente ale cursului sau după încheierea sa) în mod regulat. Tehnologiile actuale asigură un feedback eficient, eventual chiar o comunicare în timp real. Multe resurse digitale pot fi setate pentru a oferi un feedback imediat, evaluând acuratețea răspunsurilor, iar platformele existente sunt concepute și ca locuri de dialog între profesori și studenți.

Dincolo de centrarea explicită pe cursant, o condiție *sine qua non* a oricărui curs LSP, sarcina profesorilor este mai complexă din cauza specificității domeniului vizat de curs. Având puține (sau deloc) cunoștințe prealabile despre subiectul/domeniul pe care trebuie să se concentreze, misiunea profesorilor poate fi uneori dificilă. Acesta este și motivul pentru care mulți sunt descurajați și reticenți să predea cursuri LSP. Cu toate acestea, LSP reprezintă o oportunitate extraordinară pentru comunicare: cursanții cunosc subiectul, profesorul cunoaște limba; pentru a depăși acest decalaj, ambele părți sunt obligate să învețe să comunice și să transmită informații.

Provocării menționate mai înainte este însoțită de problema furnizării de materiale didactice adecvate și actualizate, menite să ducă la creșterea motivației cursanților, esențiale în pregătirea acestora pentru activitatea lor din viața reală. După cum s-a subliniat în literatura de specialitate, conștientizarea de către studenți a importanței și a eficienței activităților propuse de către profesor reprezintă temelia succesului procesului de învățare (Chirilă, 2020, p. 203). Astfel, se recomandă ca studenții să participe activ la alegerea materialelor (subiecte discutate în timpul lecției, texte propuse pentru lectură, videoclipuri repartizate pentru vizionare etc.). Permițându-le studenților să selecteze cel puțin o parte din resursele de învățare, profesorul ar putea să le ofere conținutul cel mai adecvat, care să corespundă pe deplin nevoilor lor și să conducă la niveluri ridicate de motivație, atât cognitivă, cât și atitudinală. Desigur, trebuie utilizate numai materiale autentice (cu mici adaptări, în funcție de nivelul cursanților), ce oferă exemple de utilizare a limbii moderne. În cazul în care optează pentru un set de materiale elaborate sau pentru un manual de curs, profesorii trebuie să le evalueze cu atenție, pe baza unui set de criterii bine stabilite (a se vedea, de exemplu, Nunan, 1991, p. 223).
Toate strategiile menționate mai înainte, utilizate în cadrul unui curs LSP, contribuie la atingerea unuia dintre obiectivele esențiale ale oricărui proces de învățare, la dezvoltarea autonomiei cursanților. Capacitatea studenților de a studia singuri este crucială în acest caz: niciun curs de limbi străine nu îi poate învăța vreodată tot ceea ce trebuie să știe în situațiile din viața reală și, oricum, ei vor fi forțați să exploreze și să descopere pe cont propriu, în profesiile lor, aspecte și competențe lingvistice diverse. Este important ca profesorii să promoveze autonomia cursantului, făcându-și studenții conștienți de principalele strategii aplicate în învățarea limbilor străine, încurajându-i să reflecteze asupra procesului de învățare. Studenții pot învăța prin rezolvarea unor sarcini specifice, care i-ar ajuta să își asume în viitor responsabilitatea pentru dobândirea de noi cunoștințe și competențe lingvistice. Astfel de activități pot include scrierea unor declarații de tipul „pot realiza”, după încheierea unei lecții sau a unei unități, compilarea de glosare pentru uzul personal, cu termeni din viața reală, în contexte din domeniul vizat, pregătirea unor prezentări privind domeniul lor particular de cercetare sau activitatea profesională, organizarea de grupuri de studiu individual etc.
Un important factor al autonomiei în modelarea motivației studenților LSP este crearea unui centru de învățare deschis, cu acces liber, în afara cursurilor. Utilizarea unor astfel de centre este benefică pentru LSP, deoarece stimulează autonomia studenților, punându-le la dispoziție materiale variate. În condițiile actuale, când suntem obișnuiți să lucrăm în mediul virtual, astfel de centre pot lua forma unor depozite de resurse, furnizate de către profesor. Orice curs LSP ar trebui să fie însoțit de o listă de resurse atent întocmită, care să includă (dar nu să se limiteze la) următoarele: dicționare și materiale de referință online, fiabile, site-uri web tematice, reviste academice din domeniul vizat, videoclipuri cu acces liber, emisiuni TV, documentare în domeniul de interes, pentru a numi doar câteva. De asemenea, profesorul îi poate cere fiecărui cursant să completeze lista cu câteva resurse, stimulând astfel procesul de învățare. Desigur, trebuie verificate cu atenție adecvarea și fiabilitatea tuturor materialelor incluse în listă.

5. OBSERVAȚII FINALE

Pentru că motivația este un element esențial în învățarea limbilor străine, cunoașterea factorilor care o influențează, buna înțelegere a conceptului în sine și a principalelor teorii formulate de-a lungul timpului conduc la rezultate mai bune și la creșterea nivelului de satisfacție al cursanților. Toate acestea au o importanță specială pentru LSP, ținând seama de profilul său particular, de vârsta cursanților, de scopurile lor, de accentul pus pe comunicarea profesională și academică. Evaluarea corectă a motivației și analiza nevoilor cursanților permit adaptarea cursurilor și materialelor didactice la cerințele studenților. Mai mult decât altele, resursele digitale au potențialul de a influența motivația, deoarece contribuie la crearea de cursuri, de programe și de resurse didactice adecvate, ce mizează pe un feedback rapid. OER ajută la personalizarea învățării, implicându-i pe studenți (cel puțin parțial) în luarea deciziilor cu privire la conținutul și strategiile utilizate la cursuri. Pe lângă implicarea mai mare

a tuturor în diferite activități și o performanță mai bună în limba respectivă, evaluarea motivației contribuie, de asemenea, la pregătirea cursanților pentru piața muncii, la sporirea șanselor de a obține, pe termen lung, locuri de muncă mai bune.

LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

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. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

BIBLIOGRAFIE

Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*. *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*, 4(2). 142-175, 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. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. 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*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

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. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (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), 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*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 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, 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. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). 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*, 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 Journa*l, 81, 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*, 301-320. https://doi.org/10.4324/9781351006743.

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

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. 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), 5073-5084.

Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 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, 140-150.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly,* 25(1), 129-141. https://doi.org/10.2307/2392231

Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, *39* (2), 152–156. https://doi.org/10.1177/0098628312437704

Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.

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,* 21. 23 – 42. 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 QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.

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. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. *Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. 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), 893-918. Sage Journals.

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), 451-454. Available at https://www.jstor.org/stable/44980998

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), 159–172.

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

CAPITOLUL CINCI

IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE LA NIVEL SISTEMIC ÎN SECTORUL DE SĂNĂTATE

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

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA, SPAIN
ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

REZUMAT

Obiectivul principal al acestui capitol este analiza și discutarea implementării tehnologiilor digitale în învățarea și predarea limbilor străine, în sectorul învățământului superior (ES). Pe baza analizei literaturii de specialitate și a studiilor de caz din întreaga Europă, vor fi prezentate studiile de caz QUILL. Așadar, discuțiile și concluziile vor oferi recomandări factorilor de decizie, profesorilor și cursanților, pe baza rezultatelor obținute și a celor mai bune practici găsite. În plus, vor fi enumerate instrucțiuni cuprinzătoare privind modul transferarea și reproducerea acestor practici.

1. CONTEXTUL TEORETIC

Tehnologiile digitale în domeniul învățării și al predării limbilor străine în învățământul superior au cunoscut o dezvoltare fără precedent, în contextul izbucnirii pandemiei de COVID-19. UNESCO (2020) a oferit recomandări pentru a ajuta instituțiile de învățământ să se asigure că învățarea poate fi continuată în timpul pandemiei, cum ar fi asigurarea echipamentelor și a facilităților esențiale (de pildă, platforme, calculatoare și conexiune la internet) pentru învățarea online. Panda și Mishra (2020) susțin că tehnologiile digitale facilitează practicile educaționale și de învățare, a căror proiectare trebuie să abordeze preocupările fundamentale ale învățării colaborative, participative, conectate și creative. Mai mult, beneficiile rezultate din utilizarea resurselor educaționale deschise (OER) de calitate în învățământul superior (HE) includ (Blomgren, 2018, p. 55) „economii de costuri în achiziționarea de resurse pentru predare și învățare, conținut generat de utilizatori, creativitatea instructorilor și oportunități de învățare contextualizate și adaptate la timp". UNESCO (2012, par. 1) definește OER ca fiind „materiale de învățare, predare și cercetare în orice format și pe orice suport, care se află în domeniul public sau care sunt protejate prin drepturi de autor sau au fost publicate sub o licență deschisă, ce permit accesul, reutilizarea, refolosirea, adaptarea și redistribuirea de către alte persoane, fără costuri." Ideea de OER provine din alte mișcări, în principal Open Access (OA) și Open Source Software (OSS) (Hylén, 2006, citat în Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) susține ideea că deschiderea se referă la dreptul de a modifica, prezenta în altă formă și adăuga valoare la resursele existente. În acest cadru, Creative Commons (CC), care este una dintre cele câteva licențe publice de copyright disponibile, a fost dezvoltată pentru a schimba modul în care au fost stabilite anterior permisiunile de copyright (Lessig, 2008). În general, OER au fost criticate pentru calitatea lor slabă (International Commision of the Futures of Education, 2020). Uniunea Europeană, pe de altă parte, privește OER printr-o perspectivă mai precisă:

> ...OER sunt privite ca o conjuncție a practicilor referitoare la conținutul deschis cu practicile privind învățarea deschisă, în sens mai larg (Figura 1). În ceea ce privește conținutul deschis, întrebările se concentrează în jurul a ceea ce este special în conținutul educațional și modul în care acesta este pus la dispoziție în mod deschis, cu licență și distribuit sau partajat. În ceea ce privește practicile de învățare, analiza se concentrează asupra modului în care practicile legate

> de conținut contribuie la alte practici din sfera activităților de învățare sau sunt susținute de ele. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Această viziune asupra OER include o analiză a modurilor în care OER pot avea un impact asupra indivizilor (în procesul lor de învățare), asupra instituțiilor și chiar a organizațiilor (a se vedea UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). OER au atras atenția multor cercetători și pare să existe un consens cu privire la faptul că sunt necesare mai multe cercetări, pentru a crește vizibilitatea și utilizarea acestora (în special în predarea și învățarea limbilor străine).
În plus, pentru Comisia Europeană (n.d., para. 1), învățarea în rândul adulților „se referă la o serie de activități formale și informale, generale și profesionale deopotrivă, întreprinse de adulți după ce au părăsit educația și formarea inițială". Adulții urmăresc învățarea pentru a-și îmbunătăți perspectivele de angajare, pentru a se dezvolta personal sau profesional sau pentru a obține competențe transferabile, cum ar fi gândirea critică. Prin urmare, OER și tehnologiile digitale joacă un rol important, pe care contextul pandemiei COVID-19 l-a întărit, din cauza schimbărilor semnificative în modul în care noi, oamenii, trăim, învățăm și lucrăm. Necesitatea de a actualiza cunoștințele, aptitudinile și competențele sunt în prezent mai urgente ca niciodată, ceea ce conduce la inițiative-cheie la nivel european, pentru a oferi sprijin instituțiilor naționale, în vederea creșterii participării adulților la activitățile de învățare și de formare (de exemplu, *European Skills Agenda* a Comisiei Europene, 2022, printre altele).
Hylén și Schuller (2007) indică faptul că resursele digitale ar trebui să fie publicate într-un format editabil (permițându-le utilizatorilor să copieze și să lipească bucăți de text, imagini, grafice sau orice alt suport), astfel încât să poată fi ușor adaptate sau modificate și, prin urmare, utilizate de către profesori. Așadar, formatele needitabile, cum ar fi Adobe Portable Document Format (.pdf) sau Flash (.swf), nu sunt adecvate pentru un nivel ridicat de deschidere. Formatele deschise, cum ar fi Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) și OpenDocument Format (.odf), sunt mai deschise și mai ușor de introdus la curs, în predare.
OER și tehnologiile digitale au o pondere însemnată în domeniul învățării și predării limbilor străine, unde resursele, metodologiile și abordările sunt actualizate într-un ritm chiar mai rapid decât în alte domenii. Vyatkina (2020) afirmă că ar trebui utilizate corpusurile ca OER, în cadrul predării limbilor străine, oferind diverse exemple pentru predarea limbii germane. Cinganotto și Cuccurullo (2016) au pledat pentru utilizarea OER și a instrumentelor digitale la cursuri, deoarece acestea pot schimba semnificativ educația lingvistică, în special în cadrul cadrelor CLIL (Content and Language Integrated Learning). Bellés Calvera și Bellés Fortuño (2018) au recomandat Voki ca instrument OER pentru predarea pronunției englezești. Pentru Pulker și Kukulska-Hulme (2020), domeniul practicilor educaționale deschise (OEP) este relativ nou (Weller et al., 2018). Pentru acești autori, cercetarea în curs de dezvoltare în acest domeniu poate fi clasificată în două direcții diferite:

> cercetări privind OEP în contextul creării, utilizării și adoptării de OER; cercetări privind OEP în legătură cu un ecosistem deschis, care include, de exemplu, învățarea deschisă, predarea deschisă, studiile deschise, pedagogia deschisă, evaluarea deschisă, datele deschise și sursa deschisă. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) pledase deja pentru această idee (și anume, modul în care OER au impact asupra OEP), care a condus la Open Education Movement (Mișcarea pentru educație deschisă) (p. 4). Studiul lui Berti examinează avantajele și provocările legate de educația deschisă, discutând despre producția de OER în învățământul superior, în alte limbi decât engleza, deoarece majoritatea resurselor de pe internet se adresează celor care învață în limba engleză. Promovarea învățării de conținuturi prin intermediul altor limbi decât engleza este una dintre chestiunile abordate în cadrul proiectului QUILL (Quality in Language Learning), deoarece, potrivit lui Zancanaro și Amiel (2017), deoarece disponibilitatea conținutului educațional deschis în limbile mai puțin vorbite este mult mai redusă decât în cazul

englezei. Astfel, cercetătorii QUILL au făcut tot posibilul pentru a identifica resurse pentru învățarea și predarea de conținut în 18 limbi europene diferite: bulgară, engleză, estonă, finlandeză germană, maghiară, italiană, letonă, lituaniană, norvegiană, poloneză, portugheză, română, slovacă, slovenă, spaniolă și suedeză (https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php)

Blessinger și Bliss (2016) afirmă că instrumentele tehnologice și e-learning-ul transgresează barierele geografice, oferind unui public global un acces fără precedent la resurse educaționale gratuite, deschise și de înaltă calitate. Proiectul QUILL caută să demonstreze că toate acestea se pot realiza și mai eficient, prin utilizarea unor astfel de resurse pentru predarea de conținut în învățământul superior. Domeniile de conținut identificate de către cercetătorii QUILL variază de la arte și muzică, afaceri și comunicare, medicină și asistență medicală, formarea profesorilor, contabilitate, jurnalism și turism multimedia, drept, serviciu militar, bioștiințe sau inginerie, pentru a menționa doar câteva dintre cele mai relevante (https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Alți autori au examinat calitatea și accesibilitatea OER. Krajcso (2016) a propus o clasificare și criterii de calitate pentru OER în cadrul învățării limbilor străine. Gómez-Parra et al. (2019), în proiectul de cercetare intitulat *LinguApp: Asegurando el acceso el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17), finanțat de *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (o instituție din cadrul Guvernului regional andaluz), au planificat dezvoltarea și validarea a două instrumente dedicate evaluării OER pentru învățarea limbilor străine. Primul instrument a evaluat caracteristicile tehnice ale site-urilor web, în timp ce al doilea a fost conceput special pentru a stabili competențele lingvistice dezvoltate prin utilizarea OER și cum are loc acest proces, concentrându-se asupra conținutului și a activităților oferite de acestea. Instrumentele concepute de Gómez-Parra et al. (2019) sunt incluse în această lucrare și au fost utilizate de echipa de cercetare QUILL, pentru a evalua calitatea OER incluse în acest proiect (mai multe în secțiunea 3 a acestui capitol).

2. ANALIZA STUDIILOR DE CAZ ALE OER DIN PROIECTUL QUILL

Secțiunea aceasta descrie OER examinate de către cercetătorii QUILL, văzute drept studii de caz ce ilustrează procesul de analiză și selecție prealabil catalogării pe site-ul QUILL. Cuprinde o descriere detaliată a criteriilor utilizate în procesul de căutare, de alegere și de evaluare QUILL, alături de o prezentare generală a OER incluse pe site-ul QuILL, conform aceluiași model de selecție și validare.

Procesul de revizuire a OER a trecut prin șase etape principale. În prima etapă, au fost căutate și localizate OER pentru învățarea limbilor străine în scopuri specifice, la nivel academic, în cele 18 limbi diferite, menționate în rândurile anterioare.

În cea de a doua etapă au fost analizate trăsăturile de bază ale OER, în principal prin selectarea din treisprezece seturi de parametri, conveniți în mod colectiv de către cercetătorii QUILL, la începutul proiectului. Analizele s-au bazat pe criterii academice, susținute de evaluări actualizate. În primul rând, au fost completate informațiile de bază despre OER: titlul, data publicării și link-ul. În cazul în care unele materiale nu erau disponibile online sau riscau să nu mai fie accesibile în viitorul apropiat, un instrument de încărcare a fișierelor pe site-ul QUILL permite accesul la ele pentru următorii cinci ani. În al doilea rând, au fost furnizate informații despre grupurile-țintă, lectori și/sau studenți. Cele mai multe resurse au fost clasificate ca fiind destinate atât profesorilor, cât și studenților și doar unele dintre ele au fost considerate doar pentru uzul profesorilor, cele care cuprind orientări metodologice specializate, sunt dificil sau imposibil de utilizat în mod independent de către studenți. În al treilea rând, subiectele OER au fost clasificate în funcție de domeniile academice și/sau profesionale. S-a optat pentru un număr de treisprezece domenii, evitându-se o listă mai cuprinzătoare, pentru a nu se ajunge la o atomizare excesivă a ariilor academice. Atunci când tematica OER era suficient de amplă, făcându-le compatibile cu mai multe arii profesionale și academice, puteau fi selectate mai multe domenii concomitent. De pildă, un material dedicat controlului paraziților ar putea foarte bine să se încadreze în domeniile medicină, asistență medicală, bioștiințe și sustenabilitate. În al patrulea rând, în funcție

de caracteristicile OER, s-a precizat adecvarea lor la utilizarea într-un scenariu de învățare autonomă sau la cursuri, or în ambele. Astfel, utilizatorii site-ului QUILL vor găsi OER clasificate în funcție de situațiile de predare și de învățare cele mai potrivite. În continuare, au fost tratate separat limba-țintă și limba de predare a OER, deoarece, în principal în concordanță cu nivelurile inferioare ale CECR (Common European Framework of Reference/ Cadrul comun de referință european) (Consiliul Europei, 2001), OER ar putea fi orientate frecvent către o anumită limbă de învățare, dar au o limbă de predare diferită. De aici importanța următorului pas, indicarea nivelului de competență lingvistică CECR (Consiliul Europei, 2001) al fiecărei OER - utilizator de bază (A1 și A2), utilizator independent (B1 și B2) și utilizator experimentat (C1 și C2). Având în vedere varietatea multimodală de OER găsite și analizate de către cercetătorii QUILL, a fost necesară clasificarea acestora în funcție de tipul de suport utilizat. Opțiunile disponibile au fost următoarele: animație, activitate/task, audio, joc, resurse de ghidare (curs online/cărți), laborator, imagine/grafică, resurse de referință (dicționare online, ghiduri gramaticale, caiete de fraze), simulare, test și video. OER au apărut frecvent într-o formă multimodală, integrând în mod activ, de pildă, audio și/sau video cu activități ce puteau fi testate în mod autonom de către utilizatori. De asemenea, o altă trăsătură esențială analizată de cercetătorii QUILL a fost competența (competențele) abordată (abordate) de aceste OER, selectându-se una sau mai multe opțiuni între ascultare, scriere, citire și mediere. Aceasta a fost ultima etapă din cea de-a doua fază a explorării ghidate a caracteristicilor OER.

A treia fază a realizat o explorare personalizată a OER, urmărind să furnizeze rapoarte individualizate, cu descrieri detaliate ale caracteristicilor generale ale OER, precizând elementele tehnologice necesare (dacă există), nevoile studenților, adaptabilitatea la grupurile de cursanți care au cea mai mare nevoie de pregătire lingvistică și metodele de validare. În concluzie, această fază și-a propus să ofere explicații suplimentare pentru elementele selectate în faza anterioară, ca material complementar pentru utilizatori, care nu se bazează exclusiv pe itemi.

Cea de-a patra etapă, „Revizuirea", a urmat o metodologie de tip scală Likert, cu o evaluare de la 1 la 5, unde 1 era cel mai mic punctaj și 5 cel mai mare. Au fost luați în considerare nouă indicatori de calitate diferiți:

1. Abordarea cuprinzătoare: acest element a măsurat capacitatea OER de a răspunde nevoilor profesorilor și ale studenților.
2. Valoarea adăugată: a măsurat dacă OER a adus evidente îmbunătățiri.
3. Îmbunătățirea motivației: acest item a evaluat capacitatea OER de a motiva studenții să își îmbunătățească competențele lingvistice.
4. Inovarea: acest element a evaluat eficacitatea OER în introducerea unor abordări inovatoare, creative în învățarea LSP.
5. Transferabilitatea: a măsurat potențialul transferabil al OER și posibilitatea OER de a fi o sursă de capitalizare/aplicare ulterioară pentru alte proiecte lingvistice, din diferite țări.
6. Evaluarea și validarea competențelor: acest punct a analizat accesul la instrumente adecvate, care să le permită profesorilor să monitorizeze progresul studenților și studenților să își evalueze propriul progres și să reflecteze asupra experienței lor de învățare.
7. Adaptabilitate: acest element a măsurat flexibilitatea conținuturilor OER și posibilitățile profesorilor LSP de a adapta aceste conținuturi la nevoile lor și ale studenților.
8. Utilizabilitatea: acest item a evaluat utilizabilitatea tehnică a OER, din punctul de vedere al profesorului și al studentului.
9. Accesibilitatea: acest ultim punct a evaluat accesibilitatea OER, din punctul de vedere al profesorului și al studentului.

În afară de această analiză cantitativă, o justificare calitativă a completat și a extins punctajele acordate fiecărui element de calitate clasificat și a detaliat caracteristicile de calitate esențiale ale OER catalogate.
Următoarea etapă este dedicată pregătirii unui studiu de caz, ce cuprinde reflecțiile pentru utilizatori referitoare la studenții-țintă (de exemplu, numărul, gradul sau cursul urmat), metoda utilizată, rezultatele obținute și riscurile (dacă există) ce trebuie luate în considerare atunci când se utilizează fiecare OER în parte. Studiile de caz s-au referit, de obicei, la trei tipuri diferite de descrieri, în funcție de faptul dacă au fost sau nu puse în aplicare înainte de includerea lor pe site-ul QUILL. Prima descriere se referă la modul în care resursa a fost utilizată cu succes, direct, de către cercetătorii QUILL; a doua descriere explorează modul în care resursa a fost testată cu succes de către lectori participanți la QUILL; în al treilea rând, descrierea include o propunere privitoare la modul în care cercetătorii QUILL o vor testa (în cazul în care niciuna dintre opțiunile anterioare nu a fost posibilă). Aceasta din urmă a fost în special situația în unele cazuri, având în vedere că proiectul QUILL a fost implementat în timpul unor restricții naționale importante în țările europene din cauza pandemiei COVID-19.
În ultima etapă, cercetătorii QUILL au produs o listă de verificare ad-hoc și/sau recomandări referitoare la modul de utilizare a fiecărui OER analizate. Elaborarea listelor de verificare și/sau a recomandărilor particulare a oferit cercetătorilor QUILL o viziune cuprinzătoare asupra caracteristicilor generale comune celor mai multe dintre OER analizate, ceea ce a făcut posibilă pregătirea unor recomandări pentru folosirea OER pentru limba străină și predarea în învățământul superior. Astfel, următoarea secțiune va oferi cele mai importante concluzii ale muncii desfășurate pe parcursul proiectului.

3. GHID PENTRU PUNEREA ÎN APLICARE A OER ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Internetul oferă o mulțime de OER pentru predarea limbilor străine în învățământul superior, indiferent dacă este vorba de limbi străine în general sau de limbi străine în scopuri specifice. Atunci când se implementează OER de înaltă calitate la cursurile de limbi străine, este esențial să se țină cont de un set de orientări practice pentru o predare eficientă, adică una care să conducă la o înțelegere durabilă și profundă a conținutului specific disciplinei. În cele ce urmează sunt prezentate o serie de recomandări bazate pe know-how pedagogic, care i-ar putea ajuta pe profesorii implicați să predea limbi străine în mod eficient, valorificând la maximum potențialul oferit de OER, în scenarii de învățare față în față, hibride și online.

1. *Să selecteze și să adapteze cu atenție OER pentru a răspunde diferențelor între studenți, în ceea ce privește stilul și ritmul de învățare, interesele și nevoile lor.* Rămâne un fapt că, în învățământul superior din întreaga lume, grupele sunt diverse în sine. Diversitatea în sine este o sursă inepuizabilă de bogăție în scenariile de învățare. În acest context, OER ar putea oferi o contribuție neprețuită pentru abordarea unor conținuturi specifice din programa de limbi străine, dar este un imperativ moral pentru profesori să creeze medii de învățare incluzive și să se asigure că OER utilizate la cursuri sunt suficient de versatile pentru corespunde diversității studenților. În acest sens, Universal Design for Learning (UDL) le recomandă profesorilor să elimine tot ceea ce ar putea împiedica accesul cursanților la curriculum, variind cât mai mult posibil formele de implicare, de reprezentare și exprimare. UDL tinde spre învățarea universal accesibilă, indiferent de abilitățile și capacitățile fiecărui student în parte.
2. *Exploatați întotdeauna OER în moduri care să promoveze învățarea prin dialog și interacțiunea susținută între studenți.* OER nu sunt un scop în sine, ci mai degrabă un mijloc de a atinge obiective și rezultate specifice de învățare. Ca atare, ele reprezintă punctul de plecare pentru profesori în crearea de experiențe de învățare în clasă, care să capteze atenția studenților și să le stimuleze creativitatea, capacitatea de a lua decizii și gândirea critică. Dintre toate metodele

centrate pe student, învățarea prin cooperare se dovedește a fi cea mai eficientă atunci când vine vorba de stimularea interdependenței pozitive, a legăturilor emoționale și a interacțiunii susținute între studenți. Pe scurt, învățarea prin cooperare are cele mai mari șanse să conducă la *învățarea profundă* (și nu la *învățarea superficială*), în comparație cu alte metode, deoarece cultivă participarea la discuții a studenților, în locul prelegerii profesorului și îi pune pe cursanți în situația de a reacționa la informațiile cuprinse în OER și de a răspunde la ele cu discernământ. Alte metodologii active, cum ar fi Project-Based Learning, Design Thinking, Visual Thinking sau Flipped Teaching pot fi, de asemenea, aliații perfecți pentru utilizarea OER în predarea/ învățarea limbilor străine.

3. *Asigurați-vă că OER selectate le oferă studenților oportunități de a-și exersa toate competențele lingvistice într-un mod echilibrat și (dacă este posibil) integrat.* În conformitate cu Common European Framework of Reference (Cadrul european comun de referință) (Consiliul Europei, 2001), competența într-o limbă străină cuprinde un set de abilități de ascultare, vorbire, citire, scriere și mediere. OER specifice pot fi axate fie pe o singură competență, fie pe un ansamblu de competențe, în același timp. Oricare ar fi cazul, profesorii de limbi străine ar trebui să se asigure că OER sunt îmbogățite și exploatate pedagogic la cursuri, prin conceperea unor sarcini de urmărire adecvate, care să îi ducă pe studenți în direcții noi și să le ofere o practică suplimentară, consolidându-le cunoștințele.
4. *Când utilizați OER la cursuri de limbi străine, oferiți-le studenților o susținere adecvată în punctele critice ale procesului de învățare*. Oferiți-le un sprijin constant, pentru a vă asigura că aceștia pot îndeplini sarcinile propuse de OER și pot progresa de-a lungul parcursului de învățare. De fapt, OER de înaltă calitate ar trebui să fie concepute în așa fel încât studenții să progreseze de la sarcini simple, din punct de vedere cognitiv, la sarcini mai complexe și mai solicitante. Dacă sarcinile sunt solicitante din punct de vedere cognitiv, dar realizabile, studenții vor avea un sentiment de împlinire și se vor simți mai motivați să învețe. Dimpotrivă, dacă nu sunt sprijiniți, se va crea un sentiment de frustrare, cu impact negativ asupra învățării. Prin urmare, susținerea ar trebui să fie parte integrantă a proiectării și utilizării OER. Dacă lipsește, atunci profesorii ar trebui să pună în aplicare strategii care să asigure o sprijinire adecvată a procesului de învățare, cum ar fi formularea de instrucțiuni clare pentru studenți, în privința sarcinilor și grupurilor și furnizarea de exemple și modele.
5. *Deschideți spații de învățare și momente în care creativitatea poate înflori*. OER care cultivă mai mult LOTS (abilități de gândire de ordin inferior) decât HOTS (abilități de gândire de ordin superior), conform taxonomiei lui Harold Bloom (Anderson și Krathwohl, 2001), nu sunt întotdeauna adecvate, în practica din cadrul cursurilor de limbi străine, pentru a-i duce pe studenți în ceea ce Lem S. Vygotsky (1978) numea *Zona de dezvoltare proximală*. Profesorii trebuie să se asigure că studenții progresează de la LOTS la HOTS și să creeze spații ce le oferă oportunități de a-și manifesta liber creativitatea. Anumite OER nu stimulează poate în mod explicit creativitatea studenților și nu îi provoacă să gândească în afara tiparelor încetățenite, dar profesorii le pot exploata în varii moduri, încurajând astfel experimentarea, originalitatea și mentalitatea excelenței.
6. *Oferiți-le studenților un feedback eficient atunci când utilizați OER în predarea limbilor străine*. Greșelile sunt o parte firească a procesului de învățare a limbilor străine, dar trebuie tratate cu discernământ. Mai multe cercetări științifice sugerează că feedback-ul oferit în puncte strategice ale procesului de predare/învățare poate stimula capacitatea de dobândire de cunoștințe și abilități a studenților. Profesorii ar trebui să aprecieze întotdeauna în public realizările studenților și să atragă atenția asupra erorilor recurente făcute de fiecare student în parte sau de întreaga grupă, în discuții private, fără a expune pe cineva ridicolului. De aceea este esențial ca profesorii să creeze medii de învățare sigure din punct de vedere emoțional, în care studenții să fie invitați să își asume riscuri și să experimenteze cu OER, indiferent dacă fac sau nu greșeli în acest proces.
7. *Când utilizați OER la cursuri, asigurați o învățare vizibilă pentru toți studenții, precum și o evaluare*

a *învățării și* pentru *învățare*. Învățarea vizibilă presupune ca, în cazul utilizării anumitor OER, profesorii să-și prezinte agenda didactică, adică obiectivele și rezultatele învățării. Cercul predare-învățare este complet doar atunci când intră în joc evaluarea, devine parte a imaginii de ansamblu. Scopul evaluării este măsurarea succesului studenților și verificarea îndeplinirii obiectivelor de învățare. Cu toate acestea, evaluarea nu are în vedere *doar* învățarea. Evaluarea *în scopul* învățării se referă la momente din procesul didactic, în care studenților li se cere să îndeplinească sarcini menite să dovedească asimilarea conținutului curricular. OER eficiente trebuie să includă astfel de momente, pentru a sublinia importanța învățării ca proces continuu și pentru a cultiva, în rândul studenților, mentalitatea excelenței academice.

Cele șapte recomandări principale au fost gândite pentru a integra eficient folosirea OER nu numai în situațiile de predare a limbilor străine, ci și în contextele de predare a limbilor străine pentru scopuri specifice, în învățământul superior. Potențialul pedagogic al OER continuă să le ofere profesorilor, studenților și factorilor de decizie argumente obiective pentru a continuarea cercetărilor și crearea oportunităților de implementare a rezultatelor lor. Capitolul propune un cadru de analiză și dezbatere a rolului tehnologiilor digitale în predarea și învățarea limbilor străine, în învățământul superior. În introducere, am făcut o scurtă trecere în revistă a literaturii de specialitate (identificând principalele concepte și idei discutate în prezent de către cercetători) și am conturat aria teoretică a capitolului. În continuare, au fost descrise în chip amănunțit procedurile metodologice concepute de către cercetătorii QUILL, cu exemple reprezentative pentru caracterul inovator al proiectului. O listă de șapte recomandări metodologice esențiale, destinate deopotrivă profesorilor și studenților, încheie capitolul. Le-am formulat pentru a susține integrarea OER în contexte de predare și de învățare a limbilor străine în învățământul superior, atât pentru scopuri generale, cât și pentru scopuri specifice.

BIBLIOGRAFIE

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_OECDreport.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

CAPITOLUL ȘASE

EDUCAȚIA DIGITALĂ ȘI CONȚINUTURILE LSP ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

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

UNIVERSITY OF BOLOGNA
DEPARTMENT OF INTERPRETING AND TRANSLATION (DIT)
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND CULTURES (LILEC)
CENTRO LINGUISTICO D'ATENEO (CLA)
BOLOGNA/FORLÌ, ITALY
ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT, TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

REZUMAT

Capitolul se concentrează asupra felului în care evaluăm resursele educaționale digitale pentru studiul LSP și asupra modului de utilizare a acestora, pentru a inova sau a face mai atractive procesele de predare și de învățare a limbilor străine, din perspectiva profesorilor și a studenților.

1. INTRODUCERE

Dezvoltarea rapidă a noilor tehnologii a dus la o schimbare accelerată a peisajului global al învățământului superior. În ultimii ani, acest mediu tehnologic în continuă schimbare a primit un impuls puternic din partea pandemiei Covid Sars-2, care a obligat instituțiile să dezvolte resurse didactice digitale sau, dacă acestea erau disponibile, să le îmbunătățească și să le extindă, pentru a se adapta la noile cerințe. Contextul pandemic a scos în evidență provocările deja existente, dificultățile și potențialitățile utilizării tehnologiei în predare, ceea ce a condus la o aplicare mai largă a resurselor digitale în sala de curs.

Acest capitol își propune să discute oportunitățile create de utilizarea resurselor digitale, integrate în activitățile din clasă sau ca alternativă la acestea, în cadrul cursurilor de limbi străine din învățământul superior. Vom începe această contribuție cu o prezentare a teoriilor ce stau la baza utilizării resurselor digitale în educație. Vom discuta apoi provocările ce stau în fața cadrelor didactice dornice să introducă tehnologia în sala de curs. Vom oferi exemple practice și studii de caz ale unor resurse care au fost testate în cadrul cursurilor universitare de limba finlandeză ca limbă străină, germană ca limbă străină și italiană ca a doua limbă, pentru a crește eficiența și atractivitatea predării limbilor străine.

2. CADRUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC

Această secțiune prezintă conceptele teoretice și metodologice ce ne-au ghidat cercetarea asupra utilizării tehnologiei ca alternativă la predarea în sala de curs sau ca element suplimentar al acesteia. O atenție deosebită va fi acordată, de asemenea, provocărilor cu care se confruntă profesorul de astăzi, referindu-ne la capacitatea sa de a utiliza resursele digitale și de a ține pasul cu evoluția tehnologiei, precum și la impactul pe care acestea îl au asupra profesiei sale.

2.1 DEFINIREA COMPETENȚEI DIGITALE: CONTRIBUȚIA RECOMANDĂRILOR CONSILIULUI

Transformarea digitală în educație a adus schimbări rapide și neașteptate, iar sistemele de educație, adesea, nu au reușit să țină pasul cu ele.

Profesorii conștientizează, în experiența lor zilnică, că trebuie să se adapteze peisajului educațional al secolului al 21-lea: recunosc importanța promovării unor variate abordări și medii de învățare, incluzând utilizarea tehnologiilor digitale; mai mult, își dau seama că, pentru utilizarea resurselor digitale în activitățile din sala de curs, sunt necesare competențe digitale și tehnologice.
Cele amintite mai devreme se numără printre cele opt competențe esențiale, identificate în Recomandările Consiliului din 22 mai 2018 pentru competențele-cheie în învățarea pe tot parcursul vieții, pe care cetățenii trebuie să le posede pentru a-și înlesni împlinirea și dezvoltarea personală, a-și dezvolta capacitatea de inserție profesională, incluziunea socială și cetățenia activă (Consiliul European, 2018). Acestea sunt: 1. Alfabetizarea, 2. Multilingvismul, 3. Competențele numerice, științifice și inginerești, 4. Competențele digitale și bazate pe tehnologie, 5. Competențele interpersonale, 6. Cetățenia activă, 7. Spiritul antreprenorial, 8. Conștientizarea și exprimarea culturală.
După cum s-a menționat și în capitolul 1, atunci când definește competența 4, Competența digitală, recomandarea face referire la Digital Competence Framework (Cadrul de competențe digitale) (DigComp 2016; noua versiune 2022). DigComp este un instrument care poate fi utilizat pentru a identifica nivelul de competență digitală a cetățeanului UE, pentru a-l îmbunătăți și susține. Sunt introduse cinci componente ale competenței digitale: 1. Competența în materie de informații și date, 2. Comunicare și colaborare, 3. Crearea de conținut digital, 4. Siguranță, 5. Rezolvarea problemelor.
În plus, pentru a înțelege mai bine nevoile profesorilor și pentru a sprijini și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor/ studenților, Comisia Europeană a publicat Digital Competence of Educators (Cadrul european pentru competența digitală a educatorilor) (DigCompEdu, 2017), punând accentul pe competențele digitale specifice profesiei de profesor.
În recomandarea Consiliului, definiția competenței digitale este una extinsă: „utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale și angajamentul față de acestea, pentru învățare, la locul de muncă și pentru participarea în societate. Aceasta include competențe în materie de informații și date, comunicare și colaborare, competențe media, crearea de conținut digital (inclusiv programare), siguranță (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiuni privitoare la proprietatea intelectuală, rezolvarea problemelor și gândirea critică" (European Council, 2018, p. 9).
În aceste documente fundamentale, competența digitală nu este privită doar ca utilizare cu încredere a software-ului sau a dispozitivelor digitale, ci include, de asemenea, un set de cunoștințe, abilități, atitudini, abilități și strategii (de exemplu: utilizarea cu încredere, responsabilă; rezolvarea problemelor și gândirea critică) pe care profesorii trebuie să le posede, pentru a gestiona eficient mediile educaționale digitale.
Generarea și diseminarea acestor documente și cadre ilustrează modul în care acestea pot contribui la inovarea în domeniul educației și al dezvoltării profesionale. Acestea pot ajuta la identificarea nivelului de competență digitală a profesorilor, pentru a suplini eventualele deficiențe și pentru a promova educația și formarea profesională din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. În același timp, acestea pot sprijini reflecția necesară asupra abordărilor pedagogice adecvate, necesare adaptării în mediile educaționale și sociale actuale.

2.2 DEZBATEREA PEDAGOGICĂ ASUPRA OER

Pentru a rezuma câteva dintre aspectele dezbaterilor despre resursele educaționale deschise (OER) și utilizarea lor în predarea și învățarea limbilor străine, este util să observăm că majoritatea cercetărilor se bazează pe patru elemente importante: relația dintre OER, abordările și metodologiile pedagogice; obiectivele învățării și felul în care percep OER cursanții; competența digitală și/sau atitudinea profesorilor față de crearea, utilizarea sau reutilizarea OER; ce impact ar putea avea asupra practicilor de predare chiar modul de definire al OER pentru învățarea limbilor străine.
Implacabila revoluție tehnologică a dus la regândirea paradigmelor de predare încetățenite. Totuși, cu mult înainte de manifestarea sa spectaculoasă în secolul al 21-lea , evoluția învățământului la distanță a definit diverse modele de educație a adulților. Dacă luăm în considerare pedagogia diferitelor generații

de învățământ la distanță, de-a lungul timpului, observăm interacțiunea care se realizează între teoriile învățării și progresul tehnologic (tabelul 1). Această interacțiune productivă este prezentată în tabelul 1, adaptat după Anderson & Dron (2011), având în vedere versiunea propusă de Rivoltella (2021).

Generația	**Principalele tehnologii**	**Pedagogie**	**Țintă**	**Rolul profesorului**
Prima generație	Media publicate	Pedagogie behavioristă/cognitivă (accent pe instrucțiuni)	Persoane fizice	Producător de conținut, ghid, model lingvistic
A doua generație	Mass-media			
A treia generație	Mijloace de comunicare în rețea	Pedagogia social-constructivistă (accent pe construcție și creație)	Grupuri	Conducător de discuții
		Pedagogia conectivistă (accent pe conexiuni și partajare)	Rețele	Partener critic de discuții

Tabelul 1: Trei generații de predare/învățare la distanță; adaptat după Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

Constructivismul sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) subliniază importanța restructurării cunoașterii prin procese de comparare, partajare și negociere a semnificației, într-un context ce promovează acțiunea în modurile de învățare, precum colaborarea între colegi și tutoriatul între colegi (Fragai et al., 2017). În cadrul conectivismului, dezvoltarea de meta-competențe este considerată crucială (Siemens, 2006). Potrivit lui Downes (2019), principiile de bază ale conectivismului, cum ar fi autonomia, diversitatea, deschiderea și interactivitatea, produc rezultate eficiente în învățarea limbilor străine de către cursanți și în creșterea capacității acestora de a învăța cum să învețe și de a dobândi în mod autonom noi cunoștințe. În schimb, conceptualizarea „educației deschise” poate părea controversată. Potrivit lui Almeida, mișcarea OER este deseori victima unei „retorici decontextualizate” (Almeida, 2017, p. 15), prin accentul pus pe „abstracțiuni sociale, precum inegalitatea sau opresiunea” (ibidem, 2017, p. 14). Răspândirea unor etichete precum „pedagogie deschisă” sau „practică educațională deschisă” a provocat critici referitoare la caracterul vag al modalităților, al instrumentelor și proceselor de învățare (Zawacki et al., 2020). Centrându-se pe învățarea studenților prin practică, „pedagogia facilitată de OER” a fost definită drept „setul de practici de predare și învățare care sunt posibile sau practice doar în contextul permisiunilor 5R [reține, reutilizează, revizuiește, remixează și redistribuie], caracteristice OER" (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). În schimb, Mishra (2017) pledează pentru o definiție mai puțin rigidă a OER, într-o perspectivă de jos în sus, care ar completa-o pe cea de sus în jos. Acest lucru ar garanta criteriile de „autenticitate” a resurselor (a se vedea cazul învățării cu podcast-uri academice și instrumentul analitic al LSP în modulul 2 al pachetului de e-learning de pe site-ul QUILL și la punctul 3.3. din acest capitol), în timp ce o supunere strictă la 5R nu ar face acest lucru.

2.3 VÂRSTELE MASS-MEDIA ÎN EDUCAȚIE

În "The third age of the media" („A treia vârstă a media”), Rivoltella (2018) susține că perioada actuală reprezintă cea de-a treia etapă a evoluției mass-media. Începând cu anii 1980, mass-media au fost canalul prin care un mesaj trece de la un interlocutor la altul, eliberându-se de orice restricții de spațiu și timp. În această primă fază, posibilitatea de a utiliza mass-media ca amplificatoare ale organelor noastre senzoriale este încă opțională, ceea ce permite utilizatorului să mențină iluzia de a deține controlul asupra

situației.

De la sfârșitul deceniului, asistăm la o schimbare drastică de paradigmă: mass-media invadează spațiul urban și devine mediul în care se țes multe dintre relațiile noastre sociale; ecosistemul nostru pare să fie din ce în ce mai mult constituit de mass-media. Observăm de asemenea apariția unor comunități de învățare în care se poate face schimb de conținut, se pot întâlni oameni sau se pot obține servicii. Din punct de vedere pedagogic, în această a doua fază, media devine mediul înconjurător aproape omniprezent, dar utilizatorul își păstrează puterea de a intra și, eventual, de a-l părăsi.

În cele din urmă, ajungem la cea de-a treia fază, în care media se transformă într-un fel de a doua piele, ne permite să construim relații semnificative și/sau conținuturi împreună cu alți utilizatori. Puterea acestei mutații face ca respingerea acestor instrumente să fie din ce în ce mai puțin realistă; în consecință, sistemele și serviciile educaționale sunt obligate să facă față unei astfel de omniprezențe.

Proliferarea ICT a presupus multiplicarea unor noi tipuri de limbaje: verbal, scris, iconic, muzical, gestual, printre altele. Capacitatea de a înțelege și de a utiliza în mod adecvat aceste noi limbaje reprezintă o mare provocare educațională, deoarece ridică probleme legate de dimensiunea semiotică (reușind să transmită cunoștințe despre structura noilor limbaje), de dimensiunea expresivă (asigurând utilizarea lor într-un mod creativ și semnificativ) și de dimensiunea etică (ce poate fi sau nu poate fi exprimat sau comunicat). În cele din urmă, acestea sunt flancate de dimensiunea politică, care constă în furnizarea de instrumente eficiente pentru dezvoltarea gândirii critice, aflate la baza conceptului de cetățenie. Este absolut necesar să regândim rolul profesorilor, pentru a face din resursele bazate pe ICT instrumente educaționale complete, reușind să aducem în sala de curs, într-o manieră corectă din punct de vedere pedagogic, ceea ce folosim deja în exterior.

Considerăm că este util să exploatăm implicațiile pedagogice inerente teoriilor lui Rivoltella, în special în ceea ce privește a doua și a treia etapă a mass-media. Din punct de vedere educațional, site-urile web, aplicațiile și mediile sociale pot fi utilizate pentru a îmbunătăți eficiența și atractivitatea procesului de predare și învățare a LSP (de exemplu, analizând aportul și discursul podcast-urilor în media, văzute ca un mediu comunicativ), în timp ce resursele inovatoare bazate pe ICT oferă noi oportunități de comunicare în contexte virtuale (de pildă, contribuind la discuțiile de pe bloguri în media, văzute ca rețea de conectivitate).

2.4 NOTE PRIVIND PREDAREA LIMBILOR STRĂINE BAZATĂ PE ICT DUPĂ TURNURA DIGITALĂ

Trecerea forțată la predarea online în timpul pandemiei a scos la iveală deficite în planificarea digitală și pedagogică a lecțiilor. În încercarea de a umple această lacună de cunoștințe, se dezvoltă cadre de lucru. Sprijinul intra-instituțional și sprijinul colegilor este important pentru a ține pasul cu dezvoltarea dinamică a mediului didactic digital.

2.4.1 RĂSCRUCEA DIGITALĂ ȘI DECALAJUL DIGITAL

Deși utilizarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine este practicată de mult timp, în ultimii ani s-a înregistrat o creștere exponențială a formelor de predare cu suport digital, în special ca urmare a pandemiei de SARS CoV-2. Criza a reprezentat o provocare majoră pentru toate părțile interesate (cursanți, profesori, instituții, tehnicieni și părinți). Încă de la început, s-au depus eforturi semnificative pentru a continua programul de formare prin transferarea online a cursurilor. Predarea cu suport digital a primit un impuls extraordinar, dar, în această formă improvizată, a arătat de asemenea că necesarele cunoștințele tehnologice și pedagogico-didactice pentru această formă specifică de predare nu erau, în general, disponibile. Se pare că viziunea promovării competențelor digitale, în special pentru cadrele didactice, ca obiectiv declarat al politicii europene în domeniul educației, nu a fost încă suficient pusă în aplicare. În confruntarea cu realitatea, a devenit evident că acele competențe de profil înalt cerute profesorilor prin Framework for Digital Competence for Educators (Cadrul pentru competența digitală a

educatorilor) (DigCompEdu), „niveluri ridicate de competențe digitale și pedagogice” (Punie & Redecker, 2017, p. 6), încă nu sunt general dobândite. În special, profesorii care au primit puțin sau deloc ajutor instituțional în organizarea și implementarea digitală a cursurilor lor s-au confruntat brusc cu un nou mediu (cel digital) de predare și cu planificarea și tehnicile aferente. În discuțiile deschise de cercetările actuale, juxtapunerea turnurii digitale și a decalajului digital se regăsește în formula „predarea online planificată a limbilor străine *versus* predarea online determinată de criză" (Gacs et al., 2020).

2.4.2 CONSOLIDAREA ALFABETIZĂRII DIGITALE

Deoarece competențele legate de conținut, cele pedagogice și digitale interacționează în cadrul unei predări eficiente, dar profesorii sunt adesea lăsați să se ocupe singuri de această sarcină complexă, s-a încercat să se ofere un cadru structurat pentru formarea profesorilor. Acesta reprezintă totodată o încercare de a micșora decalajul dintre teorie și practică, în relația inegală dintre cunoștințele teoretice din cercetare și implementarea lor în predarea de zi cu zi: „În pofida multitudinii de publicații bazate pe cercetare și a celor mai bune practici legate de învățarea limbilor străine asistată de calculator (...) lipsesc resursele referitoare la modul de pregătire a profesorilor pentru predarea online a limbilor străine și competențele necesare pentru acest nou mediu de predare.” (Compton, 2009). Încă de la începutul mileniului, Comisia Europeană a sprijinit site-ul ICT4LT pentru a promova formarea profesorilor de limbi străine în domeniul ICT. În 2006, a fost prezentat cadrul Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), care consideră situația de învățare ca o interacțiune între cunoștințele tehnologice, cunoștințele pedagogice și cunoștințele de conținut: „Astfel, cadrele didactice trebuie să dezvolte fluență și flexibilitate cognitivă nu doar în fiecare dintre domeniile esențiale (T, P și C), ci și în modul în care relaționează aceste domenii cu parametrii contextuali, astfel încât să poată propune soluții eficiente.” (Koehler & Mishra, 2009). Pe lângă TPACK, care nu a fost conceput în mod specific pentru predarea limbilor străine, au apărut alte structuri care s-au axat pe predarea digitală a limbilor străine. Printre acestea se numără proiectele finanțate de Comisia Europeană: DOTS, Developing Online Teaching Skills (Dezvoltarea competențelor de predare online), și EAQUALS, Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (Evaluarea și acreditarea calității în serviciile lingvistice). DOTS oferă un spațiu de lucru bazat pe Moodle și încearcă să răspundă cerințelor dinamice ale formării profesorilor, oferind ateliere de lucru actualizate constant (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), pe de altă parte, încearcă să clasifice competențele și cerințele prin intermediul unui inventar cu descrieri detaliate, pentru a promova autoevaluarea profesorilor. Alte structuri, la nivel național, susțin faptul că există o mare nevoie de acțiune în acest domeniu (cf. Deregözü, 2022). Numeroase inițiative vizează, de asemenea, reducerea deficitului de competențe, de pildă, „Inițiativa de calitate pentru formarea cadrelor didactice”, care promovează formarea cadrelor didactice în Germania, cu accent pe mediul digital al clasei (BMBF, 2022).

2.4.3 CREȘTEREA ÎNCREDERII ȘI A AUTONOMIEI PROFESORILOR

În multe locuri, profesorii trebuie să facă față provocării digitale fără sprijin, ceea ce are adesea un impact negativ asupra stării lor emoționale și duce la demotivarea lor. Rezultatul este o atitudine defensivă față de instrumentele digitale, mai ales atunci când digitalizarea este impusă, prin directive instituționale. Acest fapt duce, la rândul său, la o atmosferă negativă de predare: „Astfel de atitudini negative se transmit adesea cursanților, care pot simți lipsa de entuziasm a profesorilor lor (...) în ceea ce privește tehnologiile pe care trebuie să le utilizeze, iar acest lucru poate avea un efect negativ asupra mediului de învățare în ansamblu.” (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Așadar, rămâne un deziderat ca instituțiile de învățământ să își ancoreze formarea continuă a cadrelor didactice într-o formă bine definită. Capacitatea de a se simți în siguranță utilizând instrumentele digitale într-un mod constructiv duce la creșterea autonomiei profesorului. Aceasta din urmă, la rândul său, sporește opțiunile didactice atunci când se dorește plasarea corespunzătoare a instrumentelor digitale sau a conținuturilor în planificarea lecțiilor. Este util, mai ales atunci când nu există sprijin instituțional, să se creeze o rețea colegială între profesori, pentru a face

schimb de bune practici. În cadrul proiectului QUIll, instrumentul operațional 3, „Utilizarea resurselor digitale în predarea limbilor străine”, oferă o imagine de ansamblu asupra unor puncte importante în organizarea cursurilor digitale - configurare, creare de conținut, evaluare, autonomie și motivație -, care ar putea fi de interes special pentru profesorii începători sau cu experiență. Acest instrument poate fi găsit în modulul 2 al pachetului de formare, disponibil pe site-ul web al proiectului QUILL.

3. RESURSELE DIGITALE CA PARTE A ACTIVITĂȚILOR LA CLASĂ SAU ALTERNATIVĂ LA ELE: INSTRUMENTE ȘI STUDII DE CAZ

Din considerațiile anterioare reiese faptul că utilizarea resurselor digitale aduce cu sine provocări nesfârșite pentru predarea limbilor străine, în special pentru LSP. Prin urmare, în această secțiune vom descrie modul de utilizare a resurselor digitale ca o integrare și/sau ca o alternativă la activitățile din clasă, în programele de limbi străine universitare. În special, vom arăta cum pot fi utilizate site-urile web, aplicațiile și podcast-urile pentru a crește eficiența și atractivitatea predării limbilor străine în cadrul abordărilor actuale ale învățării bazate pe tehnologie. Vom oferi exemple de resurse care au fost testate în cadrul cursurilor de limba finlandeză ca limbă străină, italiană ca limbă străină și germană ca limbă străină.

3.1 SPRIJINIREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII VORBITE FINLANDEZE CU AJUTORUL CURSULUI WEB *PUHUTSÄ SUOMEE?*

Materialele didactice digitale îi ajută pe profesori să rezolve probleme specifice în predarea limbilor străine. În ceea ce privește predarea limbii finlandeze, putem spune că unul dintre cele mai dificile aspecte ale învățării sale este marea diferență dintre cele două registre principale ale limbii, adică limba standard și cea vorbită. Finlandeza standard este, predominant, o formă scrisă a limbii, iar varianta standard vorbită este limitată doar la situații foarte formale. Finlandeza vorbită diferă de cea standard prin pronunție, morfologie și sintaxă. În plus, variantele regionale diferă foarte mult de limba standard scrisă și vorbită și de varianta colocvială (Karlsson, 2018, p. 443).

Pentru înțelegerea discursului în comunicarea de zi cu zi, este esențial să cunoaștem caracteristicile cele mai importante ale finlandezei colocviale. Pentru un cursant de limbi străine, învățarea concomitentă a vorbirii și a scrisului are o importanță majoră: limba scrisă este necesară, de pildă, în educație, în viața profesională și în relațiile cu autoritățile, în timp ce comunicarea și integrarea în societatea finlandeză sunt înlesnite de stăpânirea limbii vorbite (Kuparinen, 2001, p. 15). Competența în limba finlandeză standard este, de asemenea, esențială pentru o carieră academică și profesională de succes.

Rolul limbii finlandeze vorbite în programele L2 a fost discutat pe larg de către profesori și cercetători, timp de decenii, în special în anii 1990. În prezent, predarea se concentrează în principal pe finlandeza standard, deoarece este considerată cea mai bună abordare pentru ca un cursant să învețe structurile de bază ale limbii. Învățarea în paralel a ambelor registre ale limbii ar crește numărul deja ridicat de forme de cuvinte ce trebuie însușite, ceea ce ar face ca sarcina cognitivă considerabilă să afecteze în mod negativ rezultatele învățării, în special la nivelul începătorilor. Pe de altă parte, după cum consideră unii profesori, stăpânirea limbii finlandeze vorbite este importantă pentru studenți, nu numai pentru că le permite să gestioneze comunicarea cotidiană, ci și pentru că facilitează incluziunea în societate, știut fiind faptul că lipsa acestei competențe mărește riscul de izolare a cursantului etichetat drept diferit. Cheia pentru a învăța ambele registre lingvistice este exersarea fiecăruia în contextul adecvat: citirea și scrierea pentru finlandeza standard, ascultarea și vorbirea pentru finlandeză vorbită. Majoritatea materialelor de învățare recente cuprind anumite aspecte ale limbii vorbite, colocviale, dar accentul în predare se pune în continuare pe finlandeza standard. În plus, limitarea temporală a cursurilor de limbi străine îi obligă adesea pe profesori să se concentreze asupra finlandezei standard.

Materialele și instrumentele digitale de învățare joacă un rol important în integrarea învățării autodirijate

și a învățării mixte, cu sprijinul profesorului. În cadrul predării limbii finlandeze vorbite, cursul web *Puhutsä suomee?* (Vorbești finlandeză*?*) este un material de învățare complet, ce poate fi utilizat ca introducere în limba finlandeză vorbită, cu mai multe niveluri de competență lingvistică (A1-B1). În timp ce alte cursuri cu materiale didactice digitale de predare a limbii finlandeze ca a doua limbă sau limbă străină, în special pentru studenții avansați, includ adesea conținuturi centrate pe competența lexicală și gramaticală (Kotilainen et al., 2022), acest curs este conceput pentru a răspunde nevoilor specifice ale cursanților de a-și extinde, teoretic și practic, cunoștințele despre varianta vorbită. Materialele sunt create și colectate în cadrul proiectului DIGIJOUJOU (2017-2020), pentru predarea limbii finlandeze în instituțiile de învățământ superior, de către Hertta Erkkilä (Universitatea Centria de științe aplicate), Emmi Pollari (Universitatea din Helsinki) și Laura Uusitalo (Universitatea Haaga-Helia University de științe aplicate). Materialele de curs au licență CC, pentru ca profesorii să le poată partaja și utiliza în scopuri necomerciale. Cursul își propune să le ofere studenților competențe teoretice și practice pentru înțelegerea și comunicarea în finlandeza vorbită și instrumente pentru o mai bună cunoaștere a diferențelor dintre registrele limbii vorbite și a celei scrie.

Materialul de curs este format din cinci module, care conțin videoclipuri cu situații, videoclipuri instructive, exerciții online, sugestii și idei pentru diverse sarcini orale și scrise. La începutul fiecărui modul, obiectivele de învățare sunt explicate foarte clar. Pentru a participa la curs este necesar un dispozitiv cu căști și microfon și o conexiune la internet. Exercițiile utilizează diferite tipuri de aplicații și instrumente multimedia interactive pentru învățarea bazată pe sarcini, cum ar fi Zoom, YouTube, Padlet și WhatsApp. Videoclipurile situaționale prezintă limba finlandeză vorbită pentru comunicarea de zi cu zi și pentru discuții informale. Videoclipurile prezintă o finlandeză vorbită foarte natural, simplă și autentică. Acoperă diferite situații de comunicare, familiare pentru cursanții de nivel intermediar și avansat, dar o examinare sistematică a diferențelor interesează chiar și un student destul de avansat, deoarece oferă o nouă perspectivă asupra finlandezei vorbite. Lexicul specific este prezentat ca suport al videoclipurilor situaționale, cu explicații referitoare la formele finlandezei vorbite și ale finlandezei standard. Videoclipurile instructive au o abordare mai teoretică, concentrându-se pe morfologia și sintaxa limbii vorbite. În aceste videoclipuri de 5 sau 10 minute, profesorii explică principalele diferențe dintre finlandeza vorbită și cea standard. Acest curs oferă, de asemenea, un modul de învățare autonomă, ce conține un rezumat gramatical, un glosar complet și numeroase exerciții cu feedback automat, pentru a-i ajuta pe studenți să exerseze finlandeza vorbită. Cursul este completat de o bibliografie cu lecturi teoretice. Cursul se adaptează bine la diferite metode de predare (cum ar fi clasa inversată, învățarea prin contact și la distanță, studiul independent) și poate fi folosit ca material de studiu complementar sau ca un curs complet.

Cursul a fost utilizat cu succes ca material complementar în faza finală a unui program de limba finlandeză de nivel de bază, pentru studenții din primul an de facultate, la Universitatea din Bologna, începând cu anul 2020. Obiectivele sale sunt de a le prezenta studenților principalele caracteristici ale limbii colocviale, într-o perspectivă comparativ-contrastivă față de finlandeza standard, de a-i familiariza pe studenți cu diferite registre ale finlandezei și de a evidenția importanța ambelor registre și a contextelor de utilizare. Resursa include ghiduri pentru utilizarea în regim de studiu individual sau, în cazul învățării hibride, cu un profesor. Claritatea prezentărilor și a pictogramelor, varietatea exercițiilor și rapiditatea feedback-ului au fost primite pozitiv de către studenți și profesori. Acest curs încurajează studenții să înceapă să folosească finlandeza colocvială, alături de limba standard, permițând astfel ca și comunicarea în clasă să evolueze de la o finlandeză standard, controlată de profesor, către o formă vorbită, mai naturală, a limbii finlandeze.

3.2 UTILIZAREA APLICAȚIEI *FORLIVIAMO* PENTRU A SPRIJINI ÎNVĂȚAREA INCIDENTALĂ A LIMBII ITALIENE L2

'Forliviamo este o aplicație web gratuită pentru învățarea incidentală a limbii italiene ca L2, dezvoltată la Departamentul de Interpretare și Traducere (DIT) al Universității din Bologna (Campusul Forlì). Aceasta le

oferă studenților internaționali informații lingvistice, culturale și practice legate de orașul Forlì (unul dintre orașele Multicampusului Universității din Bologna) și de zonele din jurul acestuia (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, *în curs de apariție*). Forliviamo a fost proiectat în cadrul proiectului CALL-ER (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna / Învățarea limbilor străine în funcție de context în Emilia Romagna), finanțat de Regiunea Emilia Romagna (High Competence for Research and Technology Transfer, Human Resources for Intelligent Specialisation/ Competențe înalte pentru cercetare și transfer tehnologic, resurse umane pentru specializare inteligentă), printr-un grant de cercetare de un an acordat autorului acestei secțiuni, și a fost inspirat de un proiect anterior, numit ILOCALAPP (http://www.ilocalapp.eu/).

Forliviamo a fost dezvoltat în cadrul metodologic al învățării limbilor străine în funcție de context, al învățării limbilor străine asistate de mobil (MALL), al învățării prin experiență directă și incidentale.

Conștientizarea contextului este definită în domeniul MALL ca fiind „o paradigmă de calcul mobil în care aplicațiile pot descoperi și folosi informațiile contextuale, cum ar fi locația utilizatorului, ora din zi, utilizatorii și dispozitivele vecine și activitatea utilizatorului" (Musumba & Nyongesa, 2013, secțiunea Introducere, par. 1). Astfel, dispozitivele mobile pot fi utilizate în educație pentru a îndeplini sarcini legate de mediul înconjurător (de exemplu, utilizarea geolocalizației pentru a căuta locuri de interes istoric și cultural sau pentru informații legate de viața de zi cu zi și de serviciile orașului etc.).

Un alt concept ce se potrivește acestei aplicații este așa-numita învățare incidentală, definită în termeni generali drept „un produs secundar al unei alte activități, cum ar fi îndeplinirea sarcinii, interacțiunea interpersonală, sesizarea culturii organizaționale, experimentarea prin încercare și eroare sau chiar învățarea formală" (Marsick & Watkins (2016, p. 12). Se speră că utilizatorii Forliviamo își vor îmbunătăți limba italiană în mod indirect, navigând în aplicație și creând experiențe în contextul în care se află. Următoarele paragrafe oferă o descriere generală a structurii și a caracteristicilor aplicației.

3.2.1 STRUCTURĂ ȘI CARACTERISTICI

Conținutul aplicației este organizat în șase categorii principale: 1) *Viața universitară* în campusul din Forlì, 2) *Mâncare și băutură în oraș* (rețete locale și restaurante care oferă preparate din bucătăria locală), 3) *Itinerarii* privind arhitectura locală din Evul Mediu și fascism, 4) *Viața de zi cu zi (*sănătate, poștă etc.), 5) *Locuri* și 6) *Evenimente din oraș și din împrejurimi*. Fiecărui text i-a fost atribuit un nivel, indicativul de competență lingvistică fiind ușor de recunoscut de către utilizatori, grație următoarelor legende plasate sub titlurile textelor: „Nivel de bază", „Nivel intermediar" și „Nivel dificil".

Deși Forliviamo nu a fost conceput cu obiectivul specific de învățare a LSP, fiecare secțiune îi permite utilizatorului familiarizarea cu limbaje specifice, din domenii precum arhitectura, sistemul de învățământ superior italian, sistemul național de sănătate, pliantele informative pentru pacienți și gastronomia locală, aceasta din urmă incluzând și *realia* etnografică (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), adică cuvinte și expresii pentru elemente materiale specifice culturii, cum ar fi uneltele de bucătărie locale și lexicul alimentar atât în italiană, cât și în dialectul romagnol. Utilizatorii au posibilitatea de a începe de la oricare dintre categorii, fără un traseu predefinit. Cu toate acestea, pentru a stimula curiozitatea și pentru a promova participarea activă la procesul de învățare, unele elemente suplimentare de conținut, de exemplu, texte suplimentare sau multimedia, pot fi deblocate doar prin activități bazate pe conceptul de joc, cum ar fi participarea la un test. Această alegere a fost făcută în conformitate cu studiile lui Castañeda și Cho (2016), Rachels și Rockinson-Szapkiw (2017) și Kétyi (2015) care au demonstrat impactul pozitiv al integrării unei aplicații de tip joc într-un modul de învățare a limbilor străine.

3.2.2. TESTARE

Aplicația Forliviamo a fost integrată în activitățile la clasă și pentru învățare autonomă (pe tema gastronomiei), în cadrul unui curs de italiană ca L2, susținut de către autorul acestei secțiuni, cu un eșantion de 21 de studenți de nivel intermediar.

Profesorul a împărțit studenții în grupuri. Fiecărui grup i s-au repartizat trei texte (unul de nivel de bază, unul de nivel intermediar și unul de nivel avansat) și i s-a cerut să efectueze activități de citire și de înțelegere audio, acestea din urmă trebuind să fie realizate cu căști. La finalul activității, cursanții din grupuri le-au prezentat colegilor din grupa de studiu ceea ce au învățat. O altă opțiune este aceea de folosi aceeași procedură pentru învățare autonomă. În acest caz, studenții au fost rugați să aleagă individual trei texte din cadrul aceleiași secțiuni, cu condiția să existe un exemplu de conținut de nivel de bază, unul de nivel intermediar și unul de nivel avansat, și să desfășoare acasă activități de citire și de înțelegere audio.

În ambele cazuri, la finalul activităților, studenții au completat un chestionar menit să colecteze opiniile despre înțelegerea conținuturilor, plăcerea utilizării aplicației și a conținuturilor consultate, utilitatea Forliamo în ansamblu.

Ceea ce reiese din observarea datelor colectate este percepția că aplicația a contribuit în mod evident la dobândirea de noi informații despre gastronomie, la familiarizarea cu Forlì și cultura italiană și, de asemenea, la îmbunătățirea cunoștințelor de limba italiană. Doar pentru a oferi câteva exemple: 38% dintre respondenți au declarat că au învățat „foarte multe informații despre mâncărurile și vinurile tipice din Romagna", 47,6% au răspuns „multe informații”, 4,8% „destule informații”, iar 9,5% „puține”. Toți participanții au declarat că au învățat cuvinte noi și au enumerat numeroase exemple în răspunsurile lor libere. În plus, 43% au evaluat aplicația ca fiind „foarte utilă pentru îmbunătățirea limbii italiene”, 47,4% ca fiind „utilă”, 4,8% „așa și așa” și 4,8% "puțin utilă". Aplicația este „foarte utilă pentru descoperirea orașului” pentru 57%, „utilă” pentru 28,5%, „așa și așa” pentru 9,5% și „deloc” pentru 5%.

Feedback-ul primit de la utilizatori a oferit mai multe sugestii pentru implementarea aplicației, care sunt acum în curs de dezvoltare de către secțiunea IT a echipei Forliviamo, cum ar fi: îmbunătățirea geolocalizării, adăugarea de fișiere audio cu pronunția cuvintelor din ferestrele pop-up și multe altele. În concluzie, din analiza acestor date reiese că aplicația a fost foarte apreciată. Utilizatorii au considerat-o un instrument foarte util, atât din punct de vedere didactic, cât și din punct de vedere turistic, pentru descoperirea gastronomiei și a vocabularului italian și romagnol, precum și pentru îmbunătățirea cunoștințelor de limbă italiană.

3.3. UTILIZAREA PODCASTURILOR ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LSP

Un *podcast* este orice *fișier digital descărcabil*, în format audio, video sau audio-text/video-text, lansat de obicei într-o serie de episoade cuprinse într-o colecție. Podcast-urile sunt produse tehnologice răspândite, care îi ajută pe profesori să varieze instrumente folosite în predare (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1. DE CE PODCAST-URI?

Având în vedere popularitatea lor, podcast-urile au fost adoptate în predarea limbilor străine, ca un suport tehnologic încorporat, pentru dezvoltarea competențelor (cf. par. 2.1, Comisia Europeană, 2018, p. 2). Podcast-urile audio sau video (disponibile oriunde și oricând) îi pot ajuta pe cursanți și pe profesori să facă păstreze legătura în afara sălii de curs, să cuprindă în procesul de predare situații din lumea reală, să mențină la zi conținuturile didactice (ceea ce contribuie la creșterea motivației), să le îmbunătățească studenților capacitatea de ascultare, să introducă aspecte socio-culturale ale limbii-țintă (acestea din urmă fiind deosebit de importante pentru anumite domenii profesionale sau disciplinare, cum ar fi medicina, asistența medicală, turismul, științele sociale ș.a.) și să ilustreze terminologia și gramatica LSP cu voci reale.

Cu toate acestea, selectarea de podcast-uri de calitate în limba italiană pentru scopuri speciale (LSP) nu este ușoară, având în vedere cantitatea copleșitoare de materiale în ESP. Prin urmare, profesorii trebuie să caute și să aleagă cu atenție podcast-urile adecvate activității de predare. Colecțiile pot fi găsite pe web-radio, web-TV, pe site-uri de internet specifice podcast-urilor sau în aplicații (Spotify, Audible).

Ceea ce propunem aici este o activitate la clasă în care se folosește un podcast de la un web-radio

(https://storielibere.fm) (conținutul podcast-ului: interviuri cu bolnave de cancer de sân).

3.3.2. FOLOSIREA UNUI PODCAST PENTRU LSP

Activitatea a fost desfășurată cu o grupă de studenți de nivel intermediar (B1) la ISP, la Centrul de limbi străine al Universității (Universitatea din Bologna): șapte studenți la Medicină și Chirurgie și doi studenți la Farmacie, toți în vârstă de 20 de ani. Acești studenți sunt obișnuiți să petreacă mult timp studiind, memorând lexicul specific și transferând în practică noțiunile învățate. În plus, ei urmau să înceapă experiența de formare în spitale italiene, unde trebuie să interacționeze cu vorbitori (nativi/ne-nativi) de limba italiană (pacienți și personal).
Obiectivul predării a fost, prin urmare, cel de a îmbunătăți abilitățile de ascultare și de scriere, deoarece acestea sunt solicitate atât în pregătirea studenților în spital, cât și în cadrul cursurile lor universitare. Activitățile au fost: ascultare globală (pentru a înțelege sensul general); ascultare discretă (completarea golurilor din prima parte transcrisă și dictarea celei de-a doua părți, încetinind podcastul original); împărțirea paragrafelor și inserarea titlului în transcriere, pentru abilitățile de rezumat; rezumatul oral al întregului podcast.
Pentru a aduna opiniile studenților despre podcast, a fost folosit un chestionar anonim, cu întrebări închise și deschise, prin intermediul unui modul Google. Reacțiile cursanților față de activitățile de ascultare și de scriere (de exemplu, dictarea) au fost în unanimitate pozitive. De asemenea, studenții au considerat utile activitățile de rezumat final.
Principala dificultate cu care s-a confruntat lectorul a fost selectarea unui podcast adecvat, descărcarea și manipularea acestuia. Chiar dacă pregătirea consumă mult timp, în comparație cu înregistrările audio gata făcute, podcast-urile sunt mai atractive și le oferă mai multe informații cursanților, atingând obiectivul de a spori motivația și de a facilita învățarea.

3.4. *DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT*: CONSOLIDAREA DISCURSULUI SPECIFIC SECTORULUI

OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* este un curs online oferit de postul internațional de televiziune Deutsche Welle (DW), care îi ajută pe cursanți și pe profesorii de limbi străine să abordeze discursul și vocabularul specifice unui sector, prin intermediul unor materiale autentice de limbă vorbită, precum și prin sarcini de învățare contextuale.

3.4.1. CARACTERISTICI ALE CURSULUI WEB

Materialul audio și video le oferă cursanților situații reale și le transmite informații și terminologie din cinci sectoare profesionale diferite: turism/gastronomie, retail, asistență medicală, ingineria instalațiilor și servicii de mentenanță. Merită subliniat faptul că înțelegerea limbii germane vorbite este o competență crucială pentru cursanții L2, în special în cadrul unor programe de studii precum cele de la Departamentul de Interpretare și Traducere (DIT) de la Universitatea din Bologna, axate pe medierea lingvistică.
În această secțiune vom examina modulul despre gastronomie. Resursa online de predare a limbii străine cuprinde conținuturi de învățare multimedia sub formă de materiale video și audio (subtitrate) și exerciții axate pe înțelegerea audio și pe vocabular. Astfel, toate competențele lingvistice esențiale (ascultare, citire, scriere și vorbire) sunt, într-o anumită măsură, acoperite de curs. Accentul pus pe vocabularul transmis prin diferite canale (vorbit, imagine, scris) confirmă afirmația lui Koeppel (2013), potrivit căreia procesarea multimodală a noului vocabular este mai eficientă. Deși scopul resursei este mai degrabă transmiterea vocabularului specific sectorului și a frazeologiei tipice, fiecare dintre cele șapte unități tratează, de asemenea, aspecte gramaticale integrate în context și deosebit de relevante. Astfel, în secțiunea sectorul gastronomic sunt tratate chestiuni gramaticale importante, precum imperativul informal (unitate: ședința personalului), formatele de timp și dată (unitate: rezervarea), verbele modale (unitate: comanda), subjonctivul II ca formă de politețe (unitate: achitarea notei de plată).

3.4.2. TESTARE: RĂSPUNSURILE STUDENȚILOR

Resursa a fost testată de către treisprezece studenți de nivel intermediar, din cadrul Departamentului de Interpretare și Traducere. Studenții au fost rugați să completeze traseul de învățare online al temei gastronomiei. În prealabil, aceștia au primit un chestionar cu întrebări deschise și închise. Studenții au fost rugați să aprecieze dacă materialele de învățare li s-au părut intuitive, motivante și utile și dacă au considerat că acestea au contribuit la dezvoltarea cunoștințelor lor de limba germană.

Toți cursanții au evaluat pozitiv unitatea de învățare și au considerat-o atât ușor de utilizat, cât și motivantă. Unul dintre studenți a testat cursul pe un smartphone și a raportat că navigarea a fost ușoară, confirmând astfel accesibilitatea designului. Cursanții au fost mulțumiți de diversitatea input-urilor și a exercițiilor, precum și feedback-ul imediat la exercițiile finalizate. Mai mulți studenți au apreciat în mod deosebit abordarea bazată pe istorisiri, susținută de clipuri video, ce oferă o germană vorbită autentic, în contexte reale. Transcrierile și subtitrările furnizate s-au dovedit a fi de mare ajutor pentru facilitarea înțelegerii.

În ceea ce privește dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților, extinderea vocabularului (prin teste de completare de spații libere și exerciții de asociere a secvențelor) și a abilităților de ascultare (prin exercițiile de înțelegere) au fost menționate cel mai frecvent de către cursanți (85%), în timp ce competența de comunicare și cunoștințele gramaticale au fost menționate doar de câțiva (15%). Acest lucru ar putea fi explicat prin faptul că aspectele gramaticale sunt doar explicate și nu cuprinse în activități, iar exercițiile de vorbire nu le oferă studenților un feedback. Cursanții au avut mijloacele de a-și evalua în mod autonom performanța pentru exercițiile de ascultare și de vocabular, iar absența feedback-ului pentru exercițiile de vorbire și sarcinile de pronunție poate fi suplinită de către profesorul - vorbitor nativ, după cum vom prezenta în paragraful următor.

3.4.3. UN PAS MAI DEPARTE: INTEGRAREA OER

Deși OER *Deutsch im Job - Profis gesucht: Gastronomie* poate fi utilizat foarte eficient pentru învățarea autonomă, unele competențe ar putea fi dezvoltate în continuare prin activități suplimentare la curs. De fapt, într-o grupă de limba germană L2, în cadrul unui curs de licență în domeniul medierii interculturale și lingvistice la DIT, am folosit unele dintre transcrieri pentru a simula dialoguri și a analiza structurile comunicative. Scopul a fost acela de a consolida competența de comunicare a studenților. Cum susțin Imo (2013) și Bachmann-Stein (2013), analiza limbajului vorbit pe baza transcrierilor îmbunătățește competența de comunicare. În plus, formatele de text (interviuri și conversații din viața reală, într-un cadru profesional) din acest OER sunt deosebit de potrivite pentru exercițiile de joc de rol.

Această abordare s-a dovedit eficientă în îmbunătățirea abilităților de exprimare orală ale studenților și în aplicarea cunoștințelor dobândite anterior în cadrul modulului (vocabularul specific sectorului și frazeologia tipică) într-un context de comunicare la curs. Prin urmare, combinația dintre resursele digitale și activitățile concentrate în sală a crescut atât eficiența, cât și atractivitatea predării limbii.

4. CONCLUZIE

Acest capitol s-a axat pe oportunitățile legate de utilizarea resurselor digitale ca integrare sau ca alternativă la activitățile din sală, în cadrul cursurilor de limbi străine din învățământul superior. A tratat provocările legate de utilizarea resurselor digitale în predare, în raport cu abordările teoretice actuale și cu nevoia permanentă a profesorilor și a tuturor celor implicați, din instituțiile de învățământ, de a-și extinde continuu cunoștințele și de a se adapta la transformările permanente ale resurselor digitale. Am descris aici strategiile adoptate în utilizarea resurselor digitale, în vederea creșterii eficienței și a atractivității predării limbilor străine, oferind exemple practice din patru studii de caz ale utilizării

resurselor digitale pentru învățarea limbilor finlandeză, germană și italiană, în cadrul cursurilor de limbi străine la nivel universitar.
Această contribuție și-a propus să prezinte avantajele, criticile și provocările ce stau în prezent în fața profesorilor, implicate de utilizarea tehnologiei ca element suplimentar și/sau alternativă la cursurile în sală. Sperăm ca reflecțiile împărtășite aici să fie utile tuturor celor implicați din instituțiile de învățământ, să încurajeze continuarea cercetărilor în domeniu.

LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

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

BIBLIOGRAFIE

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*, *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 Eaquals 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: Sracherwerblich 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

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). D*igcomp 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.

NOTĂ

Lucrarea este rezultatul colaborării dintre mai mulți autori. Anna Zingaro a scris introducerea la secțiunile 2 și 3, subsecțiunea 3.2 și concluziile capitolului, în timp ce introducerea generală a capitolului este o lucrare comună cu Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri a scris subsecțiunea 2.1; Paola Polselli a scris

subsecțiunea 2.2; Teresa Quarta a scris subsecțiunea 2.3; Jürgen Ferner a scris subsecțiunea 2.4; Sanna Maria Martin a scris subsecțiunea 3.1; Marina Artese a scris subsecțiunea 3.3; Sandra Nauert a lucrat la subsecțiunea 3.4. Supervizarea și corectura au fost efectuate de Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert și Anna Zingaro

QuILL

Quality in Language Learning

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior

Directrices para Buenas Prácticas

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD D CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

QuILL

Quality in Language Learning

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior

Directrices para Buenas Prácticas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Título

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior. Directrices para Buenas Prácticas

Coordinación científica: Elisabete Mendes Silva

Coordinación técnica: Lorenzo Martellini

Organizadores: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorium Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, España), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungría), Loreta Chodzkiené (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Rumanía)

Autores

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

Capítulo dos
Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capítulo tres
Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Capítulo cuatro
Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

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

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

Cubierta: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Fecha: Enero, 2023

Documento elaborado como resultado intelectual número 3 del proyecto QuILL

https://quill.pixel-online.org

El proyecto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) ha sido cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores y ni la Comisión Europea ni la Agencia Nacional Portuguesa son responsables del uso que pueda hacerse de la información difundida en esta publicación.

El diseño metodológico y los instrumentos de recogida de información han sido diseñados por Pixel y el Instituto Politécnico de Bragança, como coordinador del proyecto QuILL, y validados por todos los socios.

Este proyecto se desarrolla con la participación de los socios: Instituto Politécnico de Bragança (coordinador del proyecto, Portugal); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorium Università di Bologna (Italia); Universidad de Córdoba (España); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Hungría); Vilnius Universitetas (Lituania); and Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Rumanía).

Referencia de la publicación: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkienè, 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
Número de referencia del proyecto: 2020-1-ES01-KA203-082364
Autoría: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2
DOI: https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS **8**

INTRODUCCIÓN **9**

CAPÍTULO UNO **14**

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE VANGUARDIA **14**

1. INTRODUCCIÓN **14**
2. COMPETENCIA DIGITAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA **15**
3. APRENDIZAJE DE LENGUAS DIGITAL DE CALIDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS **18**
3.1 GAMIFICACIÓN: UNA ODISEA PARA EL PROFESORADO 19
3.2 VINCULANDO LA TECNOLOGÍA CON LFE 20
3.3 APRENDIZAJE DE LENGUAS ERASMUS+ A TRAVÉS DE PROYECTOS DE TECNOLOGÍA: UN POZO DE CONOCIMIENTO . 21
4. OBSERVACIONES FINALES **22**

CAPÍTULO DOS **26**

CRITERIOS DE CALIDAD DE QUILL QUALITY E INDICADORES DE CALIDAD EN APRENDIZAJE DE LENGUAS CON REA INTEGRADOS **26**

1. INTRODUCCIÓN **26**
2. EDUCACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE UNA LENTE HISTÓRICA **26**
3. APERTURA EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES **27**
4. CRITERIOS DE CALIDAD APLICADOS A LA BASE DE DATOS DE REA EN QUILL **28**

CAPÍTULO TRES **41**

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS **41**

1. INTRODUCCIÓN **41**
2. TEORÍAS Y CONCEPTOS SUBYACENTES A LOS ENFOQUES INNOVADORES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS **41**
2.1 EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ELT EN LÍNEA 42
2.2 EL PAPEL CAMBIANTE DEL DOCENTE EN LOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA EN LÍNEA EN EL SIGLO XXI 43
2.3 MÉTODOS DE TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ELECTRÓNICO 43
2.4 ENSEÑANZA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON TECNOLOGÍAS DIGITALES 44

2.5 El "blended learning" como escenario educativo ideal en la enseñanza de idiomas en la educación superior 44
3. Soluciones innovadoras en la formación de futuros profesores de inglés como lengua extranjera en la educación superior 45
3.1 Práctica docente durante el aprendizaje a distancia 46
3.2 Práctica docente híbrida 46
3.3. Tutoría invertida 46
3.4 Tutoría entre pares 47
3.5 Práctica docente en línea 47
3.6 'mejores' prácticas en la educación en línea de profesores de lenguas extranjeras 48
4. Recomendaciones, qué hacer y qué no hacer 49

CAPÍTULO CUATRO 53

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA APRENDER IDIOMAS UTILIZANDO TECNOLOGÍAS Y RECURSOS DIGITALES 53

1. Teorías básicas sobre la motivación 53
1.1. Motivación: definición(es) y tipología 53
1.2 Tipología de la motivación en psicología 53
1.3 Teorías de la motivación en psicología 54
1.4 Enfoques de la motivación en el aprendizaje de idiomas 54
2. Motivación en diferentes escenarios de aprendizaje 56
2.1 Teorías y modelos en diferentes escenarios de aprendizaje 56
2.2 Escenarios de LFE 57
3. Evaluación de la motivación, atención a las necesidades y adaptación de los cursos de idiomas a las necesidades específicas del alumnado de enseñanza superior que estudian LFE 58
3.1 Evaluación de la motivación 58
3.2 Componentes y descripciones 59
3.3 La respuesta a las necesidades y la adaptación de los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de enseñanza superior que cursan LFE 60
4. El abordaje eficaz de las necesidades del alumnado de aprender idiomas como herramienta para acceder con éxito al mercado laboral y desarrollar futuros negocios 62
4.1 Buenas prácticas 62
4.2 Herramientas de análisis de necesidades 63
5. Consideraciones finales 64

CAPÍTULO CINCO 69

LA IMPLEMENTACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 69

1. Marco teórico 69

2. Estudio de casos de REA de QUiLL **71**
3. Directrices prácticas para la aplicación de los REA al aprendizaje y la enseñanza de idiomas en enseñanza superior **74**

CAPÍTULO SEIS **78**

EDUCACIÓN DIGITAL Y CONTENIDOS LFE **78**

EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS **78**

1. Introducción **78**
2. Marco teórico y metodológico **78**
2.1 La definición de la competencia digital: la contribución de las recomendaciones del consejo 78
2.2 El debate pedagógico sobre REA 79
2.3 Los tiempos de los medios de comunicación en la educación 81
2.4 Notas sobre la enseñanza de idiomas basada en las TIC tras el giro digital 81
2.4.1 El giro y la brecha digitales 81
2.4.2 El fortalecimiento de la alfabetización digital 82
2.4.3 El incremento de la confianza y la autonomía del profesorado 82
3. Cómo utilizar los recursos digitales como integración o alternativa a las actividades de clase: herramientas y casos prácticos **83**
3.1 Apoyo al aprendizaje del finlandés hablado mediante el curso web *puhutsä suomee?* 83
3.2 using the App *Forliviamo* to Support Italian L2 Incidental Learning 85
3.2.1 Estructura y características 85
3.2.2 Pruebas de evaluación 86
3.3 El uso de podcasts en la enseñanza-aprendizaje de LFE 86
3.3.1 ¿Por qué los podcasts? 86
3.3.2 Explotación de un podcast para LFE 87
3.4. *Deutsch im Job – Profis Gesucht*: la mejora del discurso de un área específica 87
3.4.1 Características del curso web 87
3.4.2 Evaluación: las respuestas del alumando 88
3.4.3 Un paso más allá: la integración de los REA 88
4. Conclusión **89**

LISTA DE ABREVIATURAS

CALL – Computer-assisted language learning
CALI – Computer-aided language instruction
CEFR – The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
CEFR-CV – The Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume
CFRIDiL – The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies
CLIL - Content and language integrated learning
DIGCOMPE – European Digital Competence Framework for Educators
DigEduPol – Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies
DOTS – Developing online teaching skills
EAQUALS – Evaluation and accreditation of quality in language services
EFL – English as a foreign language
ESP – English for specific purposes
HE – Higher education
HOTS – Higher order thinking skills
ICT – Information and communication Technology
LL – Language learning
LOTE – Learning other languages than English
LOTS – Lower order thinking skills
LSP – Language for specific purposes
LT – Language teaching
OA – Open access
OEP – Open educational practices
OER – Open educational resource(s)
OSS – Open-source software
MALL – Mobile-assisted language learning
MOOC – Massive open online courses
TALL – Technology-assisted language learning
TEL – Technology-enhanced learning
TELL – Technology-enhanced language learning
UDL – Universal design for learning

INTRODUCCIÓN

ELISABETE MENDES SILVA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES
BRAGANÇA, PORTUGAL
ESILVA@IPB.PT

Es de sentido común reconocer el importante papel que desempeñan los idiomas en todos los ámbitos de la vida, desde los negocios y las finanzas hasta la educación o los marcos culturales. Es de sentido común que aprender idiomas abre muchas puertas, facilitando un sinfín de perspectivas educativas y laborales. De hecho, hablar dos o más idiomas de forma competente o incluso de forma holística es un vehículo para un mundo infinito de posibilidades no sólo en la educación, sino también en los más diversos ámbitos políticos, sociales y culturales.

Sin embargo, el aprendizaje de idiomas no siempre ha sido una puerta abierta al mundo y sólo era accesible a comerciantes, viajeros, hombres de negocios, intelectuales o a quienes podían permitirse una educación, ya fuera en casa o en instituciones educativas. El concepto de educación formal fue inexistente hasta el siglo XVIII, cuando el movimiento de la Ilustración planteó importantes cuestiones sobre la educación y la necesidad de mejorar la mente de las personas a través de su poder y mediante la creación de escuelas y universidades (Feldges, 2022). Sin embargo, el concepto de educación popular no pasaría al primer plano del debate político hasta finales del siglo XIX. Entonces se construyeron más escuelas, las escuelas para maestros también se convirtieron en una necesidad imperiosa a medida que la educación se ponía al alcance de una proporción cada vez mayor de la población. A partir de entonces, la enseñanza se basó en el aprendizaje memorístico y en enfoques racionales y empíricos de la vida que se reflejaban en la forma de inculcar el aprendizaje en las mentes de los estudiantes. La lectura, la escritura, la aritmética, además de la instrucción religiosa, formaban parte del currículo escolar, y los profesores eran meros instructores (Morgan, 2011). En la universidad, las lenguas clásicas como el griego o el latín tenían una fuerte tradición, mientras que las lenguas extranjeras modernas no se adoptarían como disciplina universitaria hasta principios del siglo XX. Sin embargo, hasta las tres o cuatro últimas décadas del siglo XX, las lenguas modernas no abandonaron su enfoque casi exclusivamente literario y gramatical, y la sociolingüística empezó a darse cuenta de la importancia de los aspectos orales y sociales del lenguaje (Coleman, 2004), coincidiendo con la aparición del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas en la década de 1970. En secundaria, las lenguas extranjeras modernas no se integrarían ampliamente en el currículo hasta la década de 1970, debido a un cambio curricular nacional en Inglaterra, también en consonancia con los avances europeos en ese campo (Dobson, 2018).

El sistema educativo ha recorrido un largo camino desde que se siguió un enfoque más conductista. Reconocidamente, la educación acompañó y reflejó los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos. Hoy en día, en Europa y en el mundo occidental, la educación va muy en consonancia con las ideas de progreso, no solo de un país, sino también de la mejora individual de una persona. La democratización de la educación aspira a una educación global en la que los valores humanistas de libertad, igualdad y justicia deben prevalecer como parte de una identidad europea.

Witold y Brock (2000) hablan de una "educación europea" que:

> must show Europeans that they can work more efficiently and live more comfortably together because of mediating educational and professional procedures and the training patterns agreed in the union as part of the economic goals. Extra-curricular activities as much as traditional school curriculum subjects are involved. Pursuits dealing with freedom and liberty, justice and equality, peace and environmental protection will be the new priorities of a European and global education in which the importance of traditional subject matter handed

> down in national school curricula will decline, giving way to an international interest which is becoming available already. (p. 15)

Esta emancipación del parroquialismo hacia una Europa más unida e internacional dio lugar a la creación de un marco educativo que agrupaba estructuras y prácticas educativas similares en los Estados miembros de la Unión Europea. En consecuencia, se creó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que ahora se aplica en todas las universidades europeas.
Aparte de la difusión de "elementos de conocimiento europeo", la "educación europea" también pone de manifiesto la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras. Por tanto, es crucial aprender idiomas como forma de facilitar la comunicación y permitir así a las personas "to live and work anywhere in the European Union" (Witold & Brock, 2000, p. 17).
La competencia comunicativa ha sido, de hecho, una de las cuestiones cruciales en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas desde que Del Hymes introdujo este punto de vista en 1972. Los modelos anteriores de enseñanza y aprendizaje de lenguas se basaban en un enfoque puramente lingüístico, ignorando "the social contexts where language was used" (Baker, 2017, p. 13). La enseñanza comunicativa de lenguas (Communicative Language Teaching, CLT), además de otros modelos holísticos de competencia lingüística derivados de este sistema paraguas, por ejemplo, el aprendizaje y la enseñanza basados en tareas (Task-based Learning and Teaching, TBLT), la respuesta física total (Total Physical Response, TPR), el aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning, PBL), fue una influencia importante para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado en 2001. En un intento de promover el plurilingüismo, entre otros objetivos, este marco "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc, across Europe". (MCER-CV, Council of Europe, 2020).
Han pasado veinte años desde que el MCER vio la luz por primera vez, y hoy, en la era de la tecnología digital, de la globalización y de las continuas oleadas migratorias, el aprendizaje de idiomas tiene una resonancia aún más amplia y significativa. Aprender idiomas se considera obligatorio en un mundo cada vez más tecnológico y competitivo. En la actualidad, aprender idiomas con fines específicos es una necesidad primordial, ya que, según Coleman (2005):

> In curricular terms, the acquisition of foreign language proficiency is, today allied to a multitude of 'content' domains, from the literary, cultural, linguistic, sociological, historical and political study of the country where the target language is spoken, through cognate areas such as other foreign languages and cultures, to widely different specialisms from Economics to Mechanical Engineering. (pp. 4-5)

El Consejo de Europa también ha promovido la interconexión entre las lenguas y la tecnología digital a través de varios proyectos y programas. El Marco de Competencia Digital para los Ciudadanos (Vuorikari, R. et al., 2016, 2022) y el Marco Común de Referencia para las Alfabetizaciones Digitales Interculturales (CFRIDiL) son dos de sus programas más conocidos. Se hace amplia referencia a ellos en los capítulos uno y seis de esta publicación.
A raíz de la COVID-19, una pandemia que ha afectado sustancialmente al mundo, todos los sistemas educativos se vieron obligados a reinventarse o/y adaptarse a las nuevas condiciones físicas y sociales. Los profesores tuvieron que revisar los principios básicos que les guían en su práctica docente. El mundo digital se convirtió entonces en la gran panacea de la educación y los nuevos entornos de aprendizaje se extendieron ampliamente. Sosteniendo la afirmación de Muñoz-Luna y Taillefer (2018), "... beyond the role of technology uses, language teachers and researchers must now explore the field of digital activities and resources." (p. 1), somos capaces de entender por qué el proyecto QuILL y esta publicación, más concretamente, son tan oportunos.
El proyecto Erasmus+ "QuILL - Calidad en el aprendizaje de idiomas" fue aprobado dentro de la convocatoria Asociaciones estratégicas para la preparación de la educación digital, ya que propone una nueva visión de la forma en que los recursos educativos abiertos (REA) digitales se ponen a

disposición de los profesores de idiomas que enseñan idiomas con fines específicos o como lenguas extranjeras y cómo pueden maximizar su uso de forma cualitativa. Uno de los principales objetivos de QuILL es poner a disposición de los profesores de idiomas de la enseñanza superior un número considerable de Recursos Educativos Abiertos (REA) para ayudarles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el portal QuILL, tanto los profesores de idiomas como los estudiantes encontrarán numerosos REA para 18 lenguas europeas, ya probados y validados por estudiantes en escenarios reales de enseñanza. Además, los profesores dispondrán de un paquete de formación que les guiará en la forma de identificar, utilizar y crear recursos en línea.
Esta publicación, que contiene importantes orientaciones teóricas y prácticas, está dirigida a los responsables políticos de la enseñanza superior, así como a los profesores de Lenguas para Fines Específicos (LLFE), con el fin de mejorar la implementación de las oportunidades de aprendizaje de idiomas basadas en la tecnología digital en los sistemas de enseñanza superior. También pretende presentar, examinar y reflexionar sobre las oportunidades relacionadas con el uso de la tecnología digital en el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas.
Esta publicación reúne las contribuciones de los seis socios que integran el consorcio del proyecto QuILL. Por ello, consta de seis capítulos:

Capítulo uno - Calidad en la enseñanza digital de idiomas - Estado de la cuestión
Capítulo dos - Criterios e indicadores de calidad en el aprendizaje de idiomas integrado en REA
Capítulo tres - Innovación en la enseñanza de idiomas
Capítulo cuatro - Motivación de los estudiantes de enseñanza superior para aprender idiomas utilizando tecnologías y recursos digitales
Capítulo cinco - Implementación de las tecnologías digitales en la enseñanza de idiomas a nivel sistémico en el sector de la ES
Capítulo seis - Educación digital y contenidos LSP en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

La mayoría de los recursos que se encuentran en Internet están dirigidos a estudiantes de inglés. Esta es una de las cuestiones que aborda QuILL. Los capítulos cuatro y cinco ponen de relieve esta carencia, llamando la atención sobre las diferencias entre el inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL) / inglés con fines específicos (English for Specific Purposes, ESP) y la enseñanza de la segunda lengua (L2) o LFE, de ahí la necesidad de adoptar estrategias de enseñanza alternativas y de replantearse modelos de motivación adecuados a la LFE o al aprendizaje de otras lenguas distintas del inglés (Learning other Languages than English, LOTE).
Todos los capítulos abordan el proceso de aprendizaje de lenguas a través de recursos digitales y palabras clave como "calidad" "innovación" y "educación digital" son comunes a todos ellos. No obstante, se hizo una división de subtemas para que cada área pudiera tener un análisis más profundo.
El **capítulo uno** ofrece una amplia aproximación bibliográfica al estado de la cuestión de la enseñanza digital de idiomas en el contexto de la educación superior europea. Aborda la literatura reciente sobre el tema, además de traer a colación proyectos y programas de debate llevados a cabo por el Consejo de Europa como forma de atestiguar la relevancia que la tecnología digital ha adquirido en los últimos años. Según la bibliografía, la integración de herramientas y recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en diferentes escenarios docentes europeos ha demostrado ser una baza de calidad para el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje.
El **capítulo dos** plantea importantes reflexiones sobre la complejidad de la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sobre el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) de buena calidad y lo que implica desde la perspectiva del usuario. Además, los autores identifican indicadores de calidad, como la satisfacción de los estudiantes, para medir el progreso de los cursos de enseñanza de idiomas basados en tecnología digital en la Educación Superior. Para ilustrar estos indicadores de

calidad, se llevaron a cabo dos estudios en los que se examinaron las opiniones de profesores y estudiantes sobre un curso de idiomas universitario integrado en REA. Los resultados obtenidos sugieren que los indicadores de calidad son valorados tanto por los estudiantes como por los profesores, y que los REA se consideran un material de clase complementario interesante y motivador.
En el **capítulo tres**, la innovación marca el contenido de todo el capítulo. Por lo tanto, se esbozan prácticas, enfoques, métodos y estrategias basados en el uso de tecnologías digitales. Basándose en la innovación en la formación de profesores en prácticas en entornos en línea, se abordan temas como el aprendizaje combinado, la autorregulación del estudiante y la autonomía del estudiante en EFL y SLP.
El **capítulo cuatro** se centra principalmente en la cuestión de la motivación y en lo influyente que puede ser en el aprendizaje de L2, en diferentes escenarios de aprendizaje y dirigida a diferentes estudiantes. Por lo tanto, atender a las necesidades y adaptar los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de tercer ciclo que cursan LSP es una de las mejores prácticas que los autores sugieren en este capítulo. Además, los profesores también deben implicar a los estudiantes en el proceso de selección y diseño de los recursos de aprendizaje, dándoles más responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, el uso de recursos digitales también puede explicar el aumento de la motivación que se traducirá en un aprendizaje más eficaz. De este modo, se dotará a los estudiantes de las herramientas necesarias para acceder con éxito al mercado laboral y desarrollar futuros negocios.
El **capítulo quinto** examina cómo se aplican las tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el sector de la enseñanza superior, principalmente a través de la base de datos QuILL, explicando cómo se identificaron y seleccionaron los recursos en 18 lenguas europeas. Los autores profundizan en este proceso de aplicación, describiendo sus diversas etapas. También se abordan las mejores prácticas sobre cómo aprovechar al máximo los recursos digitales, con el fin de proporcionar a los responsables de la toma de decisiones, a los profesores y a los estudiantes un conjunto de siete recomendaciones que resultarán útiles en sus prácticas de aprendizaje y enseñanza, ya sea en escenarios presenciales, híbridos o en línea.
El **capítulo seis** se centra en la PSL y ofrece directrices útiles para la identificación y el uso de recursos digitales en el contexto docente. A través de la exposición de varias herramientas y casos prácticos centrados en el finés, el italiano y el alemán con fines específicos, los autores ejemplifican cómo los recursos digitales pueden integrarse en el proceso de enseñanza o utilizarse como alternativa a las actividades presenciales. Además, el debate pedagógico sobre los recursos educativos abiertos arroja algo de luz sobre el replanteamiento de los paradigmas docentes en el contexto del giro digital.
Las directrices puestas en juego en estos seis capítulos coinciden con los principios básicos que guían nuestra práctica docente como profesores de enseñanza superior: queremos que nuestros estudiantes se sientan motivados y comprometidos, liberándoles de estrecheces de miras, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico. En el contexto específico de la PSL, las tecnologías digitales dotan a profesores y estudiantes de más herramientas que les capacitarán durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, para que sigan abriendo el mayor número de puertas posible.

REFERENCIAS

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*, *46*(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *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.

CAPÍTULO UNO

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE VANGUARDIA

ELISABETE MENDES SILVA[1], ISABEL CHUMBO[2], VITOR GONÇALVES[3], CLÁUDIA MARTINS[4], ALEXIA DOTRAS BRAVO[5], ANA M. ALVES[6]

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA [1,2,3,4,5,6]
UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES[1,4]
RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION[3]
UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE[4, 6]
UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE[5]
BRAGANÇA, PORTUGAL
ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

RESUMEN

En las dos últimas décadas han cambiado muchas cosas en el contexto de la educación. Los avances tecnológicos en un mundo globalizado y conectado han promulgado nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas, especialmente en el contexto de la educación superior. Por lo tanto, este capítulo abordará el estado de la cuestión sobre la enseñanza digital de idiomas, con el apoyo de la literatura relevante en el campo (por ejemplo, Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022) entre otros estudios, programas y proyectos relacionados - con el fin de proporcionar una visión completa de la situación actual en lo que respecta a la calidad en el aprendizaje digital de idiomas y la enseñanza en la Educación Superior en Europa. Este capítulo también resume y cubre una variedad de herramientas y recursos digitales que han contribuido a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto representado de las lenguas para fines específicos.

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI, en el contexto de la educación, Marc Prensky (2001) acuñó una nueva expresión - "nativos digitales"- para definir a los estudiantes en una época que había sido testigo de un cambio paradigmático con el telón de fondo de los constantes avances digitales desde las últimas décadas del siglo XX. Estos "nativos digitales" formaban parte de un proceso de "discontinuidad" o "singularidad" que transformaba " things so fundamentally that there is no going back" (p. 1). Como argumenta el autor "This so-called 'singularity' is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century" (Prensky, 2001, p. 1). Prensky denominó "inmigrantes digitales" a los profesores y educadores que se familiarizaron con las nuevas tecnologías, adoptándolas (y adaptándolas) como estrategia eficaz en su enseñanza. Además, Prensky advertía a los profesores de la necesidad de cambiar si querían captar la atención de los estudiantes (p. 6). Se podría deducir fácilmente que este enfoque de la tecnología ha seducido sobre todo a los profesores más jóvenes, más propensos a utilizar la tecnología tanto en su vida personal como en la enseñanza, que a los más maduros, que la miraban con más recelo y confiaban en los enfoques tradicionales de la enseñanza.

Sin embargo, aunque esto pueda ser cierto en algunas circunstancias, no proporciona un argumento sólido para justificar una actitud más o menos permeable hacia el uso de la tecnología en el contexto docente. Existe una miríada de factores que favorecen o dificultan el compromiso de los profesores con la alfabetización digital tanto en su vida personal como profesional, y se necesita más investigación que nos proporcione una comprensión más profunda de esta cuestión, como afirma Tour (2015, p. 127). En este sentido, este autor (2015), al tratar de identificar "a close relationship between language

teachers' everyday digital literacy practices and the use of technologies in their classroom" (p. 137), llevó a cabo un estudio que examinó "el uso que hacen los profesores del uso de la tecnología en la vida personal y en la enseñanza" (p. 136). Estas reflexiones sobre las nuevas alfabetizaciones en la enseñanza demostraron que este nuevo enfoque de la enseñanza de idiomas sigue siendo un reto. Como concluye el autor:

> Inclusion of new literacies in school settings requires many changes because curriculum and pedagogy are already constrained by external factors. Importantly, it requires individual teachers' efforts because, as this study illustrates, teaching new literacies can be further limited by teachers' digital mindsets. (p. 136)

Desde 2001, la tecnología digital ha cambiado de forma más significativa y rápida, cambio al que han acompañado los profesores. Según Johnston et al. (2019): "At a breakneck speed, new technological gadgets are introduced to the marketplace, as the great societal panacea of our generation. Technology is touted in even redemptive terms, akin to religious fervor." (p. v).
La tecnología digital ha desatado fuerzas en el campo de la educación nunca antes vistas y la literatura ha abundado para examinar y destacar las potencialidades de las nuevas tecnologías en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Además, Muñoz-Luna y Taillefer (2018) afirman que "the integration of technology into education has been an important agenda for educational reform all over the world " (p. 6). Los incesantes descubrimientos en este campo en las primeras décadas del siglo XXI desafiaron y cambiaron los enfoques de la educación digital. La enseñanza de idiomas también adquirió una visión renovada de la forma de enseñar y aprender idiomas a medida que los nuevos medios de comunicación y las tecnologías de la información se convirtieron en importantes herramientas auxiliares de los profesores de idiomas. De este modo, los recursos digitales han mejorado las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, adaptando las competencias digitales de profesorado y alumnado a los retos del siglo XXI sobre la base de un marco de competencias digitales. Esta agenda es muy valorada en el nuevo escenario de la educación superior (ES), que promueve la alfabetización digital y los medios interactivos para profesores y estudiantes (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022) a través, por ejemplo, de la creación del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) establecido por la Unión Europea en 2016 (Vuorikari et al., 2016), con una nueva edición en 2017 (Carretero Gómez et al., 2017). Más adelante exploraremos los avances de este y otros marcos.
Este capítulo aborda la integración de herramientas y recursos digitales en la enseñanza de idiomas y cómo contribuye a mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza. Además, examinará brevemente el contexto de la lengua para fines específicos y su interconexión con el mundo digital, ya que este tema se tratará con más detalle en el capítulo 6. A través de la revisión bibliográfica, incorporará estudios, proyectos y programas recientes y significativos que demuestren la pertinencia de estos puntos de vista y atestigüen las tendencias más avanzadas dentro del ámbito específico de la enseñanza de lenguas digitales (de calidad) en el contexto de la enseñanza superior europea.

2. Competencia Digital en el Contexto de la Educación Superior Europea

Las tecnologías digitales -un concepto amplio que abarca Internet, los dispositivos móviles digitales (teléfonos inteligentes, tabletas y similares), las herramientas Web 2.0, los dispositivos de realidad virtual, la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales nuevas y actualizadas (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562)- constituyen el núcleo de la era moderna de los avances tecnológicos. De hecho, el rápido ritmo de los cambios tecnológicos y digitales atendió a nuevos modelos de aprendizaje de idiomas mejorados y más interactivos, como la enseñanza de idiomas asistida por ordenador (Computer Assisted Language Instruction, CALI), el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (Computer

Assisted Language Learning, CALL) (en uso desde la década de 1960, pero con mayor impacto en la década de 1990, como corrobora el interés de la literatura (Levy, 1997; Beatty, 2003), el aprendizaje de idiomas mejorado por tecnología (Tecnology-Enhanced Language Learning, TELL) y el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Estos modelos crearon un nuevo marco de aprendizaje y enseñanza que facilitó la labor de los profesores.
La transición de la Web 1.0, estática y pasiva, a la Web 2.0, dinámica e interactiva, impulsó la masificación de la información en tiempo real (Smith, 2016, p. 3). La comunicación mediada por ordenador se extendió con la difusión de los teléfonos inteligentes, ya que se convirtieron en un bien normalizado que allanó el camino para una nueva área de aprendizaje: el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Según Chinnery (2006), estas tecnologías mejoran sustancialmente la inclusión social en el aprendizaje de idiomas, debiendo utilizarse en consonancia con la pedagogía más adecuada (p. 9). Más recientemente, Stockwell (2022) también señala las diferentes actitudes ante el uso de las tecnologías digitales:

> Although technology has features more prominently in education (…) since the spread of the Covid-19 virus at the beginning of 2020, there still remain strongly divided opinions as to its long-term use as a viable option to quality education rather than a stopgap until the world recovers from the disaster. (p. 1).

Por un lado, hay quienes opinan que la tecnología puede retrasar la eficacia pedagógica en la educación y, por otro, hay quienes se muestran totalmente entusiastas y optimistas sobre sus efectos. Sin embargo, debido al uso generalizado de dispositivos móviles, Stockwell (2022) sostiene que el aprendizaje a través de la tecnología, ya sea CALL o MALL, "really does seem bound in expectations that it will make teaching and learning easier" (pp. 5-6). A pesar de la controversia en torno a los efectos del uso de la tecnología digital en la educación, debemos reconocer el potencial de la tecnología para apoyar los entornos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el mismo autor (2022) afirma que el uso de la tecnología en el aula debe planificarse y aplicarse cuidadosamente, ya que, de lo contrario, dejará de ser eficaz al perderse los principales objetivos de aprendizaje (p. 2).
En el contexto europeo, la Unión Europea sigue promoviendo y actualizando el marco de Competencia Digital (DigComp 2.2) (Vuorikari et al., 2022). Este marco tiene por objeto desarrollar las competencias digitales de los ciudadanos, de modo que estén mejor equipados para afrontar los retos tecnológicos y sociales del siglo XXI. Proporciona nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes, así como herramientas para la autorreflexión, el seguimiento y la certificación de las competencias digitales. Además, representa una excelente guía sobre cómo los ciudadanos interactúan, comparten, se comprometen y colaboran a través de las tecnologías digitales. Estos modos de actuación se asemejan a las cuatro C de las competencias del siglo XXI en el contexto educativo: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Entre las habilidades del siglo XXI, la competencia digital ha cobrado mucha importancia en las dos últimas décadas.
El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER-CV) (European Council, 2020), mencionado en DigComp 2.2, es también un marco primordial que orienta los sistemas educativos europeos. Publicado por primera vez en 2001, el MCER se ha actualizado constantemente para responder a los continuos retos de una sociedad más pluricultural y plurilingüe. Además de constituir una base común para la uniformización de los programas de lenguas, la evaluación y las directrices curriculares, entre otros, en toda Europa (Council of Europe, 2001), también pretende fomentar el enfoque centrado en el alumno, el aprendizaje permanente, la lengua de signos, el plurilingüismo y la competencia pluricultural, sustentados en un enfoque comunicativo. La última versión del MCER-CV (Council of Europe, 2020) añadió nuevos descriptores, dando testimonio de los actuales cambios sociales y tecnológicos:

> The fact that this extension takes the CEFR descriptors beyond the area of modern language learning to encompass aspects relevant to language education across the curriculum was

> overwhelmingly welcomed in the extensive consultation process undertaken in 2016–17. This reflects the increasing awareness of the need for an integrated approach to language education across the curriculum. Language teaching practitioners particularly welcomed descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and mediating text. The consultation also confirmed the importance that policy makers attach to the provision of descriptors for plurilingualism/pluriculturalism. (Council of Europe, 2020, p. 22)

La interacción en línea es, de hecho, una realidad que no podemos ocultar. Internet se ha convertido en un poderoso medio en nuestras vidas y, como tal, este nuevo contexto debe añadirse a la amplia gama de contextos de enseñanza de que dispone la educación.
En el ámbito del proyecto de investigación europeo Erasmus+ EU-MADE4ALL - Integración de la Alfabetización Digital Multimodal y el Inglés para la Comunicación Internacional - se diseñó, implementó y probó el Marco Común de Referencia para la Alfabetización Digital Intercultural (CFRIDiL). Este marco, que se deriva del MCER y DigComp 2.0, pero va más allá; abarca una clasificación más híbrida de las competencias. La multimodalidad, la alfabetización digital y la comunicación mediada por ordenador para la comunicación global representan la gran panacea de este marco para que la "communication in international and intercultural contexts" resulte "successful" e "including more comprehensive multimodal, socio-semiotic and critical skills that take into consideration the expectations of socio-culturally diverse audiences and contexts" (Adami et al., 2019, p. 11). Sobre todo, CFRIDiL:

> is a definite step towards standardisation of digital skills by promoting transparency and recognition for the evaluation of what a European citizen should know to be a successful communicator in today's digitally-connected world and with the final goal of facilitating learning, employability and mobility. (Adami et al., 2019, p. 14).

En consonancia con las directrices de la Unión Europea, los sistemas europeos de enseñanza superior también intentan acompañar el ritmo del cambio y se esfuerzan por fomentar la competencia digital entre profesores, educadores y estudiantes. El Marco de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) sirve de trampolín para avalar las competencias digitales. Como podemos leer en el documento:

> It aims to provide a general reference frame for developers of digital competence models, i.e. Member States, regional governments, relevant national and regional agencies, educational organisations themselves, and public or private professional training providers. It is directed towards educators at all levels of education, from early childhood to higher and adult education, including general and vocational training, special needs education, and non-formal learning contexts. It invites and encourages adaptation and modification to the specific context and purpose. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Además, sitúa la innovación en el centro de todas las instituciones educativas, incluido el contexto de la educación superior, aprovechando el potencial de las tecnologías digitales. Por consiguiente, este marco aborda las competencias profesionales y pedagógicas de los educadores junto con las competencias de los estudiantes, centrándose en las áreas de compromiso profesional, recursos digitales, evaluación, capacitación de los estudiantes y, por último, facilitación de la competencia digital de los estudiantes. (Punie & Redecker, 2017, p. 8).
Con el objetivo de mostrar pruebas a los responsables políticos y a los educadores de la eficacia de las políticas que fomentan el aprendizaje en la era digital, se publicó el estudio Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (DigEduPol) se publicó en 2017 (Redecker et al., 2017). Además, cabe mencionar SELFIE, la herramienta europea para la capacidad

digital de las escuelas. Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion) también se han añadido a la agenda de investigación.

3. Aprendizaje de Lenguas Digital de Calidad: Estado de la cuestión, tendencias y Perspectivas

Uno de los principales principios en los que se basan los marcos diseñados y aplicados por la Comisión Europea, dirigidos por su Centro Común de Investigación, es precisamente el fomento de las competencias digitales de todos los ciudadanos para dotarles de las herramientas adecuadas que les permitan tener más éxito profesional y sentirse más realizados tanto a nivel profesional como personal. En DigComp 2.2, cinco áreas de competencia describen en qué consiste la competencia digital: (i) Alfabetización en información y datos; (ii) Comunicación y colaboración; (iii) Creación de contenidos digitales; (iv) Seguridad; y (v) Resolución de problemas. En el contexto del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la enseñanza superior, TELL, el aprendizaje de idiomas asistido por la tecnología (Technology-Assisted Language Learning, TALL), CALL y MALL responden a las necesidades de los estudiantes y van de la mano de las exigencias de un mundo cada vez más digital. Internet ha proporcionado tanto a los profesores como a los estudiantes una amplia gama de recursos educativos. Los MOOC, surgidos del movimiento de los Recursos Educativos Abiertos en 2008, también han sido una estrategia y un recurso digital educativo muy atractivo. Independientemente de la perspectiva democrática de los MOOC, su uso sigue planteando nuevos retos en este sentido. Deng, Benckendorff y Gannaway (2019) llevaron a cabo un estudio sistemático que examinó los avances y las nuevas direcciones del aprendizaje y la enseñanza en los MOOC. Los resultados les llevaron a concluir que, a pesar de los crecientes estudios de investigación sobre los MOOC, no ha habido suficiente "systematic research on the learning and teaching dynamics in MOOCs" (p. 58), y llegaron a cinco hipótesis principales:

> a) la investigación basada en pruebas es insuficiente, especialmente en lo que respecta a las audiencias, que están sujetas a una cierta hegemonía cultural occidental;
> b) los factores relevantes, como la motivación, parecen simplificarse en exceso en los estudios sobre los MOOC;
> c) no se han llevado a cabo investigaciones sobre diversos enfoques del compromiso con el aprendizaje;
> d) la medición de los resultados del aprendizaje está muy simplificada y depende en gran medida de las calificaciones;
> e) hasta ahora no está claro cómo se relacionan los distintos factores clave del aprendizaje y la enseñanza, a pesar de las pruebas existentes de que "un compromiso social en línea y de comportamiento más activo" está vinculado a mayores tasas de retención y rendimiento académico.

Por tanto, los autores afirman que es sumamente importante considerar los factores de aprendizaje y enseñanza en la forma en que interactúan entre sí, y no de manera aislada, para que los MOOC puedan implementarse y evaluarse mejor (p. 58).

Los MOOC y todos estos recursos y sistemas digitales se han utilizado como potentes y eficaces potenciadores de la motivación y la calidad. Como herramientas de apoyo a las clases de idiomas, añaden nuevos elementos a los enfoques metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje. Bolen (2021) presenta algunas razones para incorporar recursos basados en la tecnología en el aula de idiomas: es eficaz, ya que los estudiantes aprenden más rápido; hace que las clases sean más atractivas; los estudiantes se sienten más motivados; los estudiantes se vuelven más autónomos; los profesores pueden tener acceso a un sinfín de recursos "excelentes", como cuestionarios, juegos de

mesa en línea, comprobación de plagios, entre otros; y los estudiantes, padres y administradores esperan el uso del ordenador en el aula (pp. 7-8). Sin embargo, como ya se ha subrayado, si la tecnología se utiliza sin una planificación cuidadosa, los objetivos pedagógicos pueden perder su eficacia. Por lo tanto, es imperativo saber cómo y cuándo utilizar la tecnología en el aula. Si se utiliza sólo por el mero hecho de usar el ordenador, los objetivos de aprendizaje pierden sentido, pero si se integra con objetivos y estrategias muy definidos, los resultados serán mucho más alentadores.

3.1 Gamificación: Una Odisea para el Profesorado

La gamificación también ha estado en la agenda de profesores y educadores. Recientemente ha proliferado una gran variedad de plataformas de aprendizaje basadas en juegos, sitios web de aprendizaje de idiomas y evaluaciones en línea, por nombrar sólo algunos. Estas herramientas o aplicaciones en línea, como Flippity, Quizizz, Quizlet, Kahoot, Nearpod o Sutori, crean excelentes oportunidades para que los profesores planifiquen lecciones más interactivas y motivadoras. Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game y MindSnacks son algunas aplicaciones de gamificación que se utilizan normalmente en el aprendizaje de idiomas (Prathyusha, 2020). Estas herramientas también pueden integrarse en cursos de e-learning, como los MOOC, u otros.

A continuación, es importante aclarar y clasificar la gamificación, desde una perspectiva más amplia. Los juegos siempre han ejercido una atracción natural sobre los individuos, permitiéndoles no sólo disfrutar de actividades de ocio y entretenimiento, sino también para aprender o incluso realizar muchas de sus actividades. También surgen como un importante componente social y cultural y son promotores de compromiso con la motivación (Bozkurt & Durak, 2018).

En el contexto educativo, el uso de juegos como ayudas o promotores del aprendizaje no es un fenómeno nuevo. La UNESCO reconoce que los juegos digitales desempeñan un papel importante en la vida cotidiana de los jóvenes y los considera herramientas pedagógicas para transferir, mejorar y/o desarrollar habilidades y competencias para el diálogo intercultural y el aprendizaje social y emocional para prevenir el extremismo violento (UNESCO, 2021).

Sin embargo, el uso generalizado de los juegos digitales como forma de entretenimiento ha planteado la cuestión de cómo aprovechar su potencial con fines educativos. Es innegable que el usuario de juegos digitales se siente profundamente atraído e implicado en estas actividades. El uso generalizado de dispositivos móviles de comunicación ha hecho que los juegos digitales sean omnipresentes en la vida de los estudiantes. Esta disponibilidad de medios y la atracción que los juegos ejercen sobre los estudiantes sugieren a los educadores opciones estimulantes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, podemos identificar distintas modalidades de utilización de estos juegos digitales, con tantas similitudes como diferencias, a saber: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Digital Game Based Learning (Nadolny et al., 2020), Serious Games (Sudarmilah et al., 2018) y Gamification. A efectos de este capítulo, solo profundizaremos en esta última.

La gamificación es "the use of game design elements in non-game contexts" (Deterding et al., 2011, p. 10). Chou (2016) define la gamificación como "the art of generating fun by involving elements commonly found in games and carefully applying them to productive or real-world activities" (p. 8). Para Schlemmer (2014), es algo que "proposes to create a game layer in an application or product, in place of being, in origin, a game" (p. 77). Por otro lado, Gartner (2022) plantea la gamificación como " the use of game mechanics and design to digitally engage and motivate people to achieve their goals" (párr. 1).

Hamari et al. (2014) presentan la gamificación como un proceso de mejora de los servicios mediante su enriquecimiento con experiencias de juego. Además, amplían la definición más allá de la mecánica del juego, sosteniendo que el concepto debe entenderse más ampliamente como un proceso en el que el usuario se involucra en experiencias psicológicas, al igual que ocurre generalmente con los juegos. Estos autores, al desarrollar su conceptualización de la gamificación, asocian tres potencialidades esenciales que justifican su uso: resultados conductuales productivos (por ejemplo, una correlación

positiva entre el aumento del esfuerzo de aprendizaje y el aumento de la motivación); resultados psicológicos positivos (como, por ejemplo, el aumento de la motivación resultante de la interacción del usuario con los elementos de diseño del juego); y recursos motivacionales (es decir, elementos de diseño del juego como puntos, tablas de clasificación, insignias, niveles, retroalimentación, indicación de progreso, entre otros).

Basándose en un análisis de docenas de estudios sobre gamificación, los mismos autores, afirman que todos los realizados en contextos de educación/aprendizaje muestran efectos mayoritariamente positivos, especialmente en términos de aumento de la motivación y la implicación en las tareas de aprendizaje. Advierten, sin embargo, que los mismos estudios también señalan algunos resultados negativos a tener en cuenta, a saber: el aumento del comportamiento competitivo y las dificultades en el proceso de evaluación.

Para Vianna et al. (2013), las características del juego, como la retroalimentación instantánea, las insignias, los objetivos tangibles, la competitividad, la colaboración y el "learning by doing", son elementos esenciales para lograr propósitos específicos a través de la gamificación.

John et al. (2017) sostienen que las actividades de aprendizaje que utilizan la gamificación (recursos motivacionales) conducen a un reconocimiento de la importancia de las actividades de aprendizaje (resultado psicológico) que, a su vez, conduce a un aumento del esfuerzo de aprendizaje (resultado conductual) que se traduce en un progreso en el rendimiento académico. De hecho, la gamificación se señala como una metodología activa que puede contribuir a motivar e implicar a los estudiantes en las actividades, fomentando el aprendizaje y moldeando el comportamiento (Kim, 2015).

La mejora del rendimiento en el aprendizaje, la interacción con los compañeros y el aumento de la motivación y el compromiso son tres factores que Zainuddin et al. (2020) destacan de los efectos sobre el uso de la gamificación en la educación. Refiriéndose a las experiencias de aprendizaje interactivo, Fardo (2013) reconoce la capacidad de la gamificación para ayudar a superar la falta de compromiso de los estudiantes, promoviendo un cambio positivo en el comportamiento con una mayor participación significativa. Por lo tanto, en un entorno basado en juegos, aumenta el nivel de compromiso y participación de los estudiantes (Glover, 2013; Kiryakova et al.; 2014, Zainuddin et al., 2020; Vankúš, 2021).

También existen otras aplicaciones para el aprendizaje de idiomas, como EducaPlay, Busuu, Babbel, Speakly, QLango u otras similares, que pueden ser útiles tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que en ellas los primeros encontrarán toda la orientación necesaria para aprender el idioma que elijan, o los segundos también podrán obtener ideas a partir de planes de clase o actividades diseñados y claramente instruidos para utilizar en sus clases.

3.2 Vinculando la Tecnología con LFE

En el ámbito de las lenguas para fines específicos (LFE), Arnó-Maciá (2012) examina cómo la tecnología ha transformado la enseñanza y el aprendizaje de las LFE. La autora sostiene que la tecnología ha proporcionado a los profesores de LFE géneros nuevos e híbridos, herramientas informáticas para recopilar y analizar discursos especializados y el desarrollo de materiales y cursos en línea (p. 89). De hecho, las aplicaciones CALL han creado oportunidades para un entorno de aprendizaje más colaborativo, creativo, innovador y motivador. Muñoz-Luna y Taillefer (2018) consideran la integración de la tecnología en las clases de aprendizaje de LFE desde dos enfoques complementarios: por un lado, "teachers and other language professionals as digital users of online activities and technological applications", y, por otro, "Teachers and professionals as innovative creators of those applications contributing from their practical experience (...)" (p. 2). Estos autores también ponen a disposición de los profesores de Inglés con Fines Específicos (IFE) diferentes herramientas de enseñanza en línea, como diccionarios telemáticos, corpus, videoclips, entre otros (p. 2).

Hoy en día, más que nunca, es imprescindible utilizar herramientas que ayuden a los procesos de GILT, es decir, Globalización (G11N), Internacionalización (I18N), Localización (L10N), Traducción (T9N). Para ello, los proveedores de servicios lingüísticos utilizan la Traducción Asistida por Ordenador (TAO), junto

con sus propias Memorias de Traducción, Editores de Traducción, Bases de Datos Terminológicas, entre otras herramientas para garantizar la productividad y la interoperabilidad. En ningún caso deben subestimarse los Tesauros, Glosarios, Diccionarios, Gramáticas y Enciclopedias digitales. Una última palabra hay que dedicarla a las herramientas de traducción automática dentro de los servicios lingüísticos, así como a la enseñanza de idiomas.

3.3 Aprendizaje de Lenguas Erasmus+ a través de Proyectos de Tecnología: un Pozo de Conocimiento

Dado que los tiempos actuales plantean nuevos retos a la enseñanza de idiomas, enseñar y aprender idiomas de forma eficaz y de acuerdo con las necesidades de los estudiantes se ha convertido en una prioridad. Por este motivo, la integración y la aplicación de la tecnología en el aula de aprendizaje de idiomas y en el entorno en línea se han tenido muy en cuenta en el plan de calidad para el aprendizaje de idiomas. A nivel europeo, la Comisión Europea, a través de la promoción de proyectos Erasmus+, pretende desarrollar la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas e implantar este paradigma tecnológico en la educación y, más concretamente, en el ámbito lingüístico. Además, también se dirige a diferentes públicos: responsables políticos, estudiantes, profesores y educadores, con el fin de tener un mayor alcance de influencia y cambio.

En este sentido, Erasmus+ Learning Foreign Languages Online se basa en un enfoque democrático. Está dirigido a estudiantes de idiomas autodidactas con dificultades económicas y pretende facilitar el aprendizaje de idiomas en línea mediante una base de datos de recursos gratuitos en línea y, por tanto, promover la autonomía de los estudiantes. Los profesores también tienen a su disposición recursos educativos abiertos (REA) como complemento a los "entornos formales de enseñanza". Este proyecto está dirigido por varias Escuelas Europeas de Idiomas (privadas y no privadas) que restringieron su estudio a 7 idiomas: inglés, francés, alemán, italiano, español, croata y polaco. Es un ejemplo del uso de plataformas en línea para apoyar el aprendizaje de idiomas. Otro es DigiTise, dirigido a profesores mayores de 50 años y destinado a mejorar sus competencias digitales, muy en línea con DigComp2.2. Los principales resultados intelectuales fueron un manual y diez cursos MOOC.

El proyecto Erasmus+ ITILT 2 - Enseñanza interactiva de idiomas con tecnología - centra su ámbito de investigación y acción en el uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), centrándose en "new and emerging technologies, such as such as tablet PCs, mobile phones, and videoconferencing software" (s.f., párr. 1). Los contextos educativos cubiertos por este proyecto incluyen todos los niveles educativos.

En la medida en que parece que los proyectos bajo el paraguas de Erasmus+ han reunido enfoques y aspectos sobre el terreno que no sólo son contemporáneos en términos de necesidades en la educación, sino también innovadores, ya que la investigación no ha sido lo suficientemente rápida como para establecer ideas fundacionales en el campo de la tecnología, las lenguas y la educación superior.

Así pues, el proyecto QuILL responde a las exigencias de la educación en el contexto de los avances tecnológicos con un alcance más encauzado que los anteriores. Está dirigido al contexto de la enseñanza superior y se centra muy específicamente en la PSL. El objetivo principal del proyecto es promover prácticas innovadoras para mejorar la capacidad digital de los profesores de idiomas en la enseñanza superior. Esto se hace, en primer lugar, a través de la identificación y revisión de fuentes digitales de alta calidad y fáciles de usar para la enseñanza de 18 lenguas europeas diferentes. Estas fuentes ya están en línea en el portal del proyecto y han recibido contribuciones de profesores de toda Europa. Aparte de que el proyecto promueve la formación en línea de los profesores de idiomas sobre cómo seleccionar, utilizar y crear fuentes digitales para la enseñanza de idiomas, también fomenta su capacidad para contribuir eficazmente al desarrollo de entornos educativos digitales tanto en la enseñanza a distancia como en la presencial. Esta formación en línea es de vital importancia para apoyar a los profesores a la hora de cambiar el paradigma hacia un aula de idiomas mejorada tecnológicamente.

4. Observaciones finales

El creciente número de investigaciones, ya sean fruto de la literatura, de proyectos Erasmus+ o de otros programas de la Unión Europea, sobre la integración de la tecnología digital en los contextos de aprendizaje de idiomas demuestra la relevancia de los recursos basados en la tecnología como un importante activo de calidad que debe contemplarse en los enfoques metodológicos de la educación en su conjunto.

Teniendo en cuenta la idiosincrasia del contexto de la ES, cabe mencionar que, aun así, fue capaz de integrar todos los enfoques que se han ido encapsulando a lo largo de los años, tanto en lo que respecta a la tecnología como al aprendizaje de idiomas. El proyecto QuILL parece un resultado de esta trayectoria.

El aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el futuro (próximo) están indudablemente ligados al paradigma digital que ahora impregna todos los aspectos de nuestras vidas, y la calidad será siempre una preocupación fundamental en la educación y en el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, el aprendizaje de idiomas potenciado por la tecnología es, sin duda, una baza innovadora que todos los agentes de la educación deben respaldar y utilizar de forma integral, pero prudente, para que los estudiantes, que son el público objetivo último de todo este nuevo enfoque tecnológico de la enseñanza y el aprendizaje, sigan aprendiendo idiomas de forma apoyada, atractiva y eficaz.

Enlaces a recursos externos

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/

Referencias

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

Bolen, J. (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 Gómez, 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. https://www.lltjournal.org/item/381/

Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*.You-kai Chou.

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*. 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. 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., Hemsen, 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*, 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*, *7*(2), 577-583. https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). MBC University. 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*. 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)* (pp. 559-564). Atlantis Press.

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, May 2017). *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 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

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. *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

CAPÍTULO DOS

CRITERIOS DE CALIDAD DE QUILL QUALITY E INDICADORES DE CALIDAD EN APRENDIZAJE DE LENGUAS CON REA INTEGRADOS

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA
VILNIUS UNIVERSITY
VILNIUS, LITHUANIA
JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.TL

RESUMEN

La amplia aplicación de los Recursos Educativos Abiertos conlleva la necesidad de reconsiderar en parte y afinar los puntos de vista convencionales sobre los criterios de calidad y los indicadores de calidad en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en la educación terciaria. Reflexionando sobre la complejidad de las cuestiones de calidad en la educación "abierta" y en los cursos de idiomas integrados en REA, nos centramos en los principales productos de QuIll: la base de datos de REA y el paquete electrónico de formación del profesorado, que presumiblemente cumplen los requisitos de calidad. Para verificar nuestra hipótesis, se realizaron dos encuestas. Profesores de idiomas y estudiantes de centros de enseñanza superior de la República de Lituania conocieron los productos QuILL, los probaron en la práctica y compartieron su experiencia al cumplimentar dos cuestionarios. El análisis de las respuestas recogidas proporciona datos valiosos sobre la satisfacción de profesores y estudiantes, algo indispensable para luchar por la calidad.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la cuestión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se ha examinado ampliamente desde diversas perspectivas, cada innovación en los entornos y/o herramientas de enseñanza/aprendizaje conlleva la necesidad de revisar y ajustar los enfoques y prácticas bien establecidos. Los Recursos Educativos en Abierto (REA) y su integración en los cursos universitarios de idiomas plantean nuevas cuestiones y suscitan inquietudes en todas las partes interesadas; bastantes de ellas están directamente relacionadas con el nivel de garantía de la calidad. Esta sección se ocupa de la calidad y su evaluación dentro del marco QuILL (Quality in Language Leaning) y sus productos, a saber, una base de datos de REA y un paquete de formación de profesores. Comenzamos con un breve repaso de cómo se llegó a percibir la educación a través de criterios de calidad multidimensionales, y reflexionamos sobre la complejidad de la calidad en la enseñanza/aprendizaje. Pasando a los REA, tratamos de centrarnos en la "apertura" y los cambios que conlleva. A continuación, relacionamos los criterios de calidad comunes con los propuestos en la descripción de la base de datos QuILL.

Adoptando el punto de vista de que la calidad de un recurso está intrínsecamente relacionada con el progreso de los estudiantes, hemos realizado dos estudios. En nuestro primer estudio, consideramos la percepción de los profesores sobre la usabilidad de los REA recogidos por QuILL. Nuestro segundo estudio es un estudio piloto, en el que examinamos los comentarios sobre la base de datos proporcionados por los estudiantes. El objetivo principal de ambos estudios es investigar la reacción de profesores y estudiantes ante los cursos de idiomas integrados en REA en una universidad. Esperamos que las respuestas recogidas puedan ser útiles para desarrollar un marco de indicadores que midan la eficacia de dichos cursos.

2. EDUCACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE UNA LENTE HISTÓRICA

Con el fin de formular qué criterios e indicadores de calidad pueden plantearse razonablemente para el aprendizaje de idiomas integrado en REA, se presentará brevemente el concepto de calidad en la educación a través de una lente histórica. En lo que sigue, nos basamos en gran medida en las

perspectivas desarrolladas por Heyworth (2013). En su extensa visión general, Heyworth considera que la calidad en la educación está inextricablemente relacionada con su concepción original, a la vez que difiere significativamente de ella, es decir, la calidad como un fenómeno desarrollado y concebido -específicamente- para el mundo industrial.
En el mundo industrial, la noción de calidad se planteó por primera vez como un mecanismo de control, necesario para permitir garantizar paso a paso el cumplimiento del proceso de fabricación. Para hacer operativo el concepto de gestión de la calidad, éste pasó a constar de cuatro etapas: planificación, aplicación, comprobación y acciones de seguimiento, estas últimas de carácter correctivo o destinadas a aplicar todo el ciclo de control de la calidad a mayor escala.
La transferencia de la gestión de la calidad a la educación no fue sencilla, en primer lugar, porque el tipo de servicios prestados en la industria de la educación es muy diferente de los del mundo industrial: no se produce una mercancía físicamente palpable. En segundo lugar, la noción de cliente como destinatario de servicios está mucho menos claramente definida, y comprende, aunque no necesariamente se limita a ello:

a) el que realmente encarga y paga los servicios (es decir, la educación) - y, por tanto, abarca desde las autoridades hasta los padres y los estudiantes;
b) el que recibe los servicios (por ejemplo, el alumno); y
c) el que se ve (in)directamente afectado por el servicio prestado, sin ser necesariamente consciente de ello.

También se han tenido en cuenta otros muchos factores, como a) la interconexión de la prestación de servicios educativos dentro de una organización, en la que sus miembros se convierten tanto en receptores como en proveedores de servicios, b) la responsabilidad del receptor final del servicio ante el proveedor del servicio a cambio de sus expectativas de satisfacción, c) el cuestionamiento de la noción misma de la aplicabilidad de la gestión de la calidad en las instituciones educativas públicas, dado que éstas no son organismos comerciales que comercien con la educación (aunque este último criterio parece haberse limitado bastante debido, por ejemplo, a las admisiones de pago). Este último factor de la gestión de la calidad en el ámbito educativo en particular tiene que ver con la cuestión más amplia de lo productiva y eficiente que debe ser una institución educativa.
Si la calidad de la educación ha de percibirse a través de la lente de la satisfacción del cliente, la escala de clientes enumerada anteriormente también implica la complejidad de las mediciones de la calidad. De forma muy simplificada, el cliente inmediato (alumno) puede tener objetivos específicos a corto plazo, que pueden coincidir o no con los objetivos a más largo plazo de las partes interesadas implicadas en el proceso educativo, en el que algunos ni siquiera se conciben a sí mismos como participantes del proceso de aprendizaje.
Con respecto a la enseñanza de idiomas, Heyworth sostiene que las consideraciones de calidad deben formularse a nivel micro y macro. En el nivel micro, se trata de formular, poner en práctica y evaluar prácticas de enseñanza adecuadas. A nivel macro, la práctica docente debe considerarse a la luz de su contribución a dimensiones más amplias del "individual educational development” on the one hand, and “the social and developmental aims of [the] educational environment" (Heyworth, 2013, p. 286), por otro.

3. APERTURA EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES

Con toda la complejidad de un marco educativo convencional, la gestión y la garantía de la calidad se vuelven aún más complejas cuando se utilizan recursos educativos abiertos.
Los recursos educativos abiertos han democratizado irreversiblemente la educación y han precipitado cambios radicales en la práctica y en la mentalidad de todas las partes interesadas. La importancia de la “openness” en la educación se confirma en la Recomendación sobre los REA, adoptada por la

Conferencia General de la UNESCO en su 40ª reunión el 25 de noviembre de 2019 (https://www.unesco.org).
Nuevos pasos en la apertura de la educación han traído los MOOC con nuevas preocupaciones sobre la garantía de calidad y distintos enfoques de los indicadores de calidad, con un acercamiento específico en la situación de aprendizaje dada, así como en las principales partes interesadas involucradas (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) y en la investigación de las intenciones y objetivos del alumnado (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke et al., 2018; Stracke & Tan, 2018).
El Marco de referencia de calidad para la calidad de los MOOC (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOC de sus siglas en inglés) http://mooc-quality.eu/qrf) presenta información valiosa sobre los criterios e indicadores de calidad de los REA de menor escala integrados en cursos, tales como los cursos de LFE ofrecidos a alumnado universitario.
El concepto de recurso educativo abierto *per se* podría interpretarse de muchas formas ya que la palabra "abierto" (del inglés *open*) para designar un REA se refiere a una construcción continua, no binaria (Wiley, 2009) y los docentes medimos la apertura del contenido en términos de los derechos que se nos otorgan a nosotros como usuarios del contenido. Wiley (2009) propone el Marco de 5Rs que representa los derechos más importantes de un usuario, tales como:
Retención - el derecho a hacer, poseer y controlar copias del contenido (por ejemplo, descargar, duplicar, almacenar y administrar).
Reutilización - el derecho a usar el contenido en una amplia gama de formas (por ejemplo, en una clase, en un grupo de estudio, en un sitio web, en un video).
Revisión - el derecho a adaptar, ajustar, modificar o alterar el propio contenido (por ejemplo, traducir el contenido a otro idioma).
Remezcla - el derecho a combinar el contenido original o revisado con otro material para crear algo nuevo (p. ej., incorporar el contenido en un *mashup*).
Redistribución - el derecho a compartir copias del contenido original, sus revisiones o sus remixes con otros (por ejemplo, dar una copia del contenido a un amigo).
Mientras se revisa la lista de derechos antes mencionada, Connell y Connell (2020, p. 4) admiten que "the more the rights attached to a resource or a repository meet the 5Rs, the more it can be judged to be 'open.'" De esta manera, los investigadores consideran que las 5R sirven como base para explorar la calidad en relación con un REA determinado.

4. Criterios de calidad aplicados a la base de datos de REA en QuILL

Según Wiley (2015), la calidad de un recurso educativo depende de cuánto contribuya al proceso de aprendizaje. Si bien es casi imposible dar una caracterización clara de la mentalidad del creador original de un recurso REA o de su usuario final, un área donde se pueden establecer algunas expectativas de calidad más claras es en el término medio, un mediador que, en el contexto de la presente discusión está representado por la iniciativa Quality in Language Learning (en adelante, QuILL). Como *mediador*, QuILL ha tenido como objetivo crear una base de datos de REA, reuniendo estos recursos disponibles en la *Wide World Web* (www) en un solo repositorio, a la vez que verifica su selección a través de un conjunto interno de criterios y lo prueba con profesorado y alumnado.
En el caso de QuILL, el mediador es colectivo: está constituido por los compiladores de la base de datos QuILL de REA, incluido el órgano administrativo y de gestión, que ha previsto la arquitectura conceptual de la presente base de datos, y los equipos implicados, que han estado implementando este proceso. Al desarrollar una base de datos de REA, los equipos de QuILL, como mediadores, evalúan críticamente cada recurso, para proporcionar así un mecanismo que garantice la calidad en la etapa posterior a la creación de un REA por parte de sus autores originales. La importancia del mediador como mecanismo de refuerzo de la calidad entronca con la perspectiva de Connell y Connell (2020, p. 8): "in *looking* at *quality* with *respect* to *OER, we* should *think of* 'quality-*before*-the-*fact'* as *well* as *'quality-after*-the-*fact."* Es decir, tanto mientras el profesorado estudia la posibilidad de utilizar un REA como durante la evaluación del progreso del alumnado.

Dado que uno de los objetivos principales de QuILL es crear una base de datos de REA para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, consideremos las cualidades y características básicas de los REA seleccionados.

Los criterios de calidad de los recursos presentados en la base de datos QuILL pueden considerarse como una garantía de su estado de "fit for purpose", por utilizar otra noción que Heyworth (2013, p. 284) adopta en su debate como criterio para la gestión de la calidad en la educación. Ser apto para su finalidad en la educación significa para una institución educativa satisfacer las expectativas del aprendiz. La adecuación a los fines puede desglosarse a su vez en los siguientes componentes (Heyworth, 2013, p. 287):

Propósito – ¿Por qué emprendemos esta actividad? ¿Se trata de un propósito "adecuado"?

Descripción – ¿Cuál es la naturaleza de lo que estamos hablando? ¿De qué tipo de recurso se trata?

Comparación – ¿Cuáles son los “buenos” ejemplos del tema? ¿Qué define una "buena práctica" en una actividad concreta? ¿Qué criterios utilizamos para ello?

Evaluación – ¿En qué medida es un buen ejemplo de su clase? ¿Cómo se compara con las normas establecidas?

Gestión – ¿qué podemos hacer para mantener la calidad? ¿Cómo podemos mejorarla? ¿Qué normas aplicamos?

Garantías – ¿Cómo sabemos que podemos confiar en la calidad de una cosa o actividad concreta? ¿Cómo se puede acreditar de forma fiable? ¿Por quién?

Los componentes enumerados anteriormente se presentan a modo de orientación de carácter general. Sin embargo, estas premisas han sido el núcleo duro del desarrollo de las directrices de calidad a lo largo del proyecto QuILL. A continuación, profundizamos en ello.

En el contexto de los REA, consideramos que la idoneidad para el propósito es el cumplimiento de una serie de criterios por parte de un REA determinado para que se considere apropiado y pueda almacenarse en la base de datos de recursos REA del proyecto QuILL.

Los criterios propuestos para un REA se originan al menos en dos niveles, que son los siguientes:

- Los criterios iniciales, "internos", que sirvieron de guía a los autores originales en el propio desarrollo de los recursos.
- Los criterios "externos", elaborados por los participantes del proyecto QuILL a partir de los objetivos del proyecto. Aunque siguen un riguroso procedimiento de verificación, que ha sido desarrollado y aprobado conjuntamente por todos los equipos de QuILL, la aplicación práctica de estos criterios externos varía en cierta medida con respecto al equipo específico y principalmente debido a las lenguas de destino, teniendo en cuenta la desigual disponibilidad de los REA y, en consecuencia, las lenguas infrarrepresentadas con disponibilidad limitada de REA.

Incorporando tanto a los compiladores internos como a los externos de una determinada selección de REA, los criterios propuestos comprenden lo siguiente:

Planificación visible del recurso - tal como la perciben los autores originales y el equipo QuILL pertinente;

Claridad de los objetivos del recurso - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Claridad de las etapas - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Variedad de tareas - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Adecuación del material al nivel del posible alumno - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Gama de destrezas practicadas - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Explicaciones claras - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Atención a las necesidades individuales del alumnado - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente.

5. INDICADORES DE CALIDAD EN UN CURSO DE IDIOMAS INTEGRADO EN REA

Los indicadores de calidad conciernen a los usuarios finales más inmediatos, es decir, a los propios estudiantes, pero también a los profesores, que potencialmente incorporan un determinado recurso a su trabajo. En el marco de QuILL, los indicadores de calidad se consideran un medio para medir el progreso de los cursos de enseñanza de idiomas basados en medios digitales en el marco de la enseñanza superior; como tales, pueden incorporar herramientas tradicionales de rendición de cuentas, resultados en exámenes y pruebas estandarizadas.

Es importante destacar que, debido a las propiedades aparentes de los REA, las perspectivas de los usuarios adquieren un peso adicional a la hora de evaluar el progreso en un curso de idiomas. La estrategia de QuILL consistió en garantizar que todas las partes implicadas en el proyecto respondieran a los REA desde la perspectiva del usuario, ya fuera el profesor o el estudiante (recordando una perspectiva sobre la interconexión de los participantes dentro de una organización educativa). Por consiguiente, los indicadores de calidad propuestos y más inmediatamente observables para los cursos de idiomas integrados en REA son los siguientes:

- La satisfacción de los profesores en los cuestionarios (evaluada por los encuestados en el marco del proyecto QuILL).
- Satisfacción de los estudiantes en cuestionarios (evaluada por los encuestados en el marco del proyecto QuILL).

6. ESTUDIO UNO: SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS CON LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Para conocer el grado de satisfacción de los profesores lituanos con la aplicación de REA en sus clases de idiomas, se realizó una encuesta en línea entre el 15 y el 25 de noviembre de 2022. Antes de la encuesta, se presentaron a los participantes los resultados del proyecto QuILL: la base de datos de recursos didácticos y el paquete de formación electrónica disponibles en el sitio web del proyecto. Este último resultado también se aprovechó como herramienta de formación, y fue de gran utilidad, especialmente para aquellos que nunca han aplicado un REA en sus clases de idiomas. Se enseñó a los participantes en la sesión de formación a seleccionar, integrar o crear REA propios en el programa de la asignatura.

Tras la sesión de formación, se animó a los participantes a explorar la base de datos QuILL, aplicar los REA más adecuados a sus clases de idiomas (de acuerdo con el conjunto de criterios revisados), expresar su opinión sobre los resultados, así como a compartir su experiencia respondiendo a las preguntas del cuestionario publicado tanto en inglés (disponible en: https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4) como en lituano (disponible en: https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk). El cuestionario contenía principalmente preguntas de opción múltiple y algunas preguntas abiertas.

El tamaño de la muestra de encuestados fue de 43 participantes, que representaban a 23 profesores de idiomas que enseñaban lituano, inglés, francés, español, alemán, polaco, letón y estonio en diferentes universidades y otras instituciones de enseñanza superior de la República de Lituania, 17 profesores de idiomas que trabajaban en institutos de enseñanza secundaria públicos o privados y en gimnasios del Estado, y tres responsables de la política lingüística que trabajaban a tiempo parcial en el ámbito de la educación.

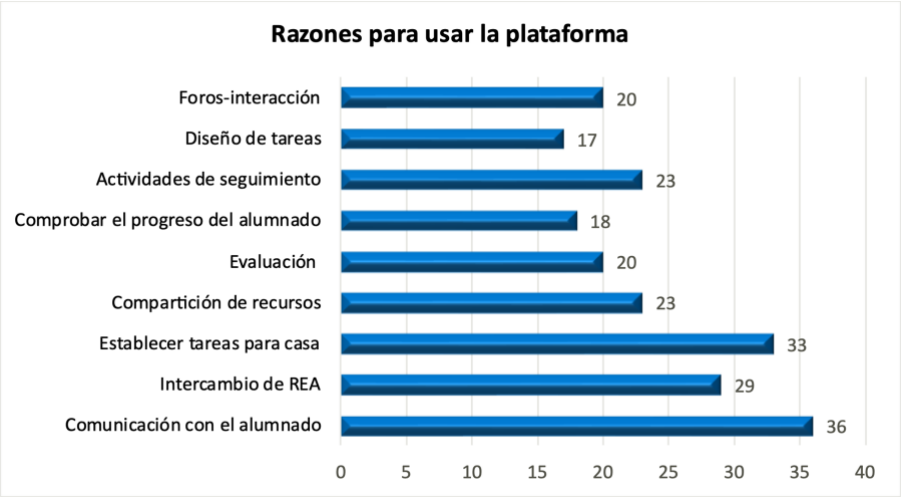
Las características generales de los participantes en la encuesta revelaron que la mayor parte de los encuestados (23) llevaban enseñando idiomas más de 15/16 años; la experiencia docente del segundo grupo más numeroso de encuestados oscilaba entre uno y cinco años. 26 de los encuestados afirmaron que la última vez que habían asistido a cursos de desarrollo profesional sobre enseñanza digital había sido en los últimos seis meses, y fue en el último año cuando el resto de los participantes había actualizado su competencia digital. Además, los encuestados han sido miembros activos de muchas asociaciones profesionales y grupos de interés especial o campos de investigación, dispuestos a difundir sus conocimientos y experiencia con sus colegas.

Al revisar los contextos de enseñanza de los participantes encuestados, hay que destacar que sólo siete participantes afirmaron no haber utilizado ninguna plataforma de enseñanza en sus instituciones, el resto admitió que tanto Microsoft Teams (mencionado por 32 encuestados) como Moodle (mencionado por 28 encuestados) resultaron ser sus compañeros cotidianos para una clase de idiomas. Además, siete encuestados mencionaron la aplicación de Google Classroom y uno de Canvas LMS a la enseñanza de idiomas.

Cuando se les pidió que identificaran las razones por las que se utilizaban las plataformas de aprendizaje, en primer lugar, la mayoría de los profesores de idiomas destacaron un valor polifacético de la plataforma de aprendizaje. No obstante, la visualización de las respuestas en la Figura 1 demuestra que se dio prioridad a aspectos del proceso de enseñanza como "facilitar la comunicación con los estudiantes" (36 respuestas), "establecer tareas para casa" (33 respuestas) y "compartir REA" (29 respuestas). En general, esta última cifra sugiere que la aplicación de los REA en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas no queda al margen. Al contrario, corrobora la evidencia de su uso frecuente por parte de los profesores de idiomas.

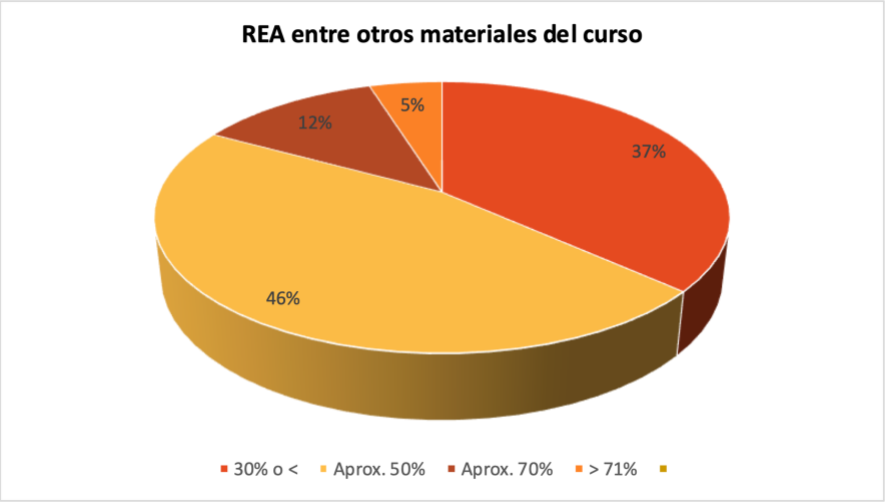
Figura 1

Razones para usar la plataforma



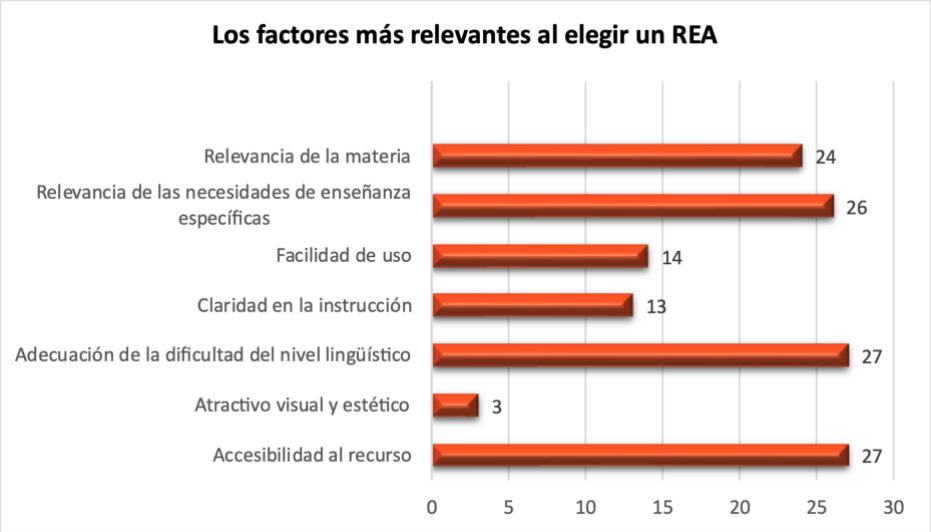
Cuando se les pidió que indicaran el porcentaje aproximado que podrían ocupar los REA entre el resto de materiales del curso, tal y como recomienda el programa de estudio (véase la Fig. 2), casi la mitad de los encuestados (46%) afirmaron que podrían abarcar aproximadamente el 50% de los materiales del curso. El 12% de los profesores de idiomas estaba a favor de dar a los REA un espacio aún más amplio en el curso, de aproximadamente el 70%, y era el 5% de los encuestados el que pretendía ampliar el uso de los REA aún más por encima del 71%. Por otra parte, el 37% de los profesores de idiomas se mostraron más moderados que sus colegas y admitieron que un 30% de REA era suficiente entre todos los materiales del curso.

Figura 2
REA entre otros materiales del curso



Los datos proporcionados en la Figura 2 animaron a seguir investigando sobre las vías de selección y asunción de responsabilidad de un REA. Los encuestados sostuvieron que principalmente los propios profesores tenían derecho a decidir qué utilizar (30 profesores) en sus clases de idiomas. Sólo en dos casos, la administración o los miembros del comité del programa de estudios eran los responsables de la selección del material didáctico. Además, en nueve instituciones, los REA tienen que ser aprobados formalmente siempre o en la mayoría de los casos. Por el contrario, 35 encuestados afirmaron que se les permitía tomar decisiones por sí mismos, y el éxito de la integración de los REA en los planes de estudio de Lenguas para Fines Específicos dependía en gran medida tanto de las decisiones metodológicas del profesorado (30 encuestados) como de la disponibilidad de recursos didácticos (21 encuestados). La figura 3 presenta una lista de los factores más importantes que hacen que los profesores de idiomas tomen decisiones a la hora de seleccionar REA:

Figura 3
Los factores más relevantes al elegir un REA



Como se observa en la Figura 3, los profesores tuvieron en cuenta la accesibilidad del recurso, así como su adecuación al nivel de dificultad lingüística de los estudiantes (27 encuestados, respectivamente). También prestaron atención a la adecuación del recurso a las necesidades didácticas específicas, es

decir, a las destrezas que pretendían desarrollar (26 encuestados). Y el cuarto factor clave elegido por los encuestados parece ser la adecuación del recurso a la asignatura (24 encuestados). Aunque factores como la "facilidad de uso" del recurso o la "claridad de la instrucción" sólo fueron señalados por un tercio de los encuestados, siguieron siendo significativos y a menudo importantes a la hora de seleccionar un REA.
Además de los factores que describen las características técnicas y la relevancia del contenido de un REA, es el alumno al que va dirigido el recurso. Por lo tanto, también nos propusimos conocer las actitudes de los profesores hacia una lista de factores relacionados con la utilidad de los REA para los estudiantes.

Figura 4
Utilidad de los REA para el alumnado

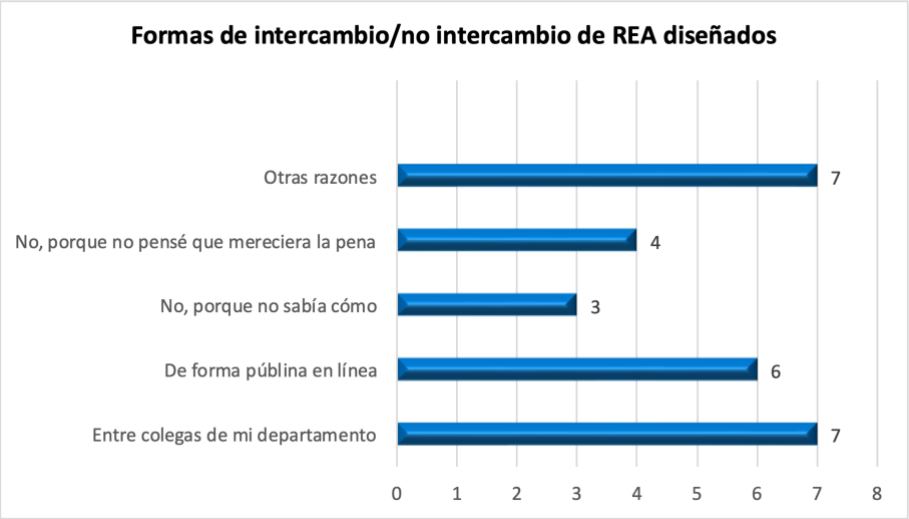
Como era de esperar, los encuestados dieron prioridad a la característica mágica de los REA de generar motivación en los estudiantes (31 respuestas). Según los profesores de idiomas, los REA también inspiraban a los estudiantes a profundizar en sus conocimientos (28 respuestas) y les animaban a desarrollar tanto sus técnicas de estudio como sus habilidades de pensamiento crítico (24 respuestas, respectivamente). Menos encuestados (22) opinan que los REA pueden mejorar la cognición de los estudiantes y desarrollar sus habilidades sociales (12 respuestas). Es importante señalar que casi todos los encuestados (38) admitieron la presencia del poder en un REA, que podría explorarse para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Esto demuestra, por consiguiente, que la situación actual de los REA disponibles se considera muy positiva.

7. EL USO DE LOS REA A TRAVÉS DEL MARCO DE LAS 5 ERR (SEGÚN WILEY (2009))

Para explorar el status quo de los REA desde la perspectiva del Marco de las 5R propuesto por Wiley (citado en Connell & Connell, 2020) en la enseñanza de idiomas en las instituciones de educación superior y secundaria de Lituania, varias de las preguntas de la encuesta abordaban esta cuestión.
En primer lugar, 30 de los 43 encuestados admitieron que habían estado adaptando o remezclando recursos de libre acceso a sus necesidades docentes particulares; sin embargo, cuando se les preguntó si comprobaban la normativa vigente en materia de derechos de autor, las respuestas proporcionadas agruparon a los encuestados entre los que siempre o a menudo comprobaban la normativa (60%) y los que (40%) rara vez o nunca tenían en cuenta tan importante cuestión. La razón para justificar un porcentaje tan elevado de profesores que no tienen en cuenta los derechos de autor podría ser la

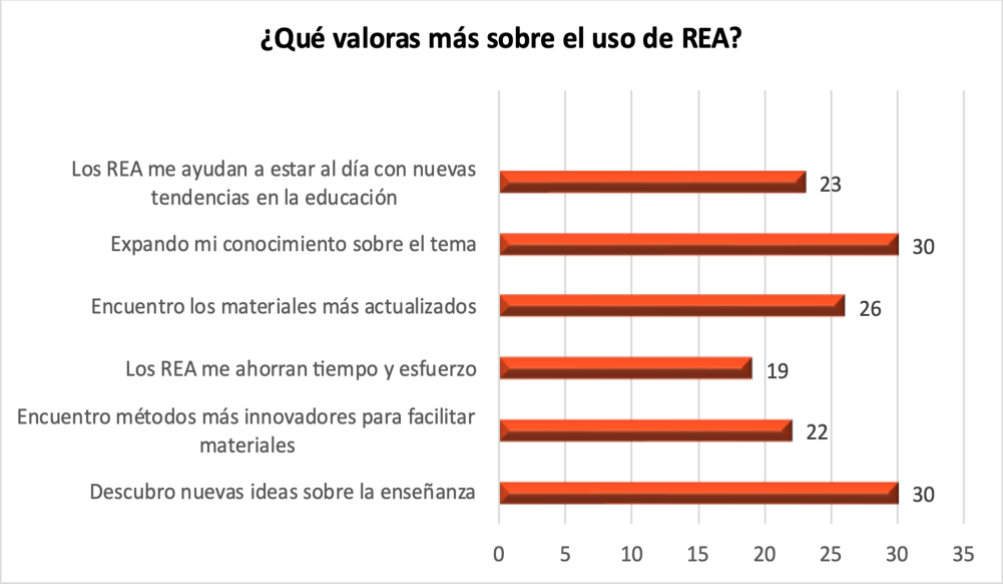
suposición de que se encuentran justo en los pasos iniciales de la vinculación de los derechos a los recursos elegidos.
En segundo lugar, la encuesta reveló que 20 encuestados ya habían diseñado sus propios REA. En la figura 5 se puede ver cómo compartieron los REA creados o las razones por las que no querían compartir sus resultados:

Figura 5
Formas de intercambio/no intercambio de REA diseñados



13 encuestados admitieron haber compartido en línea públicamente los REA diseñados por ellos mismos (6) o entre compañeros del mismo departamento (7). El resto reconoció tener cierta experiencia en la creación de productos, aunque sus REA nunca habían llegado a un público más amplio debido a su modestia (4), analfabetismo digital (3) u otras razones.
Profundizando en la lista de problemas a los que se enfrentaban los profesores al diseñar sus propios REA, se puede encontrar "la falta de tiempo" como el principal problema para los encuestados. Debido a ello aparecieron muchas razones posteriores: "Te quedas atascado en las cosas más sencillas, luego te pones nervioso, rechazas tu idea durante un tiempo, es decir, para siempre". Las escasas competencias digitales eran la segunda razón principal que impedía a los profesores realizar tareas creativas: "Para diseñar hay que conocer las reglas del diseño. No digo que no lo haya intentado, lo hice muchas veces. Sin embargo, siempre que he empezado me he encontrado con algunos obstáculos técnicos". En tercer lugar, ese siempre persistente sentimiento de inferioridad: "No puedo competir con los materiales tan bien diseñados" podría ser un factor desalentador que bloqueaba la voluntad de crear de los profesores. Sin embargo, no todas las respuestas fueron negativas. Algunas actitudes positivas hacia el diseño de un REA como "Me llevó bastante tiempo diseñar un folleto. Al principio, parecía sencillo y poco atractivo. Pero funcionó: fue muy útil para mis estudiantes. Olvidé al instante sus inconvenientes visuales: cuanto más tiempo lo utilizaba, más atractivo me parecía" demuestra que el camino hacia el éxito pasa por el trabajo duro y la dedicación, y que son los propios profesores quienes gestionan la calidad de la enseñanza de idiomas.
La revisión de las respuestas de los encuestados sobre los problemas relacionados con el diseño de REA nos permitió deducir que, aunque existía potencial y voluntad por parte de los profesores, la ausencia de una política común a nivel nacional y local hacía que el estado actual de la aplicación del marco de las 5R fuera bastante desequilibrado. Las respuestas de los encuestados a la pregunta "¿Qué es lo que más valoran del uso de los REA?", nos hacen pensar que dicha situación es sólo temporal y que su mejora es sólo cuestión de tiempo.

Figura 6
¿Qué valoras más sobre el uso de REA?



En la Figura 6 se puede ver que los profesores de idiomas están seguros del valor de los REA como herramienta metodológica: Los REA amplían sus conocimientos en la materia (30 respuestas) y aportan nuevas ideas sobre la enseñanza (30 respuestas). Para ellos, los REA son la fuente de los materiales más actualizados (26 respuestas), les ayudan a mantenerse al día de las tendencias modernas en educación (23 respuestas) y les ahorran tiempo y esfuerzo (19 respuestas). Y, por último, son los REA los que les aportan métodos innovadores para impartir el material y, de este modo, actualizan sus competencias didácticas.
Tras analizar las respuestas de los encuestados, se puede afirmar que, aunque el uso actual de los REA en la enseñanza de idiomas ha alcanzado la fase de las 3R en el país, los profesores están dispuestos no sólo a seleccionar e integrar los REA disponibles en sus clases, sino que también están llenos de ideas para sumergirse en la fase de diseño de sus propios REA.

8. ESTUDIO DOS (ESTUDIO PILOTO): ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS HACIA LOS REA

Para obtener una imagen más completa de la percepción de los REA de buena calidad, es necesario contar con la participación de los estudiantes para los que se han diseñado los recursos. Con el fin de obtener una muestra de las perspectivas de los estudiantes, se invitó a participar en un proyecto piloto a estudiantes universitarios (de entre 21 y 23 años) del programa de licenciatura "Inglés y otra lengua extranjera" (francés, ruso o español) de la Universidad de Vilnius.
El proyecto constaba de dos fases:
- En la primera, se animó a los participantes en el proyecto a explorar la base de datos QuILL como parte de sus estudios autónomos y a encontrar tres REA interesantes. A continuación, realizaron un rápido análisis de las características de un buen REA y de los problemas a los que se enfrentaban al acceder a lo que consideraban un REA menos útil (por ejemplo, enlaces muertos, instrucciones incompletas, etc.).
- En la segunda fase, los estudiantes tuvieron que crear sus propias herramientas digitales de revisión y dar su opinión a través de un cuestionario (disponible en shorturl.at/bEKMZ) diseñado para examinar sus actitudes hacia el uso de REA y herramientas digitales.
Respondieron al cuestionario 18 personas, 14 de las cuales fueron capaces de identificar qué son los REA a partir de una lista de cuatro opciones. Hay que reconocer que se había animado a los estudiantes a visitar la base de datos QuILL de recursos de enseñanza y aprendizaje como parte de su aprendizaje

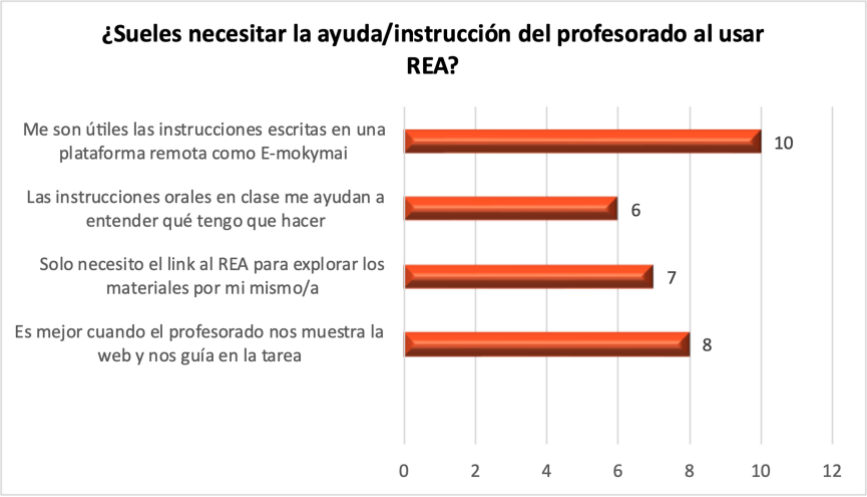
autónomo. También participaron en un proyecto para crear sus propias herramientas digitales de revisión. Dieciséis encuestados ya habían utilizado REA y las siguientes herramientas digitales y aplicaciones resultaron familiares a los estudiantes en respuesta a una pregunta abierta: "ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasts". Sólo un estudiante dijo que no había asistido a ningún curso de idiomas en el que se hubieran utilizado REA. Los cursos que integraron REA en el contenido del curso recibieron una valoración positiva; sin embargo, los estudiantes señalaron una serie de inconvenientes o problemas potencialmente desmotivadores. En respuesta a una pregunta abierta sobre los problemas que pueden surgir al utilizar REA, las respuestas incluyeron: "A algunas personas pueden no gustarles determinados tipos de REA, lo que puede restarles motivación". Otros comentarios relacionados con el contenido de los REA fueron: "nivel del MCER incorrecto", "contenido de baja calidad", "información desfasada" y "demasiada información y luego no puedes estructurar los materiales más importantes". Un estudiante criticó el léxico por ser inapropiado para el contexto, o que al recurso le faltara "...creatividad o léxico del lenguaje hablado". Un comentario sobre el contenido se refería a recursos inadecuados o niveles mal etiquetados (demasiado altos o bajos en la escala del MCER según los estudiantes), aunque cabría cuestionar su capacidad para evaluarlo adecuadamente.

Tres estudiantes señalaron la falta de acceso como un problema. En ocasiones, los profesores habían recomendado sitios con una prueba gratuita limitada en el tiempo, tras la cual los estudiantes habrían tenido que pagar por el recurso. Aunque este tipo de recursos no son REA por naturaleza, los estudiantes encuestados los identificaron como tales. Otro estudiante no se sentía cómodo creando una cuenta y proporcionando datos personales, y declaró: "Si tuviera que crear una cuenta o pagar algo por utilizar ese REA, simplemente ignoraría esta tarea". Dos estudiantes mencionaron enlaces muertos o información a la que ya no se podía acceder. Algunos comentarios se referían al diseño y la presentación: "Diseño complicado (hasta el punto de que no sabes qué botón hace qué)" y se mencionaron con frecuencia problemas técnicos, como problemas de conexión a Internet o quedarse sin datos en el móvil. Por supuesto, estos diversos comentarios reflejan la naturaleza diversa de los REA.

Seis encuestados afirmaron que podían imaginarse un buen curso de idiomas sin REA, mientras que el doble afirmó que los REA eran necesarios en un curso de calidad. Cuando se les preguntó en una pregunta abierta qué habilidades creían que los REA les habían ayudado a desarrollar, las respuestas fueron similares. Tres estudiantes destacaron la mejora de la interactividad en comparación con el aprendizaje tradicional utilizando un libro de texto. Un estudiante escribió: "Interactividad; la posibilidad de pasar de aburridos libros de texto a interesantes vídeos, podcasts, juegos y ejercicios". La comprensión auditiva se mencionó en ocho ocasiones, mientras que cinco estudiantes afirmaron haber mejorado sus habilidades de comprensión lectora gracias a los REA. Ocho estudiantes mencionaron que los REA les habían ayudado a adquirir vocabulario ("Creo que el léxico es más fácil de aprender con los REA, ya que hay diferentes maneras de presentarlo"); otras destrezas identificadas fueron la creatividad, la informática, la memoria, la expresión oral, la concentración, la gramática y la capacidad de aprender nuevos conceptos visualmente (a través de vídeos). Otros beneficios para los estudiantes fueron "la fonética, oír y aprender a pronunciar las palabras. Hablar y comunicarse en la lengua que se está aprendiendo" y "mantener el interés por la asignatura" y "habilidades de escritura" (sólo mencionadas por un estudiante).

En cuanto a los tipos de apoyo que los estudiantes prefieren recibir de los profesores, como era de esperar, no hubo consenso, ya que cada estudiante tiene preferencias y formas de trabajar individuales. Algunos estudiantes eligieron las cuatro opciones, lo que indica que el tipo y el nivel de apoyo dependen de la familiaridad con la tarea.

Figura 7
¿Sueles necesitar la ayuda/instrucción del profesorado al usar REA?



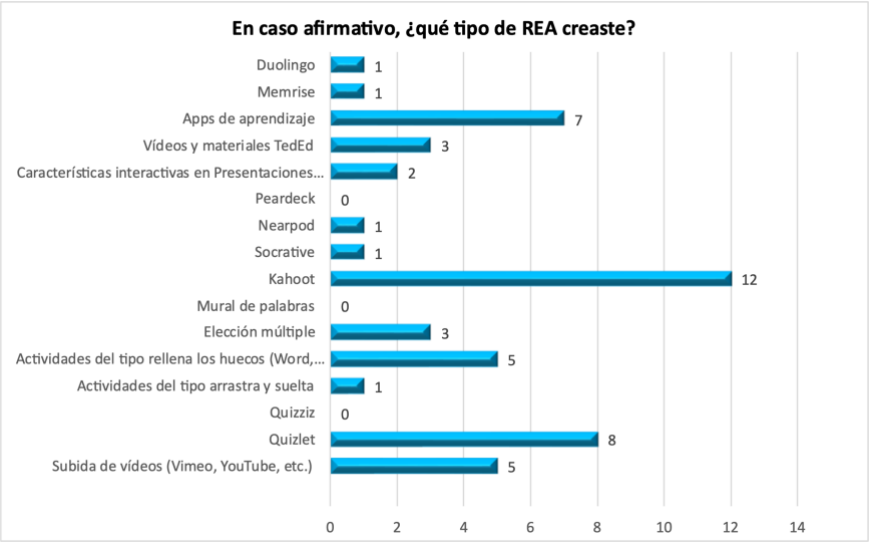
Un componente clave de cualquier recurso de aprendizaje es que resulte motivador para el estudiante. El 44% de los estudiantes afirmó que los REA contribuyen ligeramente a su motivación, mientras que el 33% se mostró más positivo, indicando que mejoran sustancialmente su motivación. El 11% afirmó que los REA tienen un impacto menor en sus niveles de motivación para el aprendizaje de idiomas.
Cuando se les pidió que identificaran lo que hace que un recurso sea atractivo y "bueno", los estudiantes identificaron las siguientes características (en una pregunta abierta): se considera que la fuente es atractiva e interesante si tiene elementos visuales (fotos, vídeos) y es "fácil de usar, clara, instrucciones breves, sin párrafos largos, más elementos visuales que texto". Si hay una transcripción, un vídeo o podcast es más fácil de seguir y los estudiantes pueden leer y escuchar/ver al mismo tiempo, lo que puede ayudar con la pronunciación. Las imágenes aportan claridad y ayudan a aprender vocabulario porque es más fácil memorizar el léxico. Como las tareas en línea pueden ser interactivas, se mencionaron como aspectos positivos las tareas de opción múltiple con feedback, así como elementos de gamificación, como ganar puntos y obtener feedback. "También es la parte gratificante, cuando respondes a una pregunta recibes un mensaje que te dice que has hecho un buen trabajo, o si fallas te dice algo alentador". La gran variedad de recursos disponibles se identificó como una característica positiva, al igual que mantener el interés de los estudiantes debido a que los recursos son "agradables de hojear y no se vuelve aburrido tan fácilmente, en comparación con los libros de ejercicios". La variedad de tipos de tareas también pareció ser importante para los estudiantes ("hay diferentes variaciones creativas que te animan a aprender"), al igual que la retroalimentación inmediata o los elementos de progresión "cuando comprueba lo que has aprendido".
Los estudiantes de la muestra concluyeron que un REA de alta calidad debe ser fácil de usar, accesible, con audio claro y vídeo de buena calidad; debe estar bien escrito y contener información fiable y actualizada. Debe contener instrucciones claras y ejercicios de seguimiento en forma de tareas interesantes. Algún tipo de sistema de incentivos de recompensas o niveles se identificó como una ventaja. Debe ser de libre acceso, incluso en pantallas pequeñas o móviles, y todos los enlaces deben funcionar y estar activos. El diseño debe ser atractivo y adaptable.
Una de las preguntas más específicas para los estudiantes se refería a si los REA podrían sustituir a los profesionales de la educación. A continuación, se invitó a los estudiantes a justificar sus respuestas, a lo que solo se negaron tres estudiantes.
Muchos estudiantes mencionaron la motivación: "Creo que ciertos temas y aspectos de un idioma necesitan la ayuda de un profesor. Además, yo no podría aprender un nuevo idioma utilizando REA, porque no tendría tanta motivación", mientras que otro estudiante cree que depende de la persona, de modo que "si una persona está suficientemente motivada no necesita necesariamente un

profesor". Otros estudiantes señalaron que "es posible que la gente aprenda algo por sí misma, utilizando recursos de alta calidad" y que "hoy en día es muy fácil acceder a la información y hay millones de buenas fuentes"; hubo otros comentarios sobre la falta de fiabilidad de los REA y sobre cómo confiarían más en la información proporcionada por un profesor que en un recurso en línea ("no puedo confiar ciegamente en un REA"). También se señaló a los profesores como una fuente de ayuda o "una guía" y para proporcionar explicaciones fiables; la interactividad dentro del aula y el acceso a un formador se mencionaron como las ventajas de aprender con un profesor. Algunos comentarios se refirieron a la eficacia y rapidez de aprender un idioma: "todavía necesitas una comunicación en directo para mejorar aún más tus habilidades" [sic] y "aprendemos más rápido en discusiones y diálogos". Un encuestado escribió con rotundidad: "Nadie ni nada puede sustituir al profesor". Así pues, a pesar de haber experimentado la enseñanza en línea y de comprender las ventajas de acceder a una plétora de recursos en línea, la mayoría de los estudiantes encuestados sigue considerando necesario un profesor.

Otras preguntas de la encuesta se referían a la creación por parte de los estudiantes de sus propios REA, que es el epítome del aprendizaje autónomo. Como parte de su proyecto de trabajo en el curso de inglés Lexis, se animó a los estudiantes a crear sus propios REA. También lo hicieron para resaltar trozos de léxico después de hacer presentaciones orales sobre diversos temas. Los estudiantes valoraron de forma abrumadora el proceso de creación de sus recursos, y parecía existir un sentimiento subyacente de motivación por haber creado algo que ayudara a sus compañeros a revisar los materiales del curso. La mayoría de los estudiantes mencionaron especialmente que el proceso de creación de los minijuegos lingüísticos les había ayudado a memorizar el léxico y a utilizarlo en contexto. Es importante reconocer que esta cohorte concreta de estudiantes puede haber estado preparada en sus respuestas, ya que demostraron comprender las tareas que se les habían encomendado. Sus respuestas no deben tomarse como representativas de la comunidad general de estudiantes de la Universidad de Vilnius.

Figura 8

Tipos de REA creados por el alumnado



En respuesta a la última pregunta abierta, siete estudiantes aprovecharon la oportunidad para añadir comentarios sobre su uso de los REA y el de sus profesores. Hubo algunos comentarios críticos y algunas ideas y sugerencias interesantes, como limitar el número de herramientas utilizadas "para no confundirse". Los comentarios positivos reiteraron que los REA pueden ser motivadores, sobre todo para añadir aprendizaje sobre temas nuevos o como medio de recapitular lo que se ha tratado en clase, así como recurso complementario ("ayudan a mantener a los estudiantes motivados y a que no se

aburran simplemente rellenando las tareas del libro del alumno"). Algunos estudiantes comentaron la utilización del tiempo de clase: "Pocos profesores han utilizado REA o se trata principalmente de una fuente de vídeo que no resulta muy atractiva, ya que los vídeos se pueden ver en casa y debatir después. Los profesores siguen utilizando metodologías antiguas".

En general, resulta alentador que, a pesar de nuestros defectos como profesores, algunos estudiantes crean que "en lo que respecta a los estudios, para mí no hay sustituto para un profesor", por lo que, para mantener motivados a nuestros estudiantes, la comunidad académica debería esforzarse por complementar nuestros cursos con REA buscando y creando recursos de alta calidad, así como animando a los estudiantes a probar a crear los suyos propios como parte de su propio viaje de aprendizaje.

En resumen, el cuestionario de los estudiantes reveló que los propios estudiantes parecen valorar los mismos indicadores de calidad que los educadores. También experimentaron problemas técnicos para acceder a algunos materiales. Su motivación variaba según el REA y el nivel, pero en general los estudiantes con motivación intrínseca consideraban útiles los REA. Muchos de ellos los consideraron un cambio positivo con respecto a los libros de texto tradicionales, sobre todo como material complementario interactivo y de retroalimentación. Los estudiantes encuestados seguían considerando que los profesores debían ejercer de guías; las herramientas digitales no pueden sustituirlos sin más. A los estudiantes del estudio piloto les pareció que crear sus propios recursos valía la pena (en términos de aprendizaje de vocabulario en inglés) y les llenaba (desarrollando su alfabetización digital).

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

Alianza Europea para la Calidad de los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC): http://mooc-quality.eu/qrf

REFERENCIAS

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, 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). http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf

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).* 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

CAPÍTULO TRES
INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK
KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSIDAD DE LA IGLESIA REFORMADA EN HUNGRÍA
BUDAPEST, HUNGRÍA
SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU,STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU, MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

RESUMEN
El capítulo describirá las prácticas y enfoques que deben implementarse para innovar la enseñanza de idiomas en la educación superior a través del uso efectivo y de calidad de las tecnologías digitales. El capítulo abordará temas como: aprendizaje combinado, habilidades digitales, métodos y planificación; cómo las tecnologías digitales han afectado la enseñanza de las habilidades lingüísticas; aprendizaje autónomo inteligencias múltiples, estrategias de aprendizaje, autorregulación del estudiante, aprendizaje permanente autodirigido, aprendizaje activo y el papel de la autonomía del estudiante en ELT y el aprendizaje en línea en el siglo XXI, centrándose especialmente en la innovación en la educación de futuros maestros en configuraciones en línea. Con base en la revisión de la literatura y un estudio de caso, se proporcionarán recomendaciones.

1. INTRODUCCIÓN
La generación digital de jóvenes constituye el 20% de la población mundial (Zheng et. al. 2020) y se supone que la mayoría de los estudiantes de idiomas pertenecen a este grupo. Este número establece el potencial para el uso de varios recursos digitales para la comunicación. Además, la generación digital se comporta de manera diferente en situaciones de aprendizaje, ya que el uso de fuentes digitales ayuda a los estudiantes a estimular sus mentes y les permite aprender a través del descubrimiento.
En este entorno de aprendizaje, la importancia de la autonomía del alumno y los diferentes métodos, estrategias y herramientas que pueden facilitarla están aumentando en la enseñanza en general, y especialmente en el aprendizaje en línea y la educación superior.
Es nuestra tarea como profesores enseñar a nuestros estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para que puedan convertirse en aprendices del siglo XXI y hacer frente al mundo cambiante. No se puede descartar proporcionar a los estudiantes un mejor punto de partida en Internet y nuevas mejoras tecnológicas, ya que inspiran a los estudiantes de idiomas de la era digital.

2. TEORÍAS Y CONCEPTOS SUBYACENTES A LOS ENFOQUES INNOVADORES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS
En el siglo XXI se han desarrollado nuevos aspectos educativos de la enseñanza de idiomas, o de la enseñanza y la educación en general. Los roles de profesores y estudiantes han cambiado. Los profesores pueden facilitar el aprendizaje autónomo cambiando su enfoque de un instructor a un facilitador. Esto disuade a los estudiantes de confiar en el maestro como la principal fuente de conocimiento. Para lograr la autonomía del alumno, se fomenta la capacidad de los estudiantes para aprender por sí mismos, la conciencia de sus propias inteligencias de aprendizaje y estilos de aprendizaje. El desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, la autorregulación, el establecimiento regular de objetivos, la retroalimentación y la autoevaluación también son partes clave de la autonomía del alumno. Los profesores pueden mejorar la autonomía de los estudiantes en su trabajo de varias maneras diferentes: a través de un análisis cuidadoso de las necesidades de sus estudiantes, Introducir y modelar estrategias para el aprendizaje independiente y autodirigido o brindar a los estudiantes técnicas que puedan usar para monitorear su propio aprendizaje. Pueden

proporcionar retroalimentación y consultas periódicas para ayudar a los estudiantes a planificar su propio aprendizaje, o con el uso de tareas de autoacceso, pruebas y otras herramientas de aprendizaje autodirigidas.
Los roles cambiantes de profesores y estudiantes han influido en los métodos y herramientas de enseñanza. La evolución del Aprendizaje Mejorado por Tecnología (TEL) también ha afectado las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y el uso avanzado de tecnologías de aprendizaje en la educación superior. Tener las habilidades requeridas para la educación digital es una expectativa tanto para los profesores como para los estudiantes.
Los nuevos roles, formas y escenarios en la educación tienen un impacto en la metodología. Como resultado, hacer coincidir los métodos de enseñanza con las herramientas TEL apropiadas en la educación superior es clave para mejorar la calidad de la enseñanza.
Los aspectos y cuestiones antes mencionados se discuten en detalle en los siguientes subcapítulos.

2.1 EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ELT EN LÍNEA

Los estudiantes autónomos asumen una responsabilidad cada vez mayor por lo que aprenden y cómo lo aprenden. El aprendizaje autónomo es un método de aprendizaje más personal y centrado. Puede lograr mejores resultados de aprendizaje porque el aprendizaje se basa en las necesidades y preferencias de los estudiantes. Se diferencia del enfoque tradicional dirigido por el maestro en el que la mayoría de las decisiones las toma el maestro al darle el control al alumno. Hay cinco principios para lograr el aprendizaje autónomo: participación activa en el aprendizaje de los estudiantes, brindando opciones y recursos, ofreciendo opciones y oportunidades para la toma de decisiones, apoyando a los estudiantes y fomentando la reflexión.
También se ha vuelto importante prestar atención a los aspectos emocionales del aprendizaje. Uno de los elementos clave del aprendizaje permanente autodirigido es la motivación orientada a objetivos: los estudiantes establecen objetivos al comienzo de su proceso de aprendizaje y se mantienen comprometidos a lo largo de este con la esperanza de alcanzar estos objetivos. La motivación orientada a objetivos se considera una base significativamente mejor y más eficaz para el aprendizaje que los factores motivacionales externos. La autoestima de los estudiantes y su coraje para asumir riesgos también deben alentarse y promoverse activamente, ya que estos rasgos conducen a una mejor gestión de las situaciones inciertas, una fijación de objetivos más segura y una mayor perseverancia. Solo una motivación suficiente puede garantizar un rendimiento estudiantil de alta calidad (Ushioda, 2003, p. 98).
La importancia de la autorregulación del alumno ha sido destacada por académicos que integran la participación proactiva de los estudiantes en el control de las diversas facetas de su aprendizaje en un marco amplio y unificado. La autorregulación se ha conceptualizado para incluir también la autorregulación motivacional además de los componentes cognitivos y metacognitivos.
Cuando se trata de aprendizaje autodirigido, las habilidades de autodirección y autorregulación del estudiante juegan un papel importante en su capacidad para dominar este enfoque. Como se mencionó anteriormente, el establecimiento de metas es clave para un aprendizaje efectivo. Las metas de aprendizaje deben estar de acuerdo con las propias metas de vida, originadas en la propia determinación de los estudiantes, no en fuentes externas. El proceso de aprendizaje debe comenzar con la movilización y la evaluación crítica del propio conocimiento del alumno, seguido de la creación de una estrategia clara sobre cómo alcanzar los objetivos antes mencionados. Vale la pena señalar que el aprendizaje en sí mismo es más efectivo si se trata de participar en una amplia variedad de actividades de aprendizaje (Alammary et. al. 2014), que también pueden incluir pedagogía basada en inteligencias múltiples, interacción con otros y experiencia directa.
Los aprendices autónomos pueden caracterizarse por la implementación del aprendizaje permanente autodirigido, que sin duda es un concepto del siglo XXI. Sus elementos clave pueden describirse como la 'propiedad' de los estudiantes de su propio aprendizaje y su capacidad para avanzar hacia sus propios objetivos. Este enfoque se menciona a menudo en estrecha relación con la idea de aprendizaje

permanente, lo que significa que el proceso de aprendizaje se extiende más allá de la educación formal y, por lo tanto, requiere la capacidad del alumno para tener autonomía sobre su aprendizaje.

2.2 El papel cambiante del docente en los entornos de enseñanza en línea en el siglo XXI

El aprendizaje activo definitivamente puede mejorar a los estudiantes para que se conviertan en estudiantes autónomos. El concepto de aprendizaje activo 'entiende que, para crear conocimiento, los estudiantes deben ser agentes activos en el proceso de aprendizaje. Se basa en las premisas de la teoría constructivista del aprendizaje, que sugiere que los humanos construyen conocimiento y significado a partir de sus experiencias.' (Feltes & Oliveira, 2019) Los fundamentos de este enfoque se pueden encontrar en otros métodos de enseñanza ya existentes. La literatura también puede referirse a este concepto bajo el nombre de aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje comprometido, aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en problemas (Feltes & Oliveira, 2019).

El aprendizaje activo significa un cambio de las lecciones tradicionales centradas en el maestro a la educación centrada en el estudiante, donde los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje y se vuelven más responsables de sus propios logros de aprendizaje. Los estudiantes pueden beneficiarse de este enfoque de varias maneras: pueden volverse menos ansiosos, sentirse más seguros y empoderados, y pueden aprender significativamente más participando activamente que en un entorno pasivo.

Para crear un ambiente basado en los principios antes mencionados, es necesario reconsiderar el papel del docente: en el contexto del aprendizaje activo, los estudiantes obtienen más autonomía sobre su aprendizaje, el docente deja de ser la única fuente de conocimiento y se convierte en un facilitador. para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus propias metas. En lugar de una transmisión de conocimiento unidireccional, uno de los elementos centrales del aprendizaje activo es el diálogo abierto y el debate entre el profesor y los estudiantes, lo que requiere una estrategia de enseñanza interactiva. Se debe alentar a los estudiantes a que reflexionen regularmente sobre sus experiencias y logros, y también pueden dar retroalimentación al maestro, quien puede proponer nuevas tareas y actividades según las preferencias de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje activo no solo se puede aplicar en cualquier campo de la educación, pero tampoco es un concepto excluyente. Los profesores pueden integrar este nuevo enfoque en otros métodos utilizados anteriormente, con el objetivo de aumentar la eficacia en clase.

2.3 Métodos de Tecnologías de Aprendizaje Electrónico

Aunque el uso de tecnologías digitales ha influido en varios campos de la enseñanza de idiomas, como el aprendizaje autónomo de idiomas, el aprendizaje colaborativo y a su propio ritmo, así como la gestión del idioma, el enfoque de la enseñanza de idiomas sigue siendo la comunicación. Ihnatova et al. (2021, p.3) dividen las formas de implementar los métodos de las tecnologías de aprendizaje electrónico en dos grandes grupos:

- herramientas de aprendizaje sincrónico: salas de chat, pizarras interactivas, videoconferencias;
- Métodos de aprendizaje asincrónico: correo electrónico, blogs, foros, Twitter, podcasts de video y audio, pruebas en línea.

Las herramientas de aprendizaje síncrono ofrecen comunicación en tiempo real, mientras que los métodos de aprendizaje asíncrono permiten la comunicación en red independientemente de la hora y el lugar.

La aplicación de tecnologías educativas modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras incluye:

- el uso del aprendizaje a distancia con la ayuda de la tecnología informática (Internet) en la enseñanza de idiomas extranjeros;
- la organización del trabajo en grupo y terminado de los estudiantes y el control informático (realización de tareas de prueba por computadora);
- el uso de recursos técnicos (archivos de audio y video);

- el uso de materiales visuales (dibujos temáticos, diagramas).

Se debe prestar atención al uso de diferentes aplicaciones de aprendizaje de idiomas y plataformas de aprendizaje de idiomas, como Edupuzzle, Storyjumper, Miro, solo por nombrar algunas, que facilitan la comunicación al permitir que los docentes preparen material didáctico en línea apoyándose básicamente en fuentes en línea. Estos materiales son interactivos, por lo que crean un entorno de aprendizaje digital activo y productivo que proporciona una amplia variedad de tareas, ejercicios o evaluaciones.
Cambridge English Digital Framework se ha desarrollado en consulta con profesores y formadores de idiomas en ejercicio. Describe las competencias clave para enseñar de manera efectiva con la tecnología. Se pueden explorar seis categorías de este marco digital: Mundo digital, Aula digital, Profesor digital, Diseño del aprendizaje, Entrega del aprendizaje y Evaluación del aprendizaje. Todas las categorías brindan una visión integral de las áreas más importantes y, por lo tanto, una gran ayuda para los maestros de la era digital.

2.4 Enseñanza de habilidades lingüísticas con tecnologías digitales

Las tecnologías digitales podrían usarse para diferentes propósitos, sin embargo, su uso para enseñar habilidades de aprendizaje del idioma primario no se ha discutido. En cuanto a las habilidades lingüísticas, Alakras y Razak (2021) encontraron que la tecnología digital ha mejorado las habilidades auditivas de los estudiantes. Además, las tecnologías digitales tienen un impacto positivo en las habilidades orales de los estudiantes. Los resultados de su estudio revelaron que las tecnologías digitales también mejoraron las habilidades de escritura de los estudiantes de EFL y ayudaron a los estudiantes a adquirir nuevo vocabulario.
Todos estos hallazgos demuestran la importancia del uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los autores concluyeron que el uso de tecnologías digitales por parte de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera se encuentra en un alto nivel. Adicionalmente, los docentes y estudiantes cuentan con un alto nivel de alfabetización digital básica y didáctica. Su estudio también mostró que no hay diferencias significativas entre el uso de tecnologías digitales por parte de estudiantes y profesores. El alto nivel de uso de tecnologías digitales entre los profesores y estudiantes de EFL mejora el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

2.5 El "blended learning" como escenario educativo ideal en la enseñanza de idiomas en la educación superior

El aprendizaje combinado combina el aprendizaje presencial en el aula con materiales y actividades en línea. Este enfoque a menudo también se denomina aprendizaje híbrido; sin embargo, existe una diferencia entre estos términos. Siegelman (2019), por ejemplo, hace una distinción entre ellos al decir que los componentes en línea de las lecciones combinadas están destinados a complementar y aprovechar los materiales de clase, mientras que los elementos en línea de los cursos híbridos están destinados a reemplazar algunos de los materiales integrados. tiempo de clase de persona. En las lecciones híbridas, los estudiantes pueden interactuar en línea en tiempo real (interacciones sincrónicas) o en diferentes momentos (interacciones asincrónicas).
Dziuban et al. (2004) definen el aprendizaje combinado como un método de instrucción que combina la eficiencia y las oportunidades de socialización de la enseñanza en el aula y las posibilidades de aprendizaje mejoradas digitalmente de la enseñanza en línea. Es un enfoque centrado en el estudiante donde los estudiantes son participantes activos e interactivos. Agregan que el aprendizaje combinado brinda más oportunidades para la interacción entre estudiante-instructor, estudiante-estudiante, estudiante-contenido y estudiante-recursos externos. Este método también se caracteriza por mecanismos integrados de evaluación formativa y sumativa tanto para estudiantes como para profesores.

El aprendizaje combinado tiene muchas ventajas, especialmente en el contexto de la educación superior. Uno de los beneficios más importantes es que ahorra tiempo en clase y, como Singh et al. (2021), los estudiantes pueden aprender en un entorno de aprendizaje flexible, es decir, tienen cierto control sobre el ritmo, el tiempo y el lugar de su trabajo. Además, este enfoque permite una programación flexible y a su propio ritmo, es decir, los estudiantes pueden progresar a su propio ritmo, ya que pueden aprender de forma autónoma y trabajar de forma independiente en las tareas y proyectos del hogar. Bartolomei-Torres (2021) destaca que los módulos y materiales se pueden adaptar a las necesidades individuales de los estudiantes, es decir, el aprendizaje combinado se puede personalizar, lo que aumenta la eficiencia. Agrega que la incorporación de las tecnologías de la información y digitales sirven como elemento facilitador.

Otras ventajas incluyen el hecho de que el aprendizaje combinado permite a los estudiantes monitorear continuamente su propio progreso, lo que también puede aumentar la autonomía del alumno. Paradójicamente, los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse más con otros estudiantes e instructores, porque tienen acceso a diferentes foros de discusión, salas de chat y foros, lo que permite que incluso los estudiantes más reservados interactúen con sus compañeros o profesores (Singh et al., 2021).). Jeffrey et al. (2014) informan en su estudio que muchos docentes combinados creen que el acceso continuo y la disponibilidad de los recursos de contenido, los materiales del curso (en línea) y los ejemplos son beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes, mientras que los docentes aprecian el acceso ilimitado a diferentes herramientas y recursos en línea.

3. SOLUCIONES INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las TIC se han utilizado relativamente durante mucho tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, uno de los temas centrales en la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente del medio, es el uso de material auténtico, a menudo con la ayuda de algún tipo de herramientas. Los expertos en TIC ya han destacado (Nádori & Prievara 2012) los beneficios del uso de aulas virtuales. Entre otras cosas, señalan que las aulas virtuales permiten la socialización además del trabajo colaborativo, crean la posibilidad de una retroalimentación inmediata y se puede implementar fácilmente una retroalimentación diferenciada. El uso de entornos de aula virtual requiere una planificación pedagógica consciente y una preparación metodológica para garantizar que el aprendizaje de idiomas se diferencie de acuerdo con los requisitos de la enseñanza de idiomas moderna, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes,

Durante la pandemia de Covid-19, la profesión docente húngara ha demostrado su flexibilidad, innovación y compromiso. La práctica docente en la formación inicial de docentes en las universidades en el marco tradicional requiere que los estudiantes realicen co-enseñanza, así como sesiones de enseñanza individuales, las cuales se analizan en una discusión grupal. La formación de profesores de lenguas extranjeras se ejecuta de forma comunicativa, cooperativa, colaborativa y creativa en su enfoque. Los instructores enseñan de una manera que también sirve como modelo para los estudiantes en su futuro trabajo como maestros. Cuando la docencia en las universidades pasó a ser online durante la situación de la pandemia, preservar este enfoque fue una prioridad.

Los futuros maestros de escuela primaria pueden optar por especializarse en inglés en la educación terciaria húngara. Los estudiantes que se gradúen en educación primaria estarán calificados para enseñar inglés, así como todas las materias generales de primaria y poseerán los conocimientos teóricos, las habilidades y las competencias en pedagogía y psicología necesarias para completar el servicio de enseñanza y educación en matemáticas, lengua húngara y literatura. Ciencias, Educación Visual, Educación Musical, Educación Física y Manualidades para los cuatro primeros, lo que significa que aprenden y enseñan inglés con fines específicos.

El Departamento de Lengua Extranjera y Literatura de la Facultad de Educación Primaria y Preescolar de la Universidad Eötvös Loránd (ELTE TÓK), Budapest, desarrolló e implementó nuevos marcos que

ofrecen posibles soluciones a uno de los desafíos más difíciles: el diseño, la organización y la implementación de prácticas docentes conjuntas. entre las instituciones de formación docente y las escuelas primarias en situaciones de emergencia, en presencia, ausencia y currículos híbridos.
La experiencia de la investigación participante demuestra que las técnicas utilizadas apoyan el amplio desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes e influyen positivamente en la motivación, el enfoque reflexivo y la conciencia de los estudiantes y profesores involucrados en el experimento pedagógico, incluso en esos tiempos impredecibles. Los siguientes subcapítulos presentan las soluciones innovadoras utilizadas por y con los futuros profesores de EFL en entornos en línea (Trentinné Benkő & Kovács, 2021).

3.1 PRÁCTICA DOCENTE DURANTE EL APRENDIZAJE A DISTANCIA

Tras el cambio a la educación a distancia en la Educación Superior el 12 de marzo de 2020 y el cambio a un plan de estudios en línea en la educación pública el 16 de marzo, toda la práctica docente y la preparación para el cambio se detuvieron hasta que ambas instituciones establecieron el marco técnico para seguir trabajando. La tarea de los futuros profesores era desarrollar, en pequeños grupos, un currículo digital complejo que se adaptara a los nuevos horarios de trabajo de los estudiantes, tuviera en cuenta las diferencias individuales y ofreciera oportunidades de apoyo y diferenciación. Microsoft Teams, que ahora ha sido adoptado por la institución, proporcionó una plataforma en línea ideal para coordinar y apoyar el trabajo de estudiantes y profesores. También permitió que los estudiantes de magisterio ganaran experiencia en la educación a distancia y así completar con éxito el curso de prácticas docentes.

3.2 PRÁCTICA DOCENTE HÍBRIDA

Debido al brote de coronavirus, el semestre de otoño de 2020 comenzó con una práctica docente híbrida. Para preservar lo más posible la estructura y la atmósfera tradicionales del ejercicio, los estudiantes de magisterio y los asistentes de magisterio dieron sus lecciones a los estudiantes en persona, pero los demás compañeros y el maestro no pudieron estar presentes en el aula. Por esta razón, las lecciones fueron grabadas y la grabación fue visualizada por los estudiantes junto con su tutor metodológico en un lugar seguro en el edificio ELTE TÓK.
La discusión y la preparación se llevaron a cabo inicialmente de manera tradicional, con presencia personal, ya que el recuerdo asistido da como resultado observaciones mucho más precisas y una autorreflexión mucho más consciente por parte del estudiante de magisterio. Sin embargo, a medida que se agudizaba la situación epidémica, también se eliminó la posibilidad de proyección, discusión y preparación conjunta. La lección fue grabada por el tutor, quien editó la grabación para enfocarse en los eventos más importantes y transmitirla en la plataforma Teams. La discusión y preparación posterior también se llevó a cabo en línea. En lugar de ver toda la lección juntos, la observación de partes seleccionadas de la lección brindó la oportunidad de analizar ciertas situaciones pedagógicas con mayor profundidad y duración. De acuerdo con los comentarios de los estudiantes,

3.3. TUTORÍA INVERTIDA

El 9 de noviembre de 2020, ante la situación epidemiológica, ELTE volvió a la modalidad a distancia, eliminando así la posibilidad de impartir docencia presencial. En cambio, los estudiantes continuaron estudiando en la escuela, lo que a primera vista parecía un conflicto insoluble y un desafío insoluble para la organización de la práctica docente. Se planteó la idea de la tutoría invertida: al reemplazar la enseñanza de los estudiantes por la enseñanza de tutores, todas las tareas de los estudiantes podrían realizarse en línea. En el mentoring inverso, los estudiantes preparan al colega profesor-coach para impartir la lección que han planificado, con especial atención a su implementación metodológica y técnica. La lección fue planificada y preparada por los estudiantes de la manera habitual, pero impartida por el profesor-entrenador a los estudiantes en persona, que fue grabada en vídeo.

En el contexto de la tutoría inversa, el tutor metodológico pidió a los estudiantes que escribieran una carta de forma libre, para dar retroalimentación, reflexionar sobre lo sucedido, concienciar y apoyar el aprendizaje experiencial. Las opiniones de los estudiantes se compartieron con el maestro mentor solo después de que se completó el curso. La evaluación de los ensayos no estructurados fue precedida por una prueba de frecuencia de palabras.
El enfoque de la retroalimentación textual fue claramente sobre el tema de la preparación y la planificación, y este fue el tema que recibió los comentarios más emocionantes y relevantes desde el punto de vista profesional. Los participantes mostraron dedicación, responsabilidad, reflexión, autonomía y compañerismo. En este caso, asumieron la responsabilidad y demostraron su profesionalismo y compromiso no solo con la profesión, la lección que estaban planeando y los estudiantes, sino también con el maestro mentor que les estaba enseñando la lección. En términos de planificación, resultó que planificar una lección para otros era una tarea mucho más compleja que requería una mayor conciencia. También se encontró que se requería precisión, consideración, atención al detalle, minuciosidad y flexibilidad, así como un sentido de realismo.

3.4 Tutoría entre pares

En la segunda mitad del trimestre de otoño de 2020, no solo los estudiantes sino también los estudiantes estaban trabajando en un sistema de aprendizaje en línea. Esto hizo posible la implementación de la enseñanza en línea a través de la plataforma Teams. En el grupo de alfabetización en inglés, había varios estudiantes que enseñaban a tiempo parcial mientras estudiaban. Algunos de ellos estaban involucrados en la enseñanza de niños en línea; por lo tanto, tenían más experiencia en la enseñanza en línea que sus compañeros. Para aprovechar esta oportunidad, esta lección fue preparada con el apoyo de los tutores a través de co-mentoring. Los estudiantes que tomaron la lección en línea fueron asistidos por sus compañeros en la preparación de la lección. Los comentarios de los estudiantes sobre la tutoría entre pares fueron totalmente positivos. Todos destacaron el efecto de reducción del estrés y mejora de la seguridad de poder recurrir a un compañero más experimentado para obtener ayuda en cualquier momento.

3.5 Práctica docente en línea

ELTE también introdujo el aprendizaje a distancia para el semestre de primavera de 2021, pero la educación pública continuó impartiéndose en un plan de estudios basado en la asistencia. Las lecciones fueron impartidas por los estudiantes de forma presencial, mientras que sus compañeros pudieron seguir los hechos en directo a través de streaming online. La discusión y la preparación también se realizaron en la plataforma Teams. La evaluación del trabajo de los estudiantes en el entorno en línea también siguió los principios de la gamificación. A partir del 6 de marzo de 2021, la educación pública cambió a la educación a distancia, que esta vez fue mucho más fluida que el año anterior; pronto los estudiantes pudieron enseñar lecciones en línea a los estudiantes. La discusión y la preparación también se llevaron a cabo en línea. Para garantizar una implementación fluida y exitosa, a todos los participantes se les dio acceso exclusivo a la propia interfaz de Teams de la Escuela de Capacitación ELTE,
Los estudiantes de magisterio sintieron que se habían beneficiado de la experiencia de enseñanza en línea y que sus experiencias previas de aprendizaje en línea los habían ayudado a prepararse para la enseñanza. Sin embargo, en su opinión, era mucho más difícil hacer el contacto necesario con los estudiantes, más preparación, más práctica para la enseñanza en línea. Los comentarios mostraron que los tiempos de respuesta eran más largos y que las ayudas visuales requerían mucha planificación. Además de conectarse con los estudiantes, el principal desafío para ellos fue lograr que todo el grupo se moviera. Se perdieron las interacciones habituales y descubrieron que es terriblemente difícil involucrar a los estudiantes en el espacio en línea, especialmente para alguien que no tiene mucha experiencia en la enseñanza. En la enseñanza presencial todo era mucho más fácil, las lecciones eran

'más animadas' y ' era mucho más fácil escuchar a los estudiantes individualmente'. Se mejoró la conciencia y la reflexión de los docentes en formación.

3.6 'MEJORES' PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Al enfrentarse a la educación en línea, el mayor desafío para los formadores de estudiantes de magisterio fue mantener su política y principios de enseñanza. El equipo de idioma inglés ha presentado algunas ideas y enfoques prácticos que podrían denominarse "mejores prácticas". Al crear estas tareas, sus objetivos principales eran presentar y practicar nuevos conocimientos manteniendo a los estudiantes interactivos, creativos, comunicativos y reflexivos, es decir, motivados (Fenyődi et al. 2021).

Los ejemplos de mejores prácticas están disponibles en línea:https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570. Se clasifican en grupos según el curso en el que fueron realizados por los estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera.

a) Curso de preparación del idioma para la educación bilingüe inglés-húngaro:
    - 'My Lockdown News': un ejercicio de calentamiento en línea en Padlet;
    - Informes y proyectos de visitas escolares en línea
b) Desarrollo del lenguaje en la primera infancia e inglés para fines específicos
    - Alimentar a los bebés: sé un influencer de YouTube
c) Metodología EFL para jóvenes estudiantes
    - Un dibujo en la pizarra de Zoom que se usa para demostrar los tiempos verbales cuando se presenta cómo enseñar gramática
    - Búsqueda de palabras en línea usando la pizarra de Zoom
d) Literatura Juvenil
    - A Wordwall Hobbit: Capítulo 14, juego de emparejamiento 'Preguntas y respuestas'
    - Un tráiler de Coraline
    - Un tráiler basado en la serie de Narnia
e) Educación Musical Preescolar Bilingüe
    - Un juego de pelmanismo de vocabulario musical de LearningApps
    - Un juego de notación musical Wordwall 'Find the Match'
f) Preescolar Bilingüe Artes Visuales
    - Una práctica de vocabulario de Wordwall Art, juego 'Labyrinth'
    - Proyectos de artes visuales de la lección de Pascua en línea, 2020
g) Educación científica en inglés en entornos preescolares
    - Un mapa mental creado en línea en relación con la canción 'Over in the Meadow'
    - Una red de temas de La oruga muy hambrienta de Eric Carle
h) La teoría y práctica de la educación bilingüe
    - Certificados en blanco que felicitan a los estudiantes por completar el examen de práctica
    - Juegos en línea creados por estudiantes
    - Videos tutoriales creados por estudiantes
i) Juegos en ingles para niños
    - Diseño de aprendizaje estructurado basado en videojuegos
    - Instagram como plataforma educativa para candidatos a maestros – @examoninsta

Como conclusión, los autores afirman que las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas extranjeros en línea pueden desencadenar mejoras adicionales cuando los estudiantes de magisterio comienzan su carrera docente real. 'La abundancia de aplicaciones en línea les ayudó a generar ejercicios y tareas muy útiles que luego pueden incorporarse también al aprendizaje F2F o mixto. A pesar del estrés y la presión sobre los educadores, el equipo de EL ha ganado confianza en sí mismo y autoeficacia mientras se siente positivo sobre cómo manejar las dificultades y responder a los desafíos. Como parte de este

proceso, a los futuros maestros se les ofreció un tipo diferente de experiencia propia: explorar y aprender sobre la enseñanza digital y en línea. Cuando se les dieron oportunidades adicionales, crearon productos creativos individuales o colaborativos que mostraban sus conocimientos y habilidades especiales. Por lo tanto, las prácticas docentes se han ampliado y enriquecido durante la pandemia, ya que las "mejores" prácticas anteriores se han probado y adaptado (Fenyődi et al. 2021).

4. RECOMENDACIONES, QUÉ HACER Y QUÉ NO HACER

Debido al compromiso y entusiasmo insuficientes de muchos estudiantes de idiomas, así como a la alta tasa de fracaso en el aprendizaje de idiomas, los profesores de L2 han estado continuamente buscando técnicas que puedan aplicar para mejorar la motivación de los estudiantes (Dörnyei, 2005). Un marco excelente para las posibles estrategias motivacionales se basa en el modelo de proceso de Dörnyei y Ottó (1998), que consta de cuatro dimensiones principales:

1. creando las condiciones motivacionales básicas,
2. generar motivación inicial en los estudiantes,
3. mantener y proteger la motivación,
4. fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva.

Las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de herramientas útil para el aprendizaje activo y consciente, estas estrategias allanan el camino hacia una mayor competencia, autonomía del alumno y autorregulación. Según Dörnyei, la definición de estrategias de aprendizaje es la siguiente: “el constructo se refiere a acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicos que incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencia o emoción que los estudiantes usan para mejorar su propio progreso en el desarrollo de habilidades en una segunda lengua o lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso del nuevo lenguaje.' (Dörnyei, 2005)

Los aprendices autorregulados son aquellos que “buscan cumplir metas académicas de manera estratégica y logran superar obstáculos utilizando una batería de recursos”. (Dörnyei, 2005). Los estudiosos reconocen cada vez más que lo más importante de los aprendices estratégicos proactivos no son necesariamente las estrategias exactas que aplican, sino el hecho de que las aplican (Macaro, 2001, p. 264).

Es importante señalar que el aprendizaje puede entenderse como un proceso social, mientras que el conocimiento puede verse como una construcción social. El alumno puede internalizar inconscientemente ciertos pensamientos de su entorno, al mismo tiempo que aprende de manera más explícita mediante conversaciones y debates con los demás, seguidos de una reflexión crítica. Hacerlo requiere un pensamiento crítico: los estudiantes pueden tener que reflexionar constantemente sobre sus experiencias, conceptos y hábitos anteriores, así como sobre el nuevo conocimiento que encuentran.

El enfoque de enseñanza orientado al proceso antes mencionado promueve el aprendizaje permanente autodirigido de los estudiantes. Algunos de sus siguientes principios fundamentales pueden ser útiles para los profesores:

- Al facilitar a los estudiantes su viaje para desarrollar un aprendizaje autodirigido, es importante avanzar gradualmente, ya que las habilidades de autogestión y la tolerancia a la incertidumbre de los estudiantes pueden diferir.
- la participación activa de los estudiantes y la oportunidad de practicar son cruciales para un aprendizaje efectivo,
- los profesores pueden animar a los estudiantes a movilizarse conscientemente y reflexionar sobre sus conocimientos previos,
- los aspectos emocionales del aprendizaje deben tenerse en cuenta: los profesores pueden desempeñar un papel importante para ayudar a los estudiantes a darse cuenta y manejar sus propias emociones, mejorando así su inteligencia emocional. Pueden ayudar a los estudiantes

a adquirir perseverancia y autorregulación para su aprendizaje y también a adquirir más confianza en sí mismos brindándoles comentarios positivos regulares.

- el aprendizaje cooperativo puede fomentarse más en el contexto de la educación escolar.

La creciente aceptación de la tecnología digital promueve el uso de varias fuentes en línea, especialmente en los campos donde falta material auténtico y apropiado. Sin embargo, la planificación de una ocasión de aprendizaje en línea requiere enfoques diferentes a la planificación de una lección en el aula. En primer lugar, se debe elegir una plataforma o más plataformas, que estén disponibles técnicamente o se ajusten al objetivo del curso.

Se deben mejorar las habilidades de alfabetización digital y es necesaria una perspectiva más amplia sobre las fuentes accesibles. Los profesores deberían poder elegir las herramientas más adecuadas según las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Habiendo elegido la herramienta digital adecuada, se deben adquirir sus estructuras. Diferentes propósitos de enseñanza pueden requerir diferentes herramientas. Los docentes necesitan práctica y experiencia en el uso de cada herramienta para enseñar materias específicas con facilidad (Alakras & Razak, 2021).

Además de planificar el marco de tiempo, el material y la secuencia, las herramientas en línea deben elegirse de manera crítica. Dado que el aprendizaje en línea puede ser más desafiante y más difícil para algunos de los estudiantes de idiomas, se debe prestar atención a la selección de materiales estimulantes, como libros de texto electrónicos interesantes, artículos, sitios web, películas o podcasts (materiales de audio). Los proyectos en grupo, bajo la supervisión constante de un profesor, son un excelente método para integrar a los estudiantes. El compromiso de los estudiantes se puede mejorar con crucigramas interactivos, cuestionarios y juegos multimedia.

Hay algunas recomendaciones que deben tenerse en cuenta antes de lanzar y planificar un curso combinado. harris et al. (2008) proponen que los instructores deben tener en cuenta lo siguiente: el proceso de aprendizaje, los resultados del aprendizaje y el entorno de aprendizaje, por ejemplo, qué enfoques de aprendizaje se pueden utilizar o si el resultado del aprendizaje se puede lograr sin contacto en persona. Agregan que los resultados del aprendizaje, el estilo de aprendizaje de los estudiantes, su motivación, las metas, el contenido de aprendizaje, la efectividad de las lecciones y la accesibilidad de los recursos deben ser medidos y analizados minuciosamente por un grupo de instructores y evaluados también por los estudiantes. .

Alamary et al. (2014) argumentan de manera similar que los profesores combinados deben centrarse en los objetivos del curso, no en las tecnologías. Solo después de que se hayan especificado los objetivos del curso (resultados de aprendizaje, contenidos y habilidades que deben dominar los estudiantes), el docente puede comenzar a diseñar diversas actividades, tanto con y sin tecnología como en línea y fuera de línea. Según Hofmann (2006), es inevitable entretejer el contenido en línea y el contenido en clase para que formen un todo integral.

Bartolomei-Torres (2021) sugiere que es crucial activar los conocimientos previos de los estudiantes y promover la autoevaluación. Asimismo, es importante orientar a los estudiantes que necesiten alguna aclaración en relación con los materiales, tareas o actividades. Stewart (2002) señala que tanto el personal como los estudiantes necesitan una formación adecuada en habilidades para que puedan producir y utilizar los componentes del curso mixto. Childs et al. (2005) enfatizan que debe haber apoyo profesional disponible, por ejemplo, expertos en TI, personal de apoyo, capacitadores y administradores que puedan ayudar a los instructores. Además, también se recomiendan sistemas de apoyo al usuario, tiempo suficiente y habilidades para crear material en línea.

Además, las necesidades, la motivación y las expectativas de los estudiantes también deben tenerse en cuenta al diseñar un curso combinado, porque solo los estudiantes motivados cuyas expectativas se cumplen participan activamente en el aprendizaje combinado. También es necesario encontrar el equilibrio adecuado entre el aprendizaje en línea y en el aula, ya que, por ejemplo, depender completamente de las lecciones en línea puede tener un efecto negativo en el rendimiento de los estudiantes (Harris et al., 2008).

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

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

REFERENCIAS

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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en

Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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 osztálytermek 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 D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (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.

CAPÍTULO CUATRO

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA APRENDER IDIOMAS UTILIZANDO TECNOLOGÍAS Y RECURSOS DIGITALES

LUDMILA BRANIȘTE1, GABRIELA GAVRIL2, TEODORA GHIVIRIGĂ3, MARINA VRACIU4
UNIVERSIDAD "ALEXANDRU IOAN CUZA" DE IAȘI1, 2, 3, 4
IAȘI, RUMANIA
BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM,TRADUCTORGABRIELA1@GMAIL.COM,TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO,MARINA.VRACIU@UAIC.RO

RESUMEN

El capítulo cuatro se centra principalmente en el tema de la motivación y cuán influyente puede ser en el aprendizaje de L2, en diferentes escenarios de aprendizaje y cuando se dirige a diferentes estudiantes. Por lo tanto, abordar las necesidades y adaptar los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de educación superior que estudian LSP es una de las mejores prácticas que los autores sugieren en este capítulo. Además, los docentes también deben involucrar a los estudiantes en el proceso de selección y diseño de recursos de aprendizaje, dándoles así más responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, el uso de recursos digitales también puede dar cuenta del aumento de la motivación que redundará en un aprendizaje más efectivo. De esa manera, los estudiantes recibirán las herramientas para ingresar con éxito al mercado laboral y desarrollar negocios futuros.

1. TEORÍAS BÁSICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

1.1. MOTIVACIÓN: DEFINICIÓN(ES) Y TIPOLOGÍA

La motivación es un fenómeno psicológico complejo, con múltiples significados.Generalmente hablando,metrola motivación puede verse como 1. la razón por la cual alguien hace algo o se comporta de una manera particular:motivación (detrás de algo)¿Cuál es la motivación detrás de este cambio repentino?Y motivación para (hacer) algo; 2.el sentimiento de querer hacer algo, especialmente algo que implica mucho trabajo y esfuerzo. Una idea de la filosofía europea clásica, la motivación se desarrolló como un concepto en la psicología del siglo XX y otras ciencias sociales. En el siglo XXI, el concepto de motivación se ha vuelto fundamental en la teoría del aprendizaje de idiomas. Los especialistas coinciden en que un alto nivel de motivación es un factor clave en el aprendizaje de la L2, ya que la elección de las tareas y la duración de su realización, el grado de esfuerzo en la realización de una determinada tarea, dependen exclusivamente del alumno/aprendiz(Dörnyei y Ushioda, 2021, págs. 4-6). En su compendio, Dörnyei y Ushioda (2021) ven la motivación como: un incentivo para la acción; como la capacidad humana de satisfacer sus necesidades a través de determinadas actividades; un proceso psicofisiológico dinámico que controla el comportamiento humano y define su organización, dirección, estabilidad y estado activo. Como se afirma en Ushioda (2013), la motivación va desde un conjunto de procesos que dan forma a un deseo, un deseo o un impulso, hasta la acción y la actividad, o un conjunto de motivos.Sin embargo, como muestraDörnyei y Ushioda (2021), "la gran historia en la investigación de la motivación fue el cambio gradual del enfoque psicológico social de Robert Gardner, asociado con el concepto clásico de motivación integradora, hacia un enfoque más complejo, más dinámico y más situado con una relevancia educativa más pronunciada". (p. xi) Además, como enfatizó Sivaci (2020), existe la necesidad de un enfoque más profundo en el estudio de las emociones en LL y LT.

1.2 TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA

Según Reiss (2012, pp. 152-156), la motivación se puede clasificar en: extrínseca/intrínseca; positivo negativo; constante/no constante:

- *extrínseco*: la motivación no está conectada con el contenido de ningún tipo de actividad; está condicionada por factores externos (p. ej., la participación en concursos por un premio), mientras que la motivación intrínseca es interna, relacionada con el contenido de una actividad y no con el mundo exterior (p. ej., practicar deporte porque genera emociones positivas).
- *positivo*: motivación, basada en estímulos positivos (p. ej., si los niños se comportan bien, los padres les darán más tiempo frente a la pantalla) frente a motivación negativa, basada en estímulos negativos (p. ej., si los niños no se acuestan tarde, los padres pueden darles más tiempo frente a la pantalla la próxima vez). día, etc).
- *constante:* motivación, basada en necesidades humanas básicas (p. ej., hambre, sed, etc.) versus motivación no constante, que requiere un apoyo permanente (p. ej., dejar de fumar, perder peso, etc.).

1.3 TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA

Las teorías de la motivación (TM) estudian y analizan las necesidades humanas, su contenido, estructura y la forma en que se relacionan con la motivación de las personas. El estudio de estas necesidades desencadenó el surgimiento de tres direcciones principales en la MT: (1) orientada al contenido; (2) procesual; (3) centrado en el trabajador.

Las teorías bajo (1) analizan los factores que influyen en la motivación y se concentran principalmente en el análisis de las necesidades humanas. Describen la estructura de las necesidades y su contenido, así como también cómo estas necesidades están conectadas con la motivación; la atención se centra en comprender el impulso interno. Este grupo de teorías incluye la jerarquía de necesidades de Maslow ('Pirámide de Maslow', 1954), su interpretación y adición como se presenta en la teoría ERG (Existencia-Relación-Crecimiento) propuesta por Clayton Alderfer (1969), la teoría de las necesidades adquiridas sugerida por David McClelland (1987) y la teoría de los dos factores de Frederick Herzberg (1987).

La dirección (2) incluye teorías que analizan la forma en que los seres humanos distribuyen sus esfuerzos y qué tipo de comportamiento eligen para alcanzar nuevas metas. Se considera que el comportamiento humano está informado no solo por las necesidades, sino también como una función de las percepciones y expectativas de una persona relacionadas con una situación particular y con las posibles consecuencias de la forma específica de comportarse. Entre este gran grupo de teorías, las más autorizadas son: la teoría de las expectativas de Victor Harold Vrooms (1964), según la cual los individuos están motivados para actuar siempre que su desempeño sea recompensado, y su desarrollo en: la teoría de la equidad de John Stacy Adams (1963) , en el que la recompensa correcta se entiende como fuerza motivadora; la teoría de Layman Porter y Edward Lawler (1968), con su explicación detallada de las condiciones y procesos mediante los cuales se produce la recompensa por el trabajo; la teoría del establecimiento de objetivos de Edwin A. Locke y Latham (1990), que considera que el establecimiento de objetivos específicos y la retroalimentación están vinculados a un mejor desempeño de la tarea; la teoría de la gestión participativa y su idea principal de que los empleados pueden estar mejor motivados si eligen las tareas en las que prefieren concentrarse y coordinar su trabajo entre ellos (Bainbridge, 1996).

Dirección (3) incluye la teoría de la motivación X e Y propuesta por Douglas McGregor (1960), ligada a la teoría anterior en su comprensión de la tipología de los empleados como los tipos X (motivados por la recompensa) e Y (motivados internamente). ; y Ouchi (1980), quien enfatiza la fuerte conexión entre empleado y gerente bajo la idea de un 'trabajo para toda la vida'.

1.4 ENFOQUES DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Las teorías de la motivación aparecieron en la psicología social y migraron o se extendieron a las teorías de la motivación en el aprendizaje de L2 (Noels et al., 2019; Dörnyei & Ushioda, 2021). La motivación puede depender de motivos sociales formulados sobre la base de las necesidades de una comunidad. Estos motivos dan forma y definen la motivación extrínseca, que se divide en dos tipos: motivación

social más amplia y motivación personal. La esfera motivacional humana puede verse influida por la naturaleza de la actividad del hombre; este es un ejemplo de motivación intrínseca, que incluye la motivación de éxito. Otro tipo de motivación es la motivación distante/de larga distancia frente a la motivación cercana/real. La investigación relativamente reciente de autores occidentales influyentes en el campo de la motivación en el aprendizaje de L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) se debe a las contribuciones de varios científicos, psicólogos y educadores.

Al analizar la motivación en la adquisición de un segundo idioma, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) brinda un esquema útil de la teoría de la evolución del aprendizaje de idiomas (LL): fundada en Canadá en 1959 y dirigida a la motivación del aprendizaje de un segundo idioma, dio forma a la comprensión de la orientación del aprendiz de idiomas hacia las comunidades de hablantes de lenguas extranjeras. En la década de 1990, en línea con las teorías cognitivas, la teoría del aprendizaje de idiomas se centró en el aprendizaje en el aula. En el siglo XXI, con el inglés como idioma mundial, el enfoque de la teoría del aprendizaje de idiomas ve la motivación en términos de objetivos propios y de identidad, porque los hablantes de inglés pueden desear verse a sí mismos como miembros de la comunidad global. Junto con la globalización y la migración, el enfoque de la teoría de LL también se ha desplazado hacia el aprendizaje de otros idiomas además del inglés (LOTE) (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: motivación instrumental e integradora. En su conceptualización de la motivación, Robert Gardner (2010) mostró que todos los tipos de motivación están influenciados por factores sociales y culturales. Gardner (1985, 2001) distinguió entre motivación instrumental e integradora. La motivación integradora representa el reflejo de necesidades intrínsecas y se desencadena, por ejemplo, por el deseo de los estudiantes de identificarse con la cultura del país donde se habla un idioma en particular. Por lo tanto, en la motivación integradora, el objetivo del aprendizaje del idioma es la necesidad interior del estudiante, es decir, los valores del estudiante involucrados en el encuentro y la comunicación con otras personas, mientras que el idioma se convierte en el instrumento. En la motivación integradora, el aprendizaje de la L2 se ve como una meta en el desarrollo profesional de uno. La investigación ha demostrado que la motivación integradora parece correlacionarse con los resultados más exitosos en L2. Sin embargo, esto puede no resultar siempre cierto en el caso de LSP, donde la motivación instrumental puede ser predominante. La enseñanza de L2 debe integrar ambos. En investigaciones posteriores, Gardner (2007, p. 19) extrajo la siguiente conclusión de sus estudios: "es la intensidad de la motivación en su sentido más amplio, incorporando los componentes conductuales, cognitivos y afectivos, lo que es importante". Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994). y componentes afectivos, eso es importante". Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994). y componentes afectivos, eso es importante". Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994).

Zoltan Dörnyei y las clasificaciones del Yo. Dörneyi desafió a las tres autoridades anteriores, Gardner, Noels (2000) y Ushioda. Amplió la gama de estudios de motivación al proponer una estructura de motivación más compleja en el aprendizaje de L2. Según Dörneyi, existen tres niveles de motivación: el nivel del idioma (cultura, sociedad, nivel intelectual y pragmático), el nivel del aprendiz (características individuales, autoconfianza lingüística) y, por último, el nivel de situación/ambiente de aprendizaje (currículo). , ayudas, manuales, tareas/deberes, componentes relacionados con la personalidad del docente, su comportamiento, estilo de enseñanza/realización del trabajo en clase (1994, p. 280) Dörneyi y Otto también señalan otro componente importante de la motivación: la falta de estabilidad y cambio en el tiempo (1998, pp. 45-46). En las décadas de 1960 y 1990, la mayor parte de la investigación sobre motivación se centró en la percepción de los hablantes nativos de L2 y L2 a través de los ojos de los estudiantes. En la década de 1990, el paradigma de investigación cambió y los motivos sociales comenzaron a verse como insuficientes para la descripción de la motivación.

La visión de la motivación se ha ampliado con la inclusión de nuevas nociones de la ciencia cognitiva y la psicología. Por ejemplo, John Schumann (1975, 1997, 2001) sugirió una explicación neurobiológica de la motivación; la motivación es vista como una evaluación cognitiva de una situación de acuerdo

con una serie de parámetros (novedad, placer, conexión con las metas y necesidades humanas, potencial para superar la situación, compromiso con las normas sociales y valores personales). Schumann concluye que, en primer lugar, las reacciones emocionales influyen en la atención y el esfuerzo aplicado al proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, que estos modelos de evaluación pueden estar en la base de la motivación. Por ejemplo, distintas tareas se cumplirán de forma positiva siempre que se tengan en cuenta las peculiaridades y talentos del alumno (1997). Aparentemente, alejándose de las primeras jerarquías motivacionales (Maslow, 1956) que enfatizaban la prioridad y la organización "objetiva" u normativa de las necesidades, muchos enfoques motivacionales actuales asumen un relativismo subjetivo tanto en la prioridad como en la organización mental de las necesidades y los motivos. Entonces, se piensa que las necesidades más centrales y cómo se relacionan entre sí son productos no solo de las cualidades inherentes de las necesidades mismas, sino también de la historia distinta de los individuos de perseguirlas, así como de las limitaciones y posibilidades que encuentran en el momento ya lo largo de su vida (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Comprender la motivación es relevante en todas las etapas del aprendizaje de la L2, en relación con las situaciones, las culturas en contacto, la edad y la visión de sí mismos de los estudiantes, el enfoque del desarrollo personal, las metas en la vida.

2. MOTIVACIÓN EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

2.1 TEORÍAS Y MODELOS EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Como guía para los profesores de lenguas extranjeras en la educación superior, mencionamos solo algunos de los numerosos estudios y volúmenes colectivos que recuperan los modelos propuestos por Robert Gardner y Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), por mencionar solo los nombres más importantes en el campo. El punto de enfoque aquí no es abordar la evolución de teorías y variaciones conceptuales en psicología educativa, sino más bien sugerir algunos elementos que definen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas especializadas (LSP) en contextos específicos utilizando nuevas tecnologías, recursos disponibles en línea, corpus de texto, bibliotecas digitales, medios de comunicación, entre otros recursos digitales.

Como señala incluso uno de los teóricos más conocidos de la motivación en la adquisición de L2 (Dörnyei & Otto, 1998), las teorías inevitablemente proponen paradigmas reduccionistas, en desacuerdo con la naturaleza dinámica y móvil de la motivación, y no pueden cubrir las variaciones determinadas por los contextos específicos. de aprendizaje. La motivación es un proceso dependiente de múltiples variables, las cuales se relacionan con la psicología del individuo, las relaciones entre los diferentes grupos sociales, las formas en que se constituyen las identidades individuales o grupales, las relaciones de poder en el contexto social, entre otras. Los constructos teóricos reflejan, en gran medida, las ideologías de la época y las transformaciones en el campo de la psicología, las ciencias sociales o la pedagogía, y, en menor medida,

La mayoría de los estudios y análisis dedicados a la motivación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se han centrado predominantemente en EFL y ESL. La motivación en LOTE ha permanecido como un territorio casi inexplorado. R. Gardner (1985) construye el modelo psicosocial de motivación en el aprendizaje de idiomas basado en investigaciones realizadas en entornos bilingües (francés, inglés) en Canadá. Dörnyei (1990 en adelante) basa sus teorías en el análisis de datos sobre la motivación de los jóvenes húngaros para aprender inglés, recogidos mediante cuestionarios. Como señalaron Ushioda y Dörnyei (2017), el surgimiento del inglés como idioma global requiere repensar las teorías de motivación en el aprendizaje de L2 y repensar los modelos construidos para EFL/ESL. Los autores argumentan que existe la necesidad de enfoques diferenciados de EFL y LOTE, teorías que consideren sus diferentes funciones en el mundo contemporáneo. Dörnyei propone una fundamentación de las teorías en la dimensión psicológico-individual, en la que ve un elemento diferenciador, estable. Ushioda cree que, para contrarrestar la influencia negativa del inglés como

idioma dominante en el aprendizaje de LOTE, el enfoque debe ser menos instrumental. Parece entonces que ambos autores privilegian la motivación intrínseco-afectiva en el aprendizaje LOTE.
Además de la necesaria distinción entre EFL y LOTE, es necesario señalar las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje de L2 en general y lo mismo en lenguas especializadas (LSP). En el caso de LSP, la motivación integradora, intrínseca-afectiva, puede ocurrir, pero no es un elemento central en el proceso de aprendizaje. El estudio de una lengua extranjera está subordinado, a veces incluso impuesto, por la elección de un campo de estudio o profesión (derecho, medicina, economía, ingeniería, etc.). No es la actividad principal del alumno (fuera de los campos de la filología, el periodismo o la especialización en traducción/interpretación), sino una actividad diseñada para proporcionar formación profesional y ayudar a construir la carrera deseada. Por ejemplo, un estudiante de derecho, en general, proyecta su excelencia en el campo del derecho y no en el campo del dominio del idioma.

2.2 ESCENARIOS DE LFE

El estudio de las LFE se produce a menudo en paralelo o como complemento del IFE y está motivado por oportunidades profesionales (estudios en el extranjero, prácticas, programas de formación, relaciones empresariales, voluntariado), la migración económica y derivada de zonas de conflicto. Las LFE siguen siendo un componente de la identidad profesional del alumnado a menudo eclipsado por el ESL. En el caso de la migración (de refugiados) al país de destino, se convierte en una condición *sine qua non* para la integración del alumnado en el nuevo entorno. Aprender LFE no siempre es una elección del alumnado, sino que puede estar determinado por diversas circunstancias (por ejemplo, actuar como voluntario en el Cuerpo de Paz en un determinado país, elegir universidades en Europa donde las tasas son más bajas que en el país de origen, conseguir un trabajo en una empresa, etc.) y no implica automáticamente el deseo de integrarse en la comunidad de destino y adoptar sus valores culturales (un elemento esencial de la motivación, según el modelo de Gardner).
Las estrategias y los escenarios de enseñanza de LFE se ven influidos por las diferencias culturales que marcan las relaciones profesorado-alumnado, las relaciones dentro de los grupos de discentes, entre el alumnado y los representantes de la comunidad de destino. Las situaciones interculturales de enseñanza/aprendizaje, como señaló Geert Hofstede (1986) a finales del siglo XX, son problemáticas para todas las partes implicadas y pueden crear muchas incertidumbres y minar el compromiso y el interés por el aprendizaje de idiomas. El profesorado tiene la difícil tarea de cartografiar los contextos de aprendizaje, detectar las diferencias culturales y proponer contenidos que fomenten la comunicación intercultural y familiaricen al alumnado con los distintos códigos culturales del país en el que se encuentran, facilitándoles su desenvolvimiento en el entorno.
Dependiendo de la situación de aprendizaje, los grupos pueden ser lingüísticamente homogéneos o heterogéneos, formados por alumnado de distintas zonas geográficas con diferentes antecedentes culturales. Pueden ser lingüísticamente homogéneos, pero incluir discentes de diferentes campos (derecho, economía, ingeniería, ciencias medioambientales, cine, etc.). Un fenómeno cada vez más frecuente es la matriculación de jóvenes nacidos en la diáspora en programas de estudios en los países de origen de sus padres. La identificación de las necesidades del alumnado, la elección de materiales específicos, los contenidos y las formas de integrar la tecnología en la enseñanza se basan en:

1. los contextos específicos de aprendizaje de la LFE: cursos en el país de origen de los estudiantes, en el marco de lectorados; cursos de formación lingüística y cultural en el país de estudios; cursos en otro país, a través de programas europeos de movilidad, de formación de larga o corta duración.
2. la homogeneidad/no homogeneidad del alumnado en términos de lengua, especialización y edad.
3. el marco jurídico y las políticas educativas específicas.

Los estudiantes de cursos de idiomas organizados en su país de origen o que participan en programas de movilidad en terceros países no tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con la lengua meta. Los recursos en línea utilizados en los cursos tienen, además de su función de material didáctico

adaptado al nivel de estudio y a las necesidades específicas, la de proporcionar al alumnado información sobre la presencia de la segunda lengua en el ciberespacio, sobre bibliotecas digitales y obras lexicográficas, obras electrónicas, podcasts, etc., estimulando su interés por crear un entorno virtual inmersivo.

Fuera de su país de origen, el estudiantado puede cursar sus estudios (licenciatura, máster, doctorado, estudios postdoctorales) en una lengua ampliamente hablada, ya sea en inglés o en la lengua del país en cuestión (menos hablada). En el primer caso, la lengua del país en el que estudian no era inicialmente la lengua de destino y puede seguir siendo una herramienta de integración que garantice el funcionamiento en esa sociedad. En algunos campos, sobre todo en medicina, el conocimiento de la lengua local es necesario para la formación profesional (por ejemplo, en la relación entre la profesión médica y los pacientes). En la segunda situación, la lengua del país se convierte (a menudo junto con el IFE) en la lengua meta, objeto de estudio en el plan de estudios, y se acredita mediante exámenes y certificados. Aunque en ambas situaciones los estudiantes están expuestos a la lengua del país en el que estudian, las formas en que se relacionan con ella son marcadamente diferentes y requerirán enfoques diferenciados en el proceso de enseñanza. Los diferentes intereses del estudiantado en el aprendizaje de la lengua del país (funcionamiento en el sistema social o especialización) influyen en la selección de los recursos electrónicos, así como en la identificación de las competencias que deben adquirir los discentes (por ejemplo, expresión oral, expresión escrita, correspondencia, redacción, traducción).

Dado que las nuevas tecnologías llevan más de dos décadas integrándose en el proceso de enseñanza/aprendizaje del IFE o las LFE, existen plataformas, apps y numerosos recursos educativos en línea validados científica y didácticamente. Muchas universidades occidentales ofrecen cursos en línea de lenguas aplicadas y lenguas específicas. No es el caso de los países que no cuentan con una larga tradición de investigación y enseñanza de la lengua nacional como lengua extranjera, donde el proceso de creación de recursos lexicográficos y bibliotecas digitales comenzó más tarde.

El uso de recursos electrónicos disponibles en Internet en la organización de cursos de LFE requiere el desarrollo de competencias digitales y habilidades de comunicación intercultural del profesorado, la mediación relacional y la transmisión de información y contenidos, así como la cuidadosa cartografía de los contextos de enseñanza/aprendizaje y la comprensión de los factores intrínsecos (afectivo-psicológicos) y, sobre todo, extrínsecos (coyunturales, socioeconómicos, políticos) que influyen en la motivación y el interés del alumnado por adquirir lenguas especializadas (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

La enseñanza en línea está todavía en pañales en algunos países en los que, hasta hace poco, las leyes educativas no reconocían otras formas de educación que la enseñanza presencial tradicional. Las expectativas de algunos aprendices suelen estar marcadas por el sistema tradicional presencial, y el entorno en línea aumenta su ansiedad y su insatisfacción, disminuyendo así la motivación. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar escenarios de enseñanza para estimular el interés del alumnado y hacer un uso óptimo de las nuevas tecnologías en la adquisición de LFE.

3. EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, ATENCIÓN A LAS NECESIDADES Y ADAPTACIÓN DE LOS CURSOS DE IDIOMAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE ESTUDIAN LFE

3.1 EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

El proceso de aprendizaje en general y de aprendizaje de idiomas, que es el punto de interés de este capítulo, se ha considerado, intuitivamente y a través de la investigación, estrechamente relacionado con la motivación. A su vez, la motivación se ha considerado en términos fisiológicos como una forma de estimulación eléctrica y química del cerebro, en términos conductuales como “la anticipación de la recompensa” (Brown, 2000), o en términos cognitivos como un aspecto relacionado con la decisión y las elecciones del alumnado en cuanto a las metas que se propone o pretende evitar (Dörnyei, 2001).

Más recientemente, se ha considerado como uno de los elementos de un marco más complejo: Luckin (2018, citado en Bearman et al., 2020, p. 55) lo considera uno de los siete elementos interrelacionados, de los cuales cinco son formas de metainteligencia, enumerados por Sternberg (2021, p. 493): comprensión, control y coordinación de procesos cognitivos superiores, como los procesos de inteligencia, creatividad y sabiduría, o la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la formación de conceptos. Entre ellos se encuentra la *inteligencia metasubjetiva*, que está relacionada con la capacidad de conocer y regular las propias motivaciones y emociones.

En general, la motivación —o la falta de ella— se considera uno de los factores clave del éxito o el fracaso del alumnado en el aprendizaje de la L2. En la teoría de la autodeterminación (SDT de sus siglas en inglés de *self-determination theory*) (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017) la motivación se considera un continuo compuesto por diversas formas de regulación del comportamiento en función del nivel de autonomía individual. Además de la motivación intrínseca y extrínseca, los autores definieron tres tipos de motivación, uno de los cuales es la amotivación (es decir, la ausencia de motivación o la falta de intención de comportarse) (Ryan y Deci, 2020). Asimismo, los estudiosos investigaron varias variables asociadas con la motivación intrínseca en la enseñanza de lenguas extranjeras y descubrieron que el compromiso (o *engagement* en inglés) del estudiantado puede ser un importante predictor de la motivación autodeterminada para el aprendizaje de idiomas (Oga-Baldwin et al., 2017). Además, el compromiso puede predecir el rendimiento y el absentismo en los cursos de inglés (Dincer et al., 2019).

El éxito y el fracaso también se ven en términos de progreso: mientras que el progreso puede ser fácilmente cuantificable y fácil de establecer en algunas áreas/tipos de actividades/habilidades, también puede ser más ambiguo en otras. "Language learning, in particular, is a slow process, with many ruptures, progressions and regressions, and indicators of progress may not be as easy to perceive" (Busse, 2014, p. 159). Por otro lado, una buena comprensión y manejo de la motivación puede propiciar mejores resultados, un mayor grado de satisfacción del alumnado y un menor tiempo empleado en el proceso de aprendizaje, lo que implica también una reducción de costes. Por lo tanto, se ha hecho hincapié en la importancia de que tanto los diseñadores de cursos como el profesorado sean conscientes de estos niveles de motivación al principio de la unidad de aprendizaje (semestre, curso, etc.) y a lo largo de todo el proceso. Para evaluar sus niveles en la actividad de los discentes, parece crucial describirla para tener una base sólida de lo que se va a medir.

3.2 Componentes y descripciones

La motivación es un concepto complejo y, aunque su nivel puede aproximarse mediante la observación de la mímica del alumnado, los gestos, las señales conversacionales (Lepper et al., 1993, citado en De Vicente & Pain, 1998), el tiempo dedicado a una determinada tarea, la exactitud de los resultados depende en gran medida de factores subjetivos como la experiencia del profesorado o el tiempo de dedicación al alumnado. Por eso se ha intentado encontrar instrumentos de evaluación que puedan proporcionar datos precisos que ayuden a identificar las mejores soluciones en la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje, contenidos, formato, por ejemplo. Así, en diversos países se han puesto en marcha una serie de métodos e instrumentos por parte de grupos de investigación dedicados a este fin. En cuanto a los instrumentos de evaluación, la literatura especializada menciona varios instrumentos estandarizados, por ejemplo, el general AMS (abreviatura de *Academic Motivation Scale Ams-C 2*) versión college (cegep), de R. J. Vallerand et. al., creada en Canadá en 1992-1993 (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf), basada en un cuestionario y una escala de 7 puntos (que no está concebida para el aprendizaje de idiomas en particular, pero puede adaptarse para este fin), o la EME (abreviatura de *l'Échelle de Motivation en Éducation*), también desarrollada en Canadá, centrada en evaluar la motivación intrínseca y extrínseca por un lado y la amotivación por otro (Vallerand et al., 1993), la cual, sin embargo, tampoco está dirigida al escenario del aprendizaje de idiomas. Como ya se ha dicho, el trabajo más extenso en este

campo es el de R. C. Gardner, centrado específicamente en el aprendizaje de idiomas. En su intento de crear una escala de intensidad motivacional, se basó en cuestionarios y analizó los datos; el principal resultado fue el *Índice de Actitud Motivacional* destinado a medir la motivación en el aprendizaje de idiomas. Los tres factores principales de su escala eran el *esfuerzo*, el *deseo de alcanzar un objetivo* y las *actitudes*. Su investigación se centró en el aprendizaje del francés en Canadá y, curiosamente, entre las 11 variables de la prueba, además del *interés por la lengua extranjera*, incluyó factores culturales como las actitudes hacia las personas que hablan la lengua aprendida, que pueden ser relevantes para nuestro proyecto, ya que a menudo los grupos de estudiantes matriculados en las clases de LFE están formados por personas procedentes de diversos orígenes culturales y étnicos, y su percepción personal de las personas y la cultura cuyo idioma están adquiriendo puede desempeñar un papel importante en su nivel de motivación. Sin embargo, la aportación más importante del equipo de Gardner fue el uso del concepto de *orientación para el aprendizaje de idiomas*, que dividió en dos tipos. Por un lado, describió la *motivación integradora*, considerada como el tipo de motivación que se refiere al deseo del alumnado de integrarse en la comunidad cuya lengua están adquiriendo, de compartir la cultura y experimentarla como un miembro de otra cultura; por otro, la *motivación instrumental*, que está, por el contrario, relacionada con la forma en que el alumnado se percibe a sí mismo y su estatus en su propia cultura en términos de acceso a mejores puestos de trabajo, estatus profesional y social, nivel de educación percibido a través del conocimiento de la(s) lengua(s) aprendida(s) (Johnson & Johnson, 1999). Esto implica que el profesorado de idiomas debe ser consciente de estas diferencias, establecer su peso desde el principio y ajustar estrategias, actividades y materiales teniendo en cuenta este aspecto. Además, puesto que tiene un papel importante, el elemento integrador debe incluirse incluso si se supone que la motivación instrumental es el foco principal en el aprendizaje de la LFE en la enseñanza superior.

Más recientemente, a raíz del avance tecnológico y de la aparición de los sistemas de e-learning y de los recursos digitales, se han propuesto nuevos enfoques dirigidos a la mejora de los sistemas de aprendizaje basados en el diagnóstico de la motivación (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly y Tabandeh (2022) desarrollaron y validaron una escala de grit específica para cada lengua con el fin de medir el grit de los estudiantes de L2, una mezcla entre pasión y perseverancia para el aprendizaje de L2. El propio proyecto QuILL probó y validó el uso de una serie de recursos en línea en casos reales de enseñanza de LFE con grupos de profesores y estudiantes, con el fin de ver cómo y hasta qué punto se pueden utilizar/adaptar dichos recursos, y también para sugerir directrices para su implementación (Silva et al., 2022). Entre otros aspectos, como el nivel de energía, la motivación se asocia generalmente con la intensidad del compromiso; un bajo nivel de compromiso se corrobora con bajos niveles de motivación: cuanto antes se detecte, más eficaz puede ser la intervención. Esto puede rastrearse en algunos sistemas de e-learning, lo que permitiría una intervención personalizada adecuada para volver a implicar a los aprendices (Cocea & Weibelzahl, 2011). En general, una evaluación sólida de la motivación y una identificación de los factores motivadores y desmotivadores podrían contribuir a que el profesorado tome mejores decisiones y el alumnado obtenga mejores resultados.

3.3 La respuesta a las necesidades y la adaptación de los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de enseñanza superior que cursan LFE

Dado que nuestro proyecto se centra en los recursos para las LFE, es interesante señalar que desde el principio el análisis de necesidades se relacionó con el movimiento de IFE en un intento de aumentar la eficiencia financiera de los cursos de corta duración de Lengua para Fines Ocupacionales o Profesionales y Lengua para Fines Vocacionales diseñándolos y ajustándolos a los intereses particulares y a las necesidades profesionales del alumnado. En la enseñanza preuniversitaria, las decisiones suelen tomarlas otras partes interesadas, como los padres o las entidades gubernamentales, en nombre de los discentes menores de edad (Richards, 2001, p. 54). Sin embargo, el hecho de que los cursos de LFE se impartan a adultos puede implicar que los participantes pueden

— y a menudo están dispuestos a — desempeñar un papel en el proceso de toma de decisiones para seleccionar las áreas temáticas en vocabulario, géneros, competencias específicas, etc. (Basturkmen, 2013, p. 1), lo que, a su vez, ha demostrado tener un impacto positivo en la motivación. Sin embargo, su aportación debe considerarse cuidadosamente, ya que carecen de experiencia pedagógica. A diferencia de los cursos de Lengua para Fines Generales, estas necesidades y requisitos suelen estar relacionados con un área restringida concreta; esto a su vez implica que, mientras que los cursos de Lengua para Fines Generales suelen ser esfuerzos a largo plazo, los cursos de LFE tienen una duración limitada (uno o unos pocos semestres), lo que también implica la necesidad de centrarse claramente en el área diseñada y hacer un uso eficaz del tiempo asignado.

Otro aspecto específico de los cursos de LFE es la naturaleza heterogénea del grupo, donde las diferencias pueden implicar diferencias étnicas, culturales, diferentes niveles preexistentes de competencia lingüística, diferentes estilos de aprendizaje e incluso diferencias en cuanto a la edad de los participantes. Asimismo, en el caso del año de iniciación para estudiantes universitarios que deciden estudiar en el extranjero, puede ser necesario integrar elementos de Lengua para Fines Académicos a fin de garantizar una preparación óptima para su desempeño dentro de la institución de enseñanza superior. Estas son las razones por las que el análisis de necesidades es un requisito previo en el diseño y revisión de programas y cursos de LFE, así como en el proceso de producción de recursos específicos.

El análisis de necesidades se ha definido como:

> the use of systematic means to define the specific sets of skills, texts, linguistic forms, and communicative practices that a particular group of learners must acquire […and which are] informing its curricula and materials and underlining its pragmatic engagement with occupational, academic, and professional realities (Hyland, 2007, p. 392).

El análisis de necesidades se puede utilizar para diversos fines (para una lista exhaustiva, véase Richards, 2001, págs. 52-53), algunos de los cuales se pueden adaptar al escenario de las LFE en la enseñanza superior (por ejemplo, para identificar el perfil demográfico del grupo, para determinar qué estudiantes de un grupo necesitan más formación en determinadas destrezas lingüísticas, para identificar una brecha entre lo que el estudiantado es capaz de hacer y lo que necesita ser capaz de hacer en su respectivo dominio/profesión). La información así obtenida puede servir de base para planificar un programa de formación (ibid.) El análisis de necesidades puede tener lugar al inicio de un módulo/curso de aprendizaje, durante o después de un programa de idiomas (Richards, 2001, p. 54), puede llevarse a cabo de varias maneras (formal o informalmente), y puede dirigirse a diferentes tipos de necesidades: *subjetivas*, referidas a lo que a los estudiantes les gustaría aprender, frente a *objetivas*, referidas a tareas, actividades y destrezas que el alumnado debería ser capaz de realizar en sus estudios actuales o posteriores o en situaciones profesionales (Basturkmen, 2013, p. 1), necesidades vistas por personas *internas* o *externas*, necesidades *percibidas* y *presentes* frente a necesidades *potenciales* y *no reconocidas* (Richards, 2001, p. 53). Esta información puede recopilarse a través de diversos métodos: cuestionarios al personal y a los estudiantes, entrevistas, análisis de errores, con el fin de realizar o contribuir al diseño del curso y/o del plan de estudios. Pueden utilizarse instrumentos muy sofisticados, pero otros son sencillos y pueden crearse *ad hoc*, constando de unas pocas preguntas; por ejemplo, para averiguar la relevancia de la lengua con vistas a la futura carrera de los discentes, puede crearse un sencillo cuestionario de cuatro preguntas en el que se pregunte si: la lengua será necesaria; la lengua será importante; la lengua será útil para conseguir un trabajo bien remunerado tras la graduación; no es importante y tampoco lo será en el futuro.

La información puede utilizarse después para crear o ajustar cursos en general, o para crear o adaptar recursos que se ajusten a las necesidades previas y posteriores a la graduación del alumnado. En realidad, esta es una de las competencias docentes en materia de LFE (4.1.) descritas en el Marco Común de Competencias (MCC), un modelo de conocimientos y destrezas necesarios para el

profesorado de LFE (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf).

4. EL ABORDAJE EFICAZ DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO DE APRENDER IDIOMAS COMO HERRAMIENTA PARA ACCEDER CON ÉXITO AL MERCADO LABORAL Y DESARROLLAR FUTUROS NEGOCIOS

Esta sección trata sobre un componente crucial para abordar con eficacia las necesidades de alumnado de aprender idiomas como herramienta para acceder con éxito al mercado laboral y desarrollar futuros negocios en el marco de los cursos de LFE, especialmente desde el enfoque centrado en el estudiante y basado en la adaptación del curso a las necesidades académicas y profesionales de los discentes.

Por regla general, en lo que respecta a la LFE, la intencionalidad de la participación del alumnado en el curso está claramente definida: aprenden el idioma para aplicarlo a una determinada situación futura, normalmente profesional; por lo tanto, los objetivos y propósitos del proceso de aprendizaje pueden identificarse fácilmente desde el principio. En comparación con la situación en la que el estudiantado asiste a un curso de Lengua General en el marco de un plan de estudios obligatorio, el alumnado de LFE opta por desarrollar sus competencias lingüísticas con vistas a aumentar su empleabilidad. En consecuencia, no se requiere un esfuerzo adicional significativo por parte del profesorado para convencer al alumnado de la utilidad y pertinencia del curso.

4.1 BUENAS PRÁCTICAS

Para orientar mejor el curso hacia los estudios y la profesión del alumnado, es muy recomendable que el profesorado evalúe las necesidades reales de los futuros empleados y del mercado laboral en general, en sus diversas formas, que van desde el autoempleo hasta ser miembro o líder de un equipo en una empresa multinacional. De este modo, el alumnado que complete el curso de LFE estará preparado para estar a la altura de las exigencias de sus requisitos académicos hasta la graduación y, posteriormente, para satisfacer las demandas de un mercado laboral fluido y en constante cambio. Según Scrivener (2011, p. 90), este tipo de Análisis de Necesidades debe abordar aspectos como: por qué el alumnado podría necesitar idiomas en el futuro; el nivel actual de idiomas del alumnado y sus problemas actuales; sus preferencias de aprendizaje en cuanto a contenidos y tipos de actividades de aprendizaje.

En cuanto a la identificación de las competencias requeridas en el mercado laboral, el profesorado puede partir de un hipotético puesto de trabajo general y su descripción, e ir más allá y descubrir las tareas específicas que el alumnado debe (o deberá) realizar en su línea de actividad, junto con cualquier posible detalle que pueda relacionarse con ellas, las situaciones a las que podrían enfrentarse los discentes, ejemplos concretos de lengua que podrían necesitar utilizar, etc. Este enfoque es especialmente beneficioso cuando el profesorado no tiene a mano un curso ya preparado y tiene que preparar todos los materiales por sí mismo.

Una actitud improductiva que puede surgir es la falta de voluntad del alumnado para ayudar al profesorado en su tarea de definir las mejores estrategias y recursos didácticos en función de las necesidades de su alumnado: puede adoptar una postura cómoda de rechazo de cualquier responsabilidad en el proceso de aprendizaje, cediéndosela totalmente al profesorado. Las razones pueden ser múltiples: o bien el estudiantado piensa que no tiene suficiente experiencia en la materia como para participar activamente en la elaboración de los contenidos del curso, o bien piensa que debe ser una preocupación exclusiva del profesorado. Además, aunque el paradigma de la enseñanza centrada en el alumnado es actualmente el preferido y ampliamente aceptado por el profesorado, existe la posibilidad de que el alumnado esté acostumbrado a un aula centrada en el profesorado, donde sus opiniones y necesidades son constantemente ignoradas. Sin embargo, el objetivo general es moldear alumnado autónomo que sea capaces de asumir el aprendizaje permanente y mejorar sus conocimientos y habilidades de forma independiente, por lo que hay que animar a los discentes a que

se den cuenta de la importancia de la cooperación entre profesorado y alumnado, incluso en lo que se refiere a los aspectos metodológicos aplicados al marco del curso.

4.2 Herramientas de análisis de necesidades

Una herramienta que ayudaría al profesorado a adaptar el curso a los propios objetivos académicos y/o profesionales del alumnado y a su futura posición en el mercado laboral es proporcionar una retroalimentación constante. Debe prestarse especial atención a garantizar una retroalimentación bidireccional (del alumnado al profesorado y viceversa). La retroalimentación se considera uno de los puntos clave de un curso de LFE por la siguiente razón: dado que, por regla general, el estudiantado tiene objetivos y propósitos claramente establecidos en el aprendizaje de idiomas, el profesorado tiene que asegurarse de que el curso satisface al máximo las necesidades y demandas de su alumnado; de lo contrario, la eficacia y el valor práctico del curso se resentirían considerablemente. Así pues, recomendamos introducir diversos elementos que proporcionen al alumnado retroalimentación (tanto oral como escrita, en diferentes momentos de la lección, durante o después de la misma) de forma regular. Las tecnologías actuales garantizan una retroalimentación eficaz, e incluso una comunicación en tiempo real: muchos recursos digitales pueden configurarse para ofrecer una retroalimentación inmediata relativa a la aceptabilidad y exactitud de las respuestas, mientras que las diversas plataformas existentes también están diseñadas como espacios de diálogo entre profesorado y alumnado.

Aparte de la orientación explícita hacia el alumnado, condición *sine qua non* de cualquier curso de LFE, la tarea del profesorado se complica por la especificidad del ámbito al que se dirige el curso. Al tener poco o ningún conocimiento previo sobre el tema/ámbito en el que tienen que centrarse, la tarea del profesorado puede resultar a veces difícil, razón por la que muchos docentes se desaniman y se muestran reacios a impartir cursos de LFE. Sin embargo, las LFE presentan una oportunidad espectacular para la comunicación: el alumnado conoce el tema, el profesorado conoce el idioma; para superar esta brecha, ambas partes se ven obligadas a aprender a comunicarse y a transmitir información.

A este reto se añade la cuestión de proporcionar materiales didácticos adecuados y actualizados, un elemento importante que contribuye a aumentar la motivación de los discentes y desempeña un papel clave en su preparación para la vida real. Como se ha mencionado en la literatura especializada en la materia, la conciencia del alumnado sobre la importancia y la eficacia de las actividades propuestas por el profesorado es la base del éxito del proceso de aprendizaje (Chirilă, 2020, p. 203). Por lo tanto, sería muy recomendable que el alumnado participara activamente en la elección de los materiales (temas tratados durante la clase, textos sugeridos para leer, vídeos asignados para ver, etc.). Al permitir que el alumnado seleccione al menos algunos de los recursos de aprendizaje, el profesorado podría proporcionarles los contenidos más adecuados, que se corresponderían plenamente con las necesidades del alumnado e impulsarían altos niveles de motivación, tanto cognitiva como actitudinal. Ni que decir tiene que solo deben utilizarse materiales auténticos (con posibles ligeras adaptaciones, según el nivel de los discentes), que proporcionen ejemplos del uso moderno de la lengua. Si el profesorado opta por un conjunto de materiales ya preparados o por un libro de texto, debe evaluarlo cuidadosamente utilizando una serie de criterios bien establecidos (véase, por ejemplo, Nunan, 1991, p. 223).

Todas las estrategias mencionadas empleadas en el marco de un curso de LFE contribuyen a uno de los objetivos esenciales de cualquier proceso de aprendizaje, a saber, el desarrollo de la autonomía del alumnado. La capacidad de autoaprendizaje de los discentes es crucial en este caso: ningún curso de idiomas podrá enseñarles todo lo que necesitan saber en situaciones de la vida real, y de todos modos se verán obligados a explorar y descubrir por sí mismos diversos aspectos y destrezas lingüísticas relacionados con su profesión. Es importante que el profesorado fomente la autonomía del alumnado, dándole a conocer las principales estrategias aplicadas en el aprendizaje de idiomas y animándole a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Los discentes pueden aprender mediante tareas

específicas que les ayuden a responsabilizarse de la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas lingüísticas en el futuro. Tales actividades podrían incluir la redacción de declaraciones tipo "soy capaz de…" tras finalizar una lección o una unidad, la elaboración de sus propios glosarios con términos de la vida real o contextos del ámbito de estudio, la preparación de presentaciones sobre su área particular de investigación o actividad profesional, la organización de grupos de autoaprendizaje, etc.
Un factor importante relacionado con la autonomía a la hora de moldear la motivación del estudiantado en los cursos de LFE es la creación de un centro de autoaprendizaje, un centro de aprendizaje abierto que los estudiantes puedan utilizar libremente después de las clases. El uso de este tipo de centros es muy recomendable para LFE, ya que fomentan la autonomía de los discentes al proporcionarles una amplia gama de materiales. En las condiciones actuales, en las que estamos acostumbrados a trabajar en un entorno virtual, estos centros pueden adoptar la forma de depósitos de recursos proporcionados por el profesorado. Cualquier clase de LFE debería ir acompañada de una lista de recursos cuidadosamente recopilada que incluiría –pero no se limitaría a– los siguientes: diccionarios y materiales de referencia fiables en línea, sitios web temáticos, revistas académicas sobre el campo de interés, vídeos de libre acceso, programas de televisión, documentales sobre el área de interés, por nombrar solo algunos. El profesorado también puede pedir a cada alumno o alumna que complete la lista con varios recursos propios, potenciando así su agencia de aprendizaje. Huelga decir que todos los materiales incluidos en la lista deben verificarse cuidadosamente en cuanto a su idoneidad y fiabilidad.

5. Consideraciones finales

La motivación es un elemento crucial en el aprendizaje de idiomas, por lo que una buena comprensión del propio concepto, de las principales teorías sobre el mismo, así como el conocimiento de los factores que influyen en ella solo pueden contribuir a obtener buenos resultados y una mayor satisfacción, especialmente en LFE, con su perfil concreto en cuanto a edad, propósito, enfoque en la comunicación profesional y académica. Su correcta evaluación, junto con el establecimiento de las necesidades del alumnado mediante el análisis de necesidades, contribuye a un mejor ajuste de los cursos y de los materiales didácticos. Los recursos digitales, en particular, son aptos para afectar a la motivación, ya que contribuyen y favorecen el ajuste/creación de cursos, planes de estudio y recursos didácticos adecuados, para proporcionar una retroalimentación inmediata y un ritmo de aprendizaje personalizado, e implican al alumnado (al menos en parte) en la toma de decisiones con respecto al contenido y las estrategias utilizadas. Además del aumento inmediato de la implicación de los y las estudiantes en las actividades y de un mejor rendimiento en la lengua respectiva, también mejora la empleabilidad y las posibilidades de conseguir mejores puestos de trabajo a largo plazo.

Enlaces a recursos externos

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, disponible en http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf

Proyecto CATAPULT. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers http://catapult-project.eu/

Proyecto CATAPULT. Marco común de competencias disponible en http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf

REFERENCIAS

Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *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*, 4(2). 142-175, 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. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. 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*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion. *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. En C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (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), 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*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s). *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284. Blackwell Publishing. 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, 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. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). 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*, 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 Journa*l, 81, 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*, 301-320. https://doi.org/10.4324/9781351006743.

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

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. 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), 5073-5084.

Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 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, 140-150.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly,* 25(1), 129-141. https://doi.org/10.2307/2392231

Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, *39* (2), 152–156. https://doi.org/10.1177/0098628312437704

Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.

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,* 21. 23 – 42. 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 QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.

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. En R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. *Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. 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), 893-918. Sage Journals.

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), 451-454. https://www.jstor.org/stable/44980998

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), 159–172.

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

CAPÍTULO CINCO

LA IMPLEMENTACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA, SPAIN
ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

RESUMEN

El principal objetivo de este capítulo es analizar y debatir la implantación de tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el sector de la educación superior. Basándonos en la revisión bibliográfica y en estudios de caso de toda Europa, se examinarán los casos prácticos de QuILL. Por lo tanto, el debate y las conclusiones ofrecerán recomendaciones para los responsables en la toma de decisiones, para el profesorado y el alumnado, basadas en los resultados y las buenas prácticas encontradas. Además, se enumerarán instrucciones exhaustivas sobre cómo transferir y reproducir dichas prácticas.

1. MARCO TEÓRICO

Las tecnologías digitales en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la educación superior han experimentado un desarrollo sin precedentes, que ha aumentado enormemente debido al inicio de la pandemia por COVID-19. La UNESCO (2020) proporcionó recomendaciones para ayudar a los centros educativos a garantizar que el aprendizaje pudiera continuar durante la pandemia, como mantener preparados los equipos e instalaciones esenciales (por ejemplo, plataformas, ordenadores y conexión a Internet) para el aprendizaje en línea. Panda y Mishra (2020) sostienen que las tecnologías digitales facilitan las prácticas educativas y de aprendizaje, cuyo diseño debe abordar las preocupaciones fundacionales del aprendizaje colaborativo, participativo, conectado y creativo. Además, los beneficios del uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) de calidad en la Educación Superior incluyen (Blomgren, 2018, p. 55) " cost-savings in acquiring resources for teaching and learning as well as user-generated content, instructor creativity, and contextualized and responsively timely learning opportunities." La UNESCO (2012, párr. 1) define los REA como "learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others." La idea de los REA proviene de otros movimientos, principalmente el Acceso Abierto (OA en inglés) y el Software de Código Abierto (OSS en inglés) (Hylén, 2006, citado en Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) defiende la idea de que el acceso abierto tiene que ver con el derecho a modificar, reempaquetar y añadir valor a los recursos existentes. En este marco, Creative Commons (CC), que es una de las diversas licencias públicas de derechos de autor disponibles, se desarrolló para invertir la forma en que se habían establecido anteriormente los permisos de derechos de autor (Lessig, 2008). En general, los REA han sido criticados por su escasa calidad (International Commission of the Futures of Education, 2020). La Unión Europea (UE), por su parte, visualiza los REA a través de una perspectiva más específica:

> …OER are visualised as the conjunction of practices around open content with practices around open learning more broadly (Figure 1). In relation to open content, questions centre around what is special about educational content and how it is made openly available, licensed and distributed or shared. In relation to learning practices, investigation focuses on how practices

> around content contribute to or are supported by other practices across the sphere of learning activities. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Esta visión de los REA incluye una consideración sobre las formas en que los REA pueden afectar a las personas (en su proceso de aprendizaje), a las instituciones e incluso a las organizaciones (véase el UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). Los REA han atraído la atención de muchos estudiosos y parece haber consenso sobre el hecho de que se necesita más investigación para aumentar su visibilidad y uso (especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras). Además, para la Comisión Europea (n.d., párrafo 1), el aprendizaje de adultos "refers to a range of formal and informal activities, both general and vocational, undertaken by adults after leaving initial education and training." Los adultos continúan aprendiendo para mejorar sus perspectivas de empleo, para desarrollarse personal o profesionalmente, o para obtener competencias transferibles, como el pensamiento crítico. Por lo tanto, los REA y las tecnologías digitales están desempeñando un papel, que pandemia por COVID-19 ha acelerado debido a los cambios significativos en la forma en que los seres humanos vivimos, aprendemos y trabajamos. La necesidad de actualizar los conocimientos, las capacidades y las competencias es hoy en día más urgente y perentoria que nunca, lo que está dando lugar a iniciativas clave a escala europea para prestar apoyo a las instituciones nacionales a fin de aumentar la participación de los adultos en las actividades de aprendizaje y formación (por ejemplo, la *European Skills Agenda* de la Comisión Europea, 2022, entre otras).

Hylén y Schuller (2007) indican que los recursos digitales deben publicarse en un formato editable que permita a los usuarios copiar y pegar fragmentos de texto, imágenes, gráficos o cualquier otro medio, de modo que puedan ser fácilmente adaptados o modificados y, por tanto, utilizados por el profesorado. Así pues, los formatos no editables, como Adobe Portable Document Format (.pdf) o Flash (.swf), no parecen apropiados para un alto nivel de acceso abierto. Los formatos como Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) y OpenDocument Format (.odf) son más abiertos y más fáciles de introducir en contextos de aula.

Los REA y las tecnologías digitales abundan en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, donde los recursos, las metodologías y los enfoques se actualizan a un ritmo incluso más rápido que en otros ámbitos. Vyatkina (2020) afirma que los corpus deberían utilizarse como REA dentro de la enseñanza de idiomas, para lo cual se aportan varios ejemplos en la enseñanza del alemán. Cinganotto y Cuccurullo (2016) abogan por el uso de los REA y herramientas digitales en el aula, ya que pueden cambiar drásticamente la enseñanza de idiomas, especialmente en contextos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Bellés Calvera y Bellés Fortuño (2018) recomendaron Voki como herramienta REA para la enseñanza de la pronunciación en inglés. Para Pulker y Kukulska-Hulme (2020) el campo de las Prácticas Educativas Abiertas es relativamente nuevo (Weller et al., 2018). Para estos autores, la investigación en desarrollo dentro de esta área se puede clasificar en dos vertientes diferentes:

> research on OEP in the context of OER creation, use, and adoption; and research on OEP in relation to an open ecosystem that includes, for example, open learning, open teaching, open scholarship, open pedagogy, open assessment, open data, and open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) ya había defendido esta idea (es decir, la forma en que los REA repercuten en las prácticas educativas abiertas), que ha dado lugar al Movimiento de Educación Abierta (p. 4). El estudio de Berti examina las ventajas y los desafíos relacionados con la Educación Abierta al analizar la producción de REA en idiomas distintos del inglés en la educación superior, ya que la mayoría de los recursos que se encuentran en Internet están dirigidos a estudiantes de inglés. Esta es una de las cuestiones que aborda el proyecto QuILL (Quality in Language Learning) (es decir, promover el aprendizaje de contenidos a través de lenguas distintas del inglés) porque, según Zancanaro y Amiel (2017), existe un desequilibrio sustancial en la disponibilidad de contenidos educativos abiertos en lenguas menos

habladas. Así, los investigadores de QuILL han hecho todo lo posible por identificar recursos para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos a través de 18 lenguas europeas diferentes: alemán, búlgaro, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, húngaro, inglés, italiano, letón, lituano, noruego, polaco, portugués, rumano y sueco (véase https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Blessinger y Bliss (2016) afirman que las herramientas tecnológicas y el e-learning ofrecen soluciones potenciales a las barreras geográficas al proporcionar a una audiencia global un acceso sin precedentes a recursos educativos gratuitos, abiertos y de alta calidad que, como busca demostrar QuILL, puede hacerse de forma aún más efectiva utilizando dichos recursos para la enseñanza de contenidos en contextos de educación superior. Las áreas de contenido identificadas por los investigadores de QuILL van desde las artes y la música, los negocios y la comunicación, la medicina y la enfermería, la formación del profesorado, la contabilidad, el periodismo y el turismo multimedia, el derecho, el servicio militar, las biociencias o la ingeniería, por mencionar solo algunas de las más relevantes (véase https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Además, algunos otros autores han tratado de examinar la calidad y la accesibilidad de los REA. Krajcso (2016) propuso una clasificación y unos criterios de calidad para los REA en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Gómez-Parra et al. (2019), en el marco de un proyecto de investigación titulado *LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, planificaron el desarrollo y validación de dos instrumentos dedicados a la evaluación de REA para el aprendizaje de idiomas. El primer instrumento evaluaba las características técnicas de los sitios web, mientras que el segundo se diseñó específicamente para evaluar qué destrezas lingüísticas se desarrollan mediante el uso de un REA y cómo tiene lugar este proceso, centrándose en los contenidos y actividades que ofrece el sitio web en cuestión. Los instrumentos diseñados por Gómez-Parra et al. (2019) se incluyen en este trabajo y han sido utilizados por el equipo de investigación de QuILL para evaluar la calidad de los REA incluidos en este proyecto, como se verá en el apartado 3 de este capítulo.

2. Estudio de casos de REA de QUiLL

En esta sección se describirán los REA examinados por los investigadores de QuILL como estudios de casos que personifican el proceso mediante el cual se analizaron y seleccionaron para ser catalogados en el sitio web de QuILL. En esta sección se expondrán en profundidad los criterios empleados en el proceso de búsqueda, selección y evaluación de QuILL, junto con un resumen de los REA seleccionados, ya que los REA expuestos en el sitio web de QuILL han seguido el mismo patrón de validación antes de ser seleccionados.
Este proceso de revisión de los REA se desarrolló en seis fases principales. La primera fase se dedicó a la búsqueda y localización de REA de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior con fines específicos en 18 idiomas diferentes, ya mencionados en las páginas previas.
The second phase was devoted to the analysis of OER basic characteristics and is carried out mainly through selecting from thirteen sets of parameters collectively agreed by QuILL researchers before the first stage began. This was done following academic criteria supported by updated literary reviews. In this phase, basic information about the OER title, date of publication, and link had to be completed in the first place. In case some materials were not available online or risked future lack of online access, a file upload tool to the QuILL website grants access to them for the next five years. Second, information about target groups, namely lecturers and/or students, were provided. Most resources were classified as catered to both lecturers and students, and only some of them were selected only for lecturers when they provided specialised methodological guidelines that could potentially hinder students' independent usage of the materials. Third, OER topics were classified according to academic and/or professional domain areas. A reduced number of 13 domains was preferred rather than a larger list of academic fields to avoid an excessive atomization of scholastic areas. In any case, several domain areas could be selected concurrently given that some OER topics were general enough to allow for

their inclusion within some of them. For example, an OER devoted to parasite control could very well fit into Medicine and Nursing, Bioscience as well as Sustainability. Fourth, depending on OER characteristics, they were more prone to be employed either in an autonomous learning scenario, in a classroom context, or in both. Thus, QuILL website users will find OER classified according to their most suitable teaching and learning situations. Next, OER target language and OER language of instruction were addressed separately since, mostly in correspondence with the lower Common European Framework of Reference (CEFR) levels (Council of Europe, 2001), quite often OER could be targeted to a given language learning but have a different language of instruction. Hence the importance of the next step, which consisted in selecting the CEFR language proficiency level (Council of Europe, 2001) that any OER corresponded to. Namely, Basic User (A1 and A2), Independent User (B1 and B2) and Proficient User (C1 and C2). Given the enormous multimodal variety of OER found and looked into by QuILL researchers, it was necessary to classify them according to the type of medium they used. The options available for such end were the following: animation, activity/task, audio, game, guiding resources (online course/book), laboratory, picture/graphics, reference resources (online dictionaries, grammar guides, phrasebooks), simulation, test and video. OER frequently appeared in a multimodal form, actively integrating, for example, audio and/or video with activities that could be autonomously tested by users. Likewise, another essential feature analysed by QuILL researchers was the skill(s) addressed by such OER, which selected one or several options between listening, writing, speaking reading and mediation. This was the last step in the second phase of the guided exploration of OER characteristics.

La segunda fase se dedicó al análisis de las características básicas de los REA y se lleva a cabo principalmente mediante la selección de entre trece conjuntos de parámetros acordados colectivamente por los investigadores de QuILL antes de que comenzara la primera fase. Para ello se siguieron criterios académicos apoyados en revisiones literarias actualizadas. En esta fase, había que completar, en primer lugar, la información básica sobre el título del REA, la fecha de publicación y el enlace. En caso de que algunos materiales no estuvieran disponibles en línea o corrieran el riesgo de carecer de acceso en línea en el futuro, una herramienta de carga de archivos en el sitio web de QuILL permite acceder a ellos durante los próximos cinco años. En segundo lugar, se facilitó información sobre los grupos destinatarios, a saber, profesores y/o estudiantes. La mayoría de los recursos se clasificaron como destinados tanto a profesorado como a estudiantes, y solo algunos de ellos se seleccionaron únicamente para profesorado cuando proporcionaban directrices metodológicas especializadas que podrían dificultar el uso autónomo de los materiales por parte de los estudiantes. En tercer lugar, los temas de los REA se clasificaron según áreas de dominio académico y/o profesional. Se prefirió un número reducido de 13 ámbitos en lugar de una lista más amplia de campos académicos para evitar una atomización excesiva de las áreas académicas. En cualquier caso, podían seleccionarse simultáneamente varias áreas de dominio, dado que algunos temas de REA eran lo suficientemente generales como para permitir su inclusión en algunas de ellas. Por ejemplo, un REA dedicado al control de parásitos podría muy bien encajar en Medicina y Enfermería, Biociencia, así como en Sostenibilidad. En cuarto lugar, dependiendo de las características de los REA, eran más propensos a ser empleados en un escenario de aprendizaje autónomo, en un contexto de aula o en ambos. Así, los usuarios del sitio web QuILL encontrarán los REA clasificados según las situaciones de enseñanza y aprendizaje más adecuadas. A continuación, se trataron por separado la lengua meta y la lengua de enseñanza de los REA, ya que, en su mayor parte en consonancia con los niveles inferiores del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2001), con bastante frecuencia los REA pueden estar dirigidos a un determinado aprendizaje lingüístico, pero tener una lengua de enseñanza diferente. De ahí la importancia del siguiente paso, que consistía en seleccionar el nivel de competencia lingüística del MCER (Consejo de Europa, 2001) al que correspondía cada REA. A saber, Usuario básico (A1 y A2), Usuario independiente (B1 y B2) y Usuario competente (C1 y C2). Dada la enorme variedad multimodal de REA encontrados y estudiados por los investigadores de QuILL, fue necesario clasificarlos según el tipo de soporte que utilizaban. Las opciones disponibles para tal fin eran las siguientes: animación, actividad/tarea, audio, juego, recursos de guía (curso/libro en línea), laboratorio, imagen/gráficos,

recursos de referencia (diccionarios en línea, guías gramaticales, libros de frases), simulación, test y vídeo. Los REA aparecían con frecuencia de forma multimodal, integrando activamente, por ejemplo, audio y/o vídeo con actividades que podían ser probadas de forma autónoma por los usuarios. Asimismo, otra característica esencial analizada por los investigadores de QuILL era la(s) destreza(s) abordada(s) por dichos REA, que seleccionaban una o varias opciones entre escuchar, escribir, hablar leer y mediar. Este fue el último paso de la segunda fase de la exploración guiada de las características de los REA.

En la tercera fase se llevó a cabo una exploración a medida de los REA, preocupada por proporcionar informes individualizados que incluían descripciones detalladas de las características generales de los REA, los elementos tecnológicos necesarios (si los hubiera), las necesidades del alumnado a las que se dirigían, la adaptabilidad a los grupos de estudiantes más necesitados de preparación lingüística y los métodos para la validación. En resumen, esta fase pretendía ofrecer explicaciones más detalladas de los elementos seleccionados en la fase anterior como material complementario para los usuarios que no se basara exclusivamente en las características de los elementos.

La cuarta fase, titulada "Revisión", siguió una metodología de escala Likert que evaluaba los recursos de 1 a 5, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta. Había que tener en cuenta nueve indicadores de calidad diferentes. Estos eran los siguientes:

1. Enfoque integral: este ítem medía la capacidad de los REA para ajustarse a las necesidades de profesores y estudiantes.
2. Valor añadido: medía si el REA aportaba mejoras adicionales tangibles.
3. Aumento de la motivación: este ítem evalúa la capacidad de los REA para motivar a los estudiantes a mejorar sus destrezas lingüísticas.
4. Innovación: este elemento evaluó la eficacia del REA a la hora de introducir enfoques innovadores, creativos y desconocidos hasta entonces en el aprendizaje de lenguas para fines específicos.
5. Transferibilidad: este elemento mide el potencial de transferencia de los REA y la posibilidad de que sean una fuente de aprovechamiento/aplicación en otros proyectos lingüísticos en distintos países.
6. Evaluación y validación de competencias: en este punto se examinó la disponibilidad de herramientas adecuadas para que los profesores supervisen el progreso de los estudiantes y para que los estudiantes evalúen su propio progreso y reflexionen sobre su experiencia de aprendizaje.
7. Adaptabilidad: este elemento mide la flexibilidad de los contenidos de los REA y las posibilidades que tienen los profesores de lenguas para fines específico de adaptar dichos contenidos a sus necesidades y a las de los estudiantes.
8. Usabilidad: este elemento evaluaba la usabilidad técnica del REA desde el punto de vista del profesor y del estudiante.
9. Accesibilidad: este último ítem evalúa la accesibilidad del REA desde el punto de vista del profesor y del alumno.

Además de esta revisión cuantitativa, una justificación cualitativa complementó y amplió las puntuaciones otorgadas a cada uno de los elementos de calidad clasificados y matizó con mayor detalle las características de calidad más destacadas de los REA catalogados.

La siguiente fase estaba relacionada con la preparación de un estudio de caso, que desglosaba las reflexiones para los usuarios en términos de estudiantes destinatarios (por ejemplo, número, titulación o curso), método utilizado, resultados obtenidos y riesgos (si los hubiera) que debían tenerse en cuenta al utilizar cada REA concreto. Por lo general, los estudios de casos respondían a tres tipos diferentes de descripciones, dependiendo de si se habían puesto en práctica antes de su inclusión en el sitio web de QuILL. La primera descripción trataba de cómo el recurso había sido utilizado con éxito directamente por los investigadores de QuILL; la segunda descripción exploraba cómo el recurso había

sido probado con éxito por otros profesores que participaban en QuILL; en tercer lugar, la descripción incluía una propuesta sobre cómo lo probarían los investigadores de QuILL (en caso de que ninguna de las opciones anteriores hubiera sido posible). Esta situación se dio especialmente en algunos casos, dado que el proyecto QuILL se estaba ejecutando durante importantes restricciones nacionales en países europeos debido a la pandemia por COVID-19.

En la última y sexta fase, los investigadores de QuILL elaboraron una lista de comprobación ad hoc y/o directrices dedicadas a cómo utilizar cada REA específico analizado. La elaboración de listas de comprobación y/o directrices individualizadas ha proporcionado a los investigadores de QuILL una visión global de las características generales que comparten muchos de los REA analizados, lo que ha hecho posible la preparación de directrices prácticas a la hora de implementar REA para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior. Así pues, en la siguiente sección se ofrecerán las conclusiones esenciales del trabajo realizado a lo largo del proyecto.

3. Directrices prácticas para la aplicación de los REA al aprendizaje y la enseñanza de idiomas en enseñanza superior

Internet ofrece una cornucopia de REA para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior, independientemente de si se trata de lengua general o lengua para fines específicos. A la hora de aplicar REA de alta calidad en el aula de lenguas extranjeras, es esencial tener en cuenta una serie de directrices prácticas para una enseñanza eficaz, es decir, una enseñanza que propicie una comprensión duradera y profunda de los contenidos específicos de la disciplina. A continuación, se ofrece una serie de recomendaciones basadas en conocimientos pedagógicos que podrían ayudar al profesorado en ejercicio a enseñar idiomas de manera eficaz, aprovechando al máximo el potencial que ofrecen los REA en los escenarios de aprendizaje presencial, híbrido y en línea.

1. *Seleccionar y adaptar cuidadosamente los REA para atender a la diversidad de los estudiantes en cuanto a estilo y ritmo de aprendizaje, intereses y necesidades*. Sigue siendo un hecho que las clases de ES de todo el mundo son diversas en sí mismas. La propia diversidad es una fuente inagotable de riqueza en los escenarios de aprendizaje. En este contexto, los REA pueden ofrecer una aportación inestimable para abordar contenidos específicos del plan de estudios de lenguas extranjeras, pero es un imperativo moral que los profesores creen entornos de aprendizaje integradores y se aseguren de que los REA utilizados en clase sean lo suficientemente versátiles como para atender a la diversidad del alumnado. A este respecto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aconseja a los profesores eliminar todas las barreras potenciales que puedan impedir a los estudiantes acceder al plan de estudios desplegando una amplia gama de formas de compromiso, representación y expresión. El DUA hace que el aprendizaje sea universalmente accesible para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades y capacidades.
2. *Explotar siempre los REA de forma que promuevan el aprendizaje dialógico y una rica interacción entre los estudiantes*. Los REA no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar objetivos y resultados de aprendizaje específicos. Como tales, son el punto de partida para que los profesores creen experiencias de aprendizaje en el aula que capten la atención de los estudiantes y potencien su creatividad, su capacidad de decisión y su pensamiento crítico. De todas las metodologías centradas en el alumno, el aprendizaje cooperativo se revela como la más eficaz a la hora de fomentar la interdependencia positiva, los vínculos emocionales y una rica interacción entre los estudiantes. En resumen, en comparación con otras metodologías, el aprendizaje cooperativo tiene más probabilidades de favorecer el aprendizaje en profundidad (y no el aprendizaje superficial), ya que fomenta el diálogo entre los estudiantes en lugar del diálogo con el profesor y pone a los estudiantes en una situación en la que tienen que interactuar y responder a las aportaciones del REA desde un punto de vista crítico. Sin embargo, otras metodologías activas

como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Pensamiento de Diseño, Pensamiento Visual o Clase Invertida también pueden ser los aliados perfectos para utilizar REA en el aula de idiomas.

3. *Asegurarse de que los REA seleccionados ofrecen a los estudiantes amplias oportunidades para practicar todas las destrezas lingüísticas de forma equilibrada y (si es posible) integrada*. Según el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001), la competencia en una lengua extranjera comprende un conjunto de destrezas relativas a la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura, la escritura y la mediación. Los REA específicos pueden centrarse en una destreza o en un conjunto de destrezas al mismo tiempo. Sea cual sea el caso, los profesores de idiomas deben asegurarse de que los REA se enriquecen y se explotan pedagógicamente en el aula, diseñando tareas de seguimiento adecuadas que lleven a los estudiantes por nuevos derroteros y les proporcionen una práctica adicional para consolidar sus conocimientos.
4. *Proporcionar a los estudiantes un andamiaje adecuado en los momentos críticos de la progresión del aprendizaje cuando se utilicen REA en el aula de idiomas*. El andamiaje consiste en ofrecer a los estudiantes un apoyo adecuado para garantizar que puedan realizar las tareas propuestas por los REA y progresar en el proceso de aprendizaje. De hecho, los REA de alta calidad deben diseñarse de tal manera que los estudiantes progresen desde tareas cognitivamente sencillas a otras más complejas y exigentes. Si las tareas son exigentes desde el punto de vista cognitivo pero factibles, los estudiantes experimentarán una sensación de logro y se sentirán más motivados para aprender. Por el contrario, si no se proporcionan andamios, aparecerá un sentimiento de frustración que impedirá el aprendizaje. Por lo tanto, el andamiaje debe formar parte del diseño de los REA. Si faltan, los profesores deben poner en marcha estrategias que garanticen un andamiaje adecuado del proceso de aprendizaje, como dar a los estudiantes instrucciones claras sobre las tareas y los agrupamientos, y proporcionar ejemplos y modelos, entre otras cosas.
5. *Abrir espacios y momentos de aprendizaje en los que pueda florecer la creatividad*. Los REA que cultivan más las destrezas de pensamiento de orden inferior (LOTS, por sus siglas en inglés) que destrezas de pensamiento de orden superior (HOTS, por sus siglas en inglés) según la taxonomía de Harold Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) no siempre son apropiados en la práctica del aula de idiomas para llevar a los estudiantes a lo que Lem S. Vygotsky (1978) denominó su Zona de Desarrollo Próximo. Los profesores tienen que asegurarse de que los estudiantes pasan de LOTS a HOTS y crear espacios en los que se les den oportunidades para dar rienda suelta a su creatividad. Puede que algunos REA no impulsen explícitamente la creatividad de los estudiantes ni les empujen a pensar de forma innovadora, pero los profesores pueden explotarlos de formas novedosas que fomenten la experimentación, la originalidad y una mentalidad de excelencia.
6. *Al utilizar REA en el aula de lenguas extranjeras, hay que dar a los estudiantes una retroalimentación eficaz. Los errores son una parte natural del proceso de aprendizaje de idiomas, pero hay que abordarlos con criterio*. Hay pruebas científicas de que la retroalimentación en momentos estratégicos del proceso de enseñanza-aprendizaje puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores deben elogiar siempre en público los logros de los estudiantes y llamar su atención sobre los errores recurrentes cometidos por estudiantes individuales o por la clase en su conjunto sin exponer a los estudiantes al ridículo. En este sentido, es esencial que los profesores creen entornos de aprendizaje emocionalmente seguros en los que se invite a los estudiantes a arriesgarse y a experimentar con REA, independientemente de si cometen errores en el proceso.
7. *Proporcionar un aprendizaje visible para todos los estudiantes, así como una evaluación de y para el aprendizaje cuando se utilizan REA en clase*. El aprendizaje visible se produce cuando los profesores explicitan cuál es su programa de aprendizaje, es decir, cuáles son los objetivos y resultados del aprendizaje al utilizar REA específicos. El círculo enseñanza-aprendizaje solo se completa cuando la evaluación forma parte del conjunto. La evaluación consiste en medir el éxito de los estudiantes y determinar si se han alcanzado o no los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación no se limita a evaluar el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje se refiere a los momentos de la progresión del aprendizaje en los que se pide a los estudiantes que completen

tareas que proporcionan pruebas explícitas de su asimilación de los contenidos curriculares. Los REA eficaces deben incluir esos momentos para subrayar la importancia del aprendizaje como proceso continuo o trabajo en curso y cultivar una mentalidad de excelencia académica entre los estudiantes.

Estas siete recomendaciones principales pretenden integrar de forma significativa la aplicación de los REA no solo en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en contextos de Lenguas Extranjeras para Fines Específicos en la educación superior. El potencial pedagógico de los REA sigue proporcionando a profesores, estudiantes y responsables de la toma de decisiones argumentos objetivos para seguir investigando y garantizar la creación de abundantes oportunidades para su aplicación. En este sentido, este capítulo ha intentado abrir un espacio para el análisis y el debate de las tecnologías digitales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la ES. Para ello, se inicia el capítulo con una revisión bibliográfica en la que se identifican los principales conceptos e ideas debatidos en la actualidad por los académicos y se establece claramente el alcance teórico del capítulo. En segundo lugar, se ofrece una descripción exhaustiva de los procedimientos metodológicos sistemáticos ideados por los investigadores de QuILL, salpicada de ejemplos que ilustran el carácter innovador del proyecto. Por último, en forma de perlas de sabiduría que los lectores pueden llevarse, cierra el capítulo una lista de siete reflexiones metodológicas clave, configuradas como recomendaciones que permiten la integración significativa de los REA en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación superior, tanto para la lengua con fines generales como para fines específicos.

REFERENCIAS

Anderson, L. W. y 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. y 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. y 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. y 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., y 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., y 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. y 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. y 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. y 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_OECDreport.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., y 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. y 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

CAPÍTULO SEIS

EDUCACIÓN DIGITAL Y CONTENIDOS LFE

EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT
UNIVERSIDAD DE BOLONIA
DEPARTMENT OF INTERPRETING AND TRANSLATION (DIT)
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND CULTURES (LILEC)
CENTRO LINGUISTICO D'ATENEO (CLA)
BOLONIA/FORLÍ, ITALIA
ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT, TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

RESUMEN

El capítulo se centrará en cómo investigar los recursos educativos digitales para el estudio de las LFE y en cómo utilizarlos para innovar o hacer más atractivos los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas desde la doble perspectiva del profesorado y del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

El rápido auge de las nuevas tecnologías ha provocado una rápida transformación del panorama mundial de la enseñanza superior. En los últimos años, este entorno tecnológico ya de por sí en constante cambio ha recibido un fuerte impulso con la pandemia del virus COVID Sars-2, que ha obligado a las instituciones a desarrollar recursos didácticos digitales o, si ya disponían de ellos, a mejorarlos y ampliarlos para adaptarlos a los nuevos requisitos. Este contexto puso de manifiesto y enfatizó los retos ya existentes, las dificultades y las potencialidades del uso de la tecnología en la enseñanza, lo que condujo a una aplicación más amplia de los recursos digitales en el aula.

Por lo tanto, este capítulo tiene como objetivo discutir las oportunidades relacionadas con el uso de recursos digitales como integración o como alternativa a las actividades en el aula en los cursos de idiomas de Educación Superior. Comenzaremos esta contribución con un esbozo de los fundamentos teóricos que apoyan el uso de recursos digitales en la educación. A continuación, analizaremos los retos actuales a los que se enfrenta el profesorado a la hora de incorporar la tecnología en el aula. A este respecto, ofreceremos ejemplos prácticos y estudios de casos de recursos que se han probado en cursos universitarios de finés como lengua extranjera, alemán como lengua extranjera e italiano como segunda lengua para aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este apartado se expondrán los conceptos teóricos y metodológicos que guían nuestra investigación sobre el uso de la tecnología como alternativa o complemento al aula. También se prestará especial atención a los retos a los que se enfrenta el profesorado hoy en día, en términos de poder utilizar los recursos digitales y mantenerse al día en su uso y las implicaciones que esto tiene en su profesión.

2.1 LA DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL: LA CONTRIBUCIÓN DE LAS RECOMENDACIONES DEL CONSEJO

El giro digital en la educación ha traído consigo cambios rápidos e inesperados y los sistemas educativos, a menudo, no han sido capaces de seguirles el ritmo.

En este sentido, el profesorado es consciente, en su experiencia diaria, de que debe llegar a un acuerdo con el panorama educativo del siglo XXI: reconoce la importancia de promover una variedad de enfoques y entornos de aprendizaje, incluido el uso de tecnologías digitales; además, es consciente de que el uso de recursos digitales en las actividades del aula requiere competencias digitales y basadas en la tecnología.

Estas competencias se encuentran entre las ocho competencias clave identificadas por Las Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que los ciudadanos deben poseer para facilitar la realización y el desarrollo personales, la empleabilidad, la inclusión social y la ciudadanía activa (Consejo Europeo, 2018). Estas son: 1. comunicación en lengua materna, 2. comunicación en lenguas extranjeras, 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4. Competencia digital, 5. Aprender a aprender, 6. Competencias sociales y cívicas, 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales.

Como también se menciona en el capítulo 1, al definir la competencia 4, competencia digital, la Recomendación hace referencia al Marco de Competencia Digital (DigComp 2016; nueva versión 2022). Indicando la insuficiencia del nivel de competencia digital del ciudadano de la UE, el DigComp es una herramienta que puede utilizarse para identificar esta competencia y para mejorarla y apoyarla. Se introducen cinco componentes de la competencia digital: 1. Alfabetización en información y datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenidos digitales, 4. Seguridad, y 5. Resolución de problemas.

Además, para comprender mejor las necesidades del profesorado y apoyar también el desarrollo de las competencias digitales en el alumnado, la Comisión Europea publicó el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu, 2017) centrado en las competencias digitales específicas de la profesión docente.

En la Recomendación del Consejo, la definición de competencia digital se ha ampliado de la siguiente forma: “the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking” (European Council, 2018, p. 9).

En estos documentos seminales, la competencia digital se considera no solo como el uso seguro de software o dispositivos digitales, sino que también incluye un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y estrategias (por ejemplo: uso seguro, crítico y responsable; resolución de problemas y pensamiento crítico) que el profesorado debe poseer para gestionar eficazmente los entornos educativos digitales.

La generación y difusión de estos documentos y marcos ilustran cómo pueden contribuir a la innovación en la educación y el desarrollo profesional. Pueden ayudar a identificar el nivel de competencia digital de los profesores, con el fin de subsanar posibles carencias y promover la educación y formación profesionales desde la perspectiva del aprendizaje permanente. Al mismo tiempo, pueden apoyar la necesaria reflexión sobre los enfoques pedagógicos adecuados para adaptarse en los actuales entornos educativos y sociales.

2.2 El debate pedagógico sobre REA

Para resumir en pocas líneas algunas de las cuestiones que caracterizan el debate de los académicos sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA) y su uso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es útil observar que la mayoría de las preguntas de investigación se basan en cuatro pilares: la relación entre los REA, los enfoques pedagógicos y las metodologías; los objetivos de aprendizaje y la percepción de los REA por parte de los discentes; la competencia digital y/o la actitud del profesorado con respecto a la creación, el uso o la reutilización de los REA; y la implicación que la propia definición de los REA para el aprendizaje de idiomas puede tener en las prácticas docentes.

El ritmo incesante de la revolución tecnológica ha llevado a replantear paradigmas de enseñanza considerados como adquiridos y consolidados. Sin embargo, mucho antes de su expresión disruptiva en el siglo XXI, la evolución de la enseñanza a distancia definió diversos modelos de educación de adultos. Si consideramos la pedagogía de las distintas generaciones de educación a distancia a lo largo del tiempo, observamos la interacción que se realiza entre las teorías del aprendizaje y el avance tecnológico (Tabla 1). Esta interacción productiva se esboza en Tabla 1, adaptada de Anderson & Dron (2011) así como la versión propuesta por Rivoltella (2021).

Generación	Principales tecnologías	Pedagogía	Destino	Papel del docente
1ª generación	Medios publicados	Pedagogía conductista/cognitiva (centrada en la instrucción)	Individuos	Creador de contenidos, guía, modelo lingüístico
2ª generación	Medios de comunicación de masas			
3ª generación	Medios de trabajo en red o *networking*	Pedagogía social-constructivista (centrada en la construcción y creación)	Grupos	Líderes en la discusión
		Pedagongía conectivista (centrada en las conexiones y el intercambio)	Redes	Compañeros/as críticos

Tabla 1. Tres generaciones de enseñanza/aprendizaje a distancia
adaptado de Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

Los entornos de aprendizaje constructivista (EAC) o constructivismo sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) enfatizan la importancia de la reestructuración del conocimiento a través de procesos de comparación, compartición y negociación de significados en un contexto que promueve la acción en modos de aprendizaje como la colaboración entre iguales y la tutoría entre iguales (Fragai et al., 2017). En el conectivismo, el desarrollo de metahabilidades se considera crucial (Siemens, 2006). Según Downes (2019), los principios clave del conectivismo, como la autonomía, la diversidad, la apertura y la interactividad, producen resultados eficaces en el aprendizaje de idiomas de los aprendices y en su mayor capacidad para aprender a aprender y adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma.

En cambio, la definición conceptual de "open education" puede parecer controvertida. Según Almeida, el movimiento de los REA suele ser víctima de una "decontextualized rhetoric" (Almeida, 2017, p. 15) por su énfasis en "social abstractions like inequality or oppression" (ibid., 2017, p. 14). Así, la difusión de etiquetas como "open pedagogy" o "open education practice" han suscitado críticas sobre la vaguedad de las modalidades, las herramientas y los procesos de aprendizaje (Zawacki et al., 2020). Centrada en el aprendizaje práctico de los estudiantes, la "OER-enabled pedagogy" se ha definido como "the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions [retain, reuse, revise, remix and redistribute] which are characteristic of OER" (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Por el contrario, Mishra (2017) aboga por una definición menos rígida de un REA, en una perspectiva ascendente que complementaría a la descendente. Esto garantizaría los criterios de "autenticidad" de los recursos (véase el caso del aprendizaje con podcasts académicos y la herramienta analítica de LFE en el módulo 2 del paquete de aprendizaje electrónico del sitio web de QuILL y en el punto 3.3. de este capítulo), mientras que una observación estricta de las 5R no lo haría.

2.3 Los tiempos de los medios de comunicación en la educación

En "The third age of the media," Rivoltella (2018) sostiene que el periodo actual representa la tercera etapa de la evolución de los medios. Desde la década de 1980, los medios son el canal a través del cual un mensaje pasa de un interlocutor a otro, liberándose de cualquier restricción de espacio y tiempo. En esta primera fase, la posibilidad de utilizar los medios como amplificadores de nuestros órganos sensoriales sigue siendo opcional, lo que permite al usuario mantener la ilusión de tener el control de la situación.

Desde finales de la década, asistimos a un drástico cambio de paradigma: los medios invaden el espacio urbano y se convierten en el entorno en el que tejemos muchas de nuestras relaciones sociales; nuestro ecosistema parece estar cada vez más constituido por los medios. Al mismo tiempo, observamos la aparición de comunidades de aprendizaje en las que compartir contenidos, conocer gente u obtener servicios. Desde un punto de vista pedagógico, en esta segunda fase, los medios de comunicación como entorno se vuelven más omnipresentes, pero el usuario conserva el poder de entrar en él y, eventualmente, de salir de él.

Por último, llegamos a la actual tercera fase en la que los medios se transforman en una especie de segunda piel que nos permite construir relaciones significativas y/o contenidos junto a otros usuarios. El poder de esta mutación hace que cada vez resulte menos realista rechazar tales herramientas; en consecuencia, los sistemas y servicios educativos se ven obligados a hacer frente a tal omnipresencia.

La proliferación de las TIC ha implicado la multiplicación de nuevos tipos de lenguajes: verbal, escrito, icónico, musical, gestual, entre otros. La capacidad de comprender y utilizar adecuadamente estos nuevos lenguajes representa un gran reto educativo, ya que plantea problemas relacionados con la dimensión semiótica (conseguir transmitir el conocimiento de la estructura de los nuevos lenguajes), la dimensión expresiva (conseguir que se utilicen de forma creativa y con sentido) y la dimensión ética (qué se puede o no expresar o comunicar). Por último, la dimensión política consiste en proporcionar herramientas eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico, que es la base del concepto de ciudadanía. Es indispensable repensar el papel del profesorado para hacer de los recursos basados en las TIC herramientas educativas plenas, consiguiendo llevar al interior del aula lo que ya utilizamos fuera de ella de una manera pedagógicamente correcta.

Consideramos útil explotar las implicaciones pedagógicas inherentes a las teorías de Rivoltella, especialmente en referencia a la segunda y tercera etapas de los medios de comunicación. Desde un punto de vista pedagógico, los sitios web, las aplicaciones y las redes sociales pueden utilizarse para mejorar la eficacia y el atractivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas en relación con las LFE (por ejemplo, analizando las aportaciones y el discurso de los podcast en los medios considerados como un entorno comunicativo), mientras que los recursos innovadores basados en las TIC ofrecen nuevas oportunidades de comunicación en contextos virtuales (por ejemplo, contribuyendo a los debates de los blogs en los medios considerados como un tejido conectivo).

2.4 Notas sobre la enseñanza de idiomas basada en las TIC tras el giro digital

El paso forzoso a la enseñanza en línea durante la pandemia ha puesto de manifiesto déficits en la planificación digital y pedagógica de las clases. En un intento por llenar esta laguna de conocimientos, se están desarrollando marcos de trabajo. El apoyo intrainstitucional y entre colegas es importante para seguir el ritmo del desarrollo dinámico del entorno de la enseñanza digital.

2.4.1 El giro y la brecha digitales

Aunque el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras se practica desde hace mucho tiempo, en los últimos años se ha producido un aumento exponencial de las formas de enseñanza con soporte digital, debido sobre todo a la pandemia de SARS CoV-2. La crisis planteó grandes retos a todas las partes interesadas (alumnado, profesorado, instituciones, cuerpos técnicos y padres y madres). Desde el principio, se trabajó intensamente en la continuación del programa de formación en forma de cursos en línea. La enseñanza con apoyo digital recibió un impulso

extraordinario, pero esta forma improvisada también puso de manifiesto que, en general, no se disponía de los conocimientos tecnológicos y pedagógico-didácticos necesarios para esta forma específica de enseñanza. Parece que la visión de las competencias digitales que se ha promovido, especialmente para el profesorado, como objetivo declarado de la política educativa europea, aún no se ha aplicado suficientemente. Las habilidades de alto perfil exigidas al profesorado en virtud del Marco para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), los "high levels of digital and pedagogical skills" (Punie & Redecker, 2017, p. 6), tuvieron que medirse con la realidad, y se hizo evidente que las curvas de aprendizaje desafiantes aún no se dominaban. En particular, el profesorado que recibió poca o ninguna ayuda institucional en la organización digital y la implementación de sus cursos de repente tuvo que lidiar con un nuevo entorno de enseñanza digital, la planificación y las técnicas asociadas. En el presente debate de investigación, esta yuxtaposición de giro digital y brecha digital se encuentra en el doble etiquetado de "planned online language teaching versus crisis-driven online teaching" (Gacs et al., 2020).

2.4.2 EL FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Dado que las competencias relacionadas con los contenidos, las pedagogías y el ámbito digital interactúan en una enseñanza eficaz, pero a menudo se deja que el profesorado se ocupe por su cuenta de esta compleja tarea, se intentó ofrecer un marco estructurado para la formación del mismo. Se trató también de crear un efecto positivo en la brecha teoría-práctica, es decir, la relación desigual entre los conocimientos teóricos de la investigación y su aplicación práctica en la enseñanza cotidiana: "Despite a multitude of research-based publications and best practices relating to computer assisted language learning (…) there is a dearth of resources on how to prepare teachers for online language teaching and the skills needed for this new teaching environment" (Compton, 2009). Ya en el cambio de milenio, la comisión europea apoyó el sitio web ICT4LT para promover la formación en TIC del profesorado de idiomas. en 2006, se present el marco Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), que entiende la situación de aprendizaje como una interacción de conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido:: "Thus teachers need to develop fluency and cognitive flexibility not just in each of the key domains (T, P, and C), but also in the manner in which these domains and contextual parameters interrelate, so that they can construct effective solutions" (Koehler & Mishra, 2009). Además de TPACK, que no se diseñó específicamente para la enseñanza de idiomas, surgieron otros marcos centrados en la enseñanza de lenguas digitales. Entre ellos se encuentran los proyectos financiados por la Comisión Europea DOTS, *Developing Online Teaching Skills*, y EAQUALS, *Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*. DOTS ofrece un espacio de trabajo basado en Moodle y trata de satisfacer las demandas dinámicas y en constante evolución de la formación del profesorado ofreciendo talleres constantemente actualizados (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), por su parte, intenta clasificar las competencias y los requisitos mediante un inventario de descripción detallada para promover la autoevaluación de los profesores. Otros marcos, también a escala nacional, subrayan el hecho de que existe una gran necesidad de actuación en este ámbito (cf. Deregözü, 2022). Numerosas iniciativas tienen también por objeto reducir el déficit de competencias, por ejemplo, la "Quality Initiative for Teacher Training", que promueve la formación del profesorado en Alemania centrándose en el entorno digital del aula (BMBF, 2022).

2.4.3 EL INCREMENTO DE LA CONFIANZA Y LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO

En muchos lugares, el profesorado debe afrontar el reto digital sin apoyo, lo que a menudo tiene un efecto negativo en su estado emocional y se traduce en falta de motivación. El resultado es una actitud defensiva hacia las herramientas digitales, especialmente cuando la digitalización se impone como mandato institucional. Esto, a su vez, conduce a un ambiente de enseñanza negativo: "Such negative attitudes often filter down to the learners, who can sense their teachers' lack of enthusiasm (…) about the technologies that they are required to use, and this can have a detrimental effect on the learning

environment on the whole." (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Por lo tanto, sigue siendo un desiderátum que los institutos de enseñanza anclen su formación continua de profesores a una forma estructurada y regular. La capacidad de utilizar las herramientas digitales de forma constructiva y de sentirse seguro al hacerlo conduce a una mayor autonomía del profesor. Esto, a su vez, aumenta las opciones pedagógicas para situar adecuadamente estas herramientas o contenidos digitales en la planificación de las clases. Es muy aconsejable, especialmente cuando se carece de apoyo institucional, crear una red de colegas entre el profesorado para intercambiar buenas prácticas. Dentro del proyecto QuILL, la herramienta operativa 3 "Uso de recursos digitales en la enseñanza de idiomas" ofrece una visión general de puntos importantes en la organización de cursos digitales (configuración, creación de contenidos, evaluación, autonomía y motivación), que podría ser de especial interés para profesorado novel o experimentado. Esta herramienta se encuentra en el módulo 2 del paquete de formación disponible en el sitio web del proyecto QuILL.

3. CÓMO UTILIZAR LOS RECURSOS DIGITALES COMO INTEGRACIÓN O ALTERNATIVA A LAS ACTIVIDADES DE CLASE: HERRAMIENTAS Y CASOS PRÁCTICOS

De las consideraciones anteriores se desprende que el uso de recursos digitales conlleva un sinfín de retos para la enseñanza de idiomas, con especial atención a la LFE. Por ello, en esta sección describiremos cómo utilizar los recursos digitales como integración y/o como alternativa a las actividades presenciales en los programas universitarios de idiomas. En concreto, mostraremos cómo se pueden aplicar los sitios web, las aplicaciones y los podcasts para aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas dentro de los actuales enfoques de aprendizaje basados en la tecnología. En este sentido, ofreceremos ejemplos prácticos de recursos que han sido probados en cursos de finés como lengua extranjera, italiano como segunda lengua y alemán como lengua extranjera.

3.1 APOYO AL APRENDIZAJE DEL FINLANDÉS HABLADO MEDIANTE EL CURSO WEB *PUHUTSÄ SUOMEE?*

Los materiales didácticos digitales ayudan al profesorado a resolver problemas específicos de la enseñanza de idiomas. En lo que respecta a la enseñanza del finés, podemos decir que uno de los aspectos más difíciles de aprender finés es la gran diferencia entre los dos registros principales de la lengua, es decir, el finés estándar y el finés hablado. El finés estándar es predominantemente una forma escrita de la lengua y el finés estándar hablado se limita únicamente a situaciones muy formales. El finés hablado coloquial difiere del finés estándar en pronunciación, morfología y sintaxis. Además, las variantes regionales difieren mucho del finés estándar escrito y hablado y del finés coloquial (Karlsson, 2018, p. 443).

En términos de comprensión del lenguaje hablado en la comunicación cotidiana, es esencial conocer las características clave del finés hablado coloquial. Para un/a estudiante de idiomas, aprender tanto la forma hablada como la escritura tiene una importancia primordial: el lenguaje escrito es necesario, por ejemplo, en la educación y la vida profesional y cuando se trata con las autoridades, mientras que la comunicación y la integración en la sociedad finlandesa se ven facilitadas por el dominio de la lengua hablada (Kuparinen, 2001, p. 15). La competencia en finés estándar también es fundamental para obtener una cualificación académica y profesional satisfactoria.

El papel del finés hablado en las clases de L2 ha sido ampliamente debatido por profesorado e investigadores/as durante décadas, especialmente en los años noventa. En la actualidad, la enseñanza se centra sobre todo en el finés estándar, ya que se considera el mejor enfoque para que el alumnado aprenda las estructuras lingüísticas básicas. El aprendizaje paralelo de ambos registros de la lengua aumentaría el ya de por sí elevado número de formas verbales que hay que aprender, con lo que la carga cognitiva afectaría críticamente a los resultados de aprendizaje del alumnado, especialmente en el nivel principiante. Por otro lado, los docentes de finés consideran que la competencia en finés hablado es importante para los discentes, no solo para desenvolverse en la comunicación cotidiana, sino también desde el punto de vista de la inclusión, ya que la falta de competencia en finés hablado

podría etiquetar a un determinado alumno como diferente de otros interlocutores. La clave para aprender ambos registros lingüísticos es practicar cada uno en su propio contexto: leer y escribir para el finés estándar, escuchar y hablar para el finés hablado. La mayoría de los materiales didácticos recientes sacan a relucir en cierta medida el lenguaje coloquial hablado, pero el énfasis en la enseñanza sigue recayendo en el finés estándar. Además, la falta de tiempo en los cursos de idiomas suele obligar a los profesores a centrarse en el finés estándar.

Los materiales y herramientas digitales de aprendizaje desempeñan un papel importante en la integración del aprendizaje autodirigido y el aprendizaje combinado, con el apoyo del profesorado. En la enseñanza del finés hablado, el curso web *Puhutsä suomee?* (¿Hablas finés?) es un material didáctico completo que puede utilizarse como introducción al finés hablado con una amplia gama de niveles de competencia lingüística (A1-B1). Mientras que otros cursos con materiales didácticos digitales de finés como segunda lengua o lengua extranjera, especialmente para estudiantes avanzados, suelen incluir contenidos centrados en la competencia léxica y gramatical (Kotilainen et al., 2022), este curso está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes de finés de ampliar sus conocimientos sobre el finés hablado tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Los materiales han sido creados y recopilados como parte del proyecto DIGIJOUJOU (2017-2020) para la enseñanza del finés en instituciones de educación superior por Hertta Erkkilä (Universidad de Ciencias Aplicadas de Centria), Emmi Pollari (Universidad de Helsinki) y Laura Uusitalo (Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia). Los materiales del curso tienen licencia CC para que el profesorado pueda compartirlos y utilizarlos con fines no comerciales. Los objetivos del curso son ofrecer a los discentes conocimientos teóricos y prácticos sobre la comprensión y producción del finés hablado y darles herramientas para una mejor comprensión de las diferencias entre los registros lingüísticos hablado y escrito.

El material del curso consta de cinco módulos que contienen vídeos situacionales, vídeos instructivos, ejercicios en línea y sugerencias e ideas sobre diversas tareas orales y escritas. Al principio de cada módulo se explican muy claramente los objetivos de aprendizaje. Para realizar el curso se necesita un dispositivo inteligente con auriculares y micrófono y conexión a Internet. Los ejercicios utilizan diferentes tipos de aplicaciones y herramientas multimedia interactivas para el aprendizaje basado en tareas, como Zoom, YouTube, Padlet y WhatsApp. Los vídeos situacionales presentan el finés hablado para la comunicación cotidiana y las conversaciones informales. Los vídeos presentan un finés hablado muy natural, sencillo y auténtico. Abarcan diferentes situaciones de habla que resultan familiares a los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, pero un examen sistemático de las diferencias interesa incluso a un/a estudiante bastante avanzado, ya que ofrecen una nueva perspectiva del finés hablado. Los vídeos situacionales se apoyan en vocabularios específicos, con explicaciones sobre las formas del finés hablado y el finés estándar. Los vídeos didácticos tienen un enfoque más teórico y se centran en la morfología y la sintaxis de la lengua hablada. En estos vídeos de 5-10 minutos, los docentes explican las principales diferencias entre el finés hablado y el finés estándar. Este curso también ofrece un módulo de autoaprendizaje que contiene un resumen gramatical, un glosario completo y numerosos ejercicios con retroalimentación automática para ayudar a los estudiantes a practicar el finés hablado. El curso se completa con una bibliografía de lecturas teóricas. El curso se adapta bien a diferentes métodos de enseñanza, como la clase invertida, el aprendizaje por contacto y a distancia y el estudio independiente, y sirve como material de estudio complementario y como curso completo.

El curso se ha utilizado con éxito como material complementario en la fase final de un curso de lengua finlandesa de nivel básico para estudiantes universitarios de primer año en la Universidad de Bolonia desde 2020. Sus objetivos son presentar a los estudiantes las principales características de la lengua coloquial en una perspectiva comparativa-contrastiva con respecto al finés estándar, familiarizar al estudiantado con los diferentes registros del finés y destacar la importancia de ambos registros y sus respectivos contextos de uso. El recurso incluye las pautas para su uso en autoaprendizaje o, en el caso de la enseñanza semipresencial, en compañía del docente. La claridad de las presentaciones, la inmediatez de los iconos y la variedad de los ejercicios, así como la rapidez de la retroalimentación, han sido recibidas positivamente por estudiantes y docentes. Este curso anima a los discentes a

empezar a utilizar el finés coloquial hablado junto con la lengua estándar, permitiendo así también que la comunicación en el aula evolucione desde un finés estándar ajustado al discurso del profesorado (*Teacher Talk*) hacia una forma hablada más natural de la lengua finlandesa.

3.2 USING THE APP *FORLIVIAMO* TO SUPPORT ITALIAN L2 INCIDENTAL LEARNING

Forliviamo es una aplicación web gratuita para el aprendizaje incidental del italiano como L2 desarrollada en el Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia (Campus de Forlí). Proporciona a los estudiantes internacionales información lingüística, cultural y práctica relacionada con la ciudad de Forlí –una de las ciudades del Multicampus de la Universidad de Bolonia– y sus alrededores (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, en prensa). *Forliviamo* se diseñó dentro del proyecto CALL-ER (por sus siglas del inglés Context-Aware Language Learning en Emilia Romagna), financiado por la Región Emilia Romagna (Altas Competencias para la Investigación y la Transferencia de Tecnología, Recursos Humanos para la Especialización Inteligente) mediante una beca de investigación de un año concedida al autor de esta sección, y se inspiró en un proyecto anterior, denominado ILOCALAPP (http://www.ilocalapp.eu/).

Forliviamo se desarrolló dentro del marco metodológico del aprendizaje de idiomas consciente del contexto, el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (MALL por sus siglas en inglés) y el aprendizaje experiencial e incidental.

Conciencia del contexto se define en el campo de MALL como "a mobile computing paradigm in which applications can discover and take advantage of contextual information such as user location, time of day, neighbouring users and devices, and user activity" (Musumba & Nyongesa, 2013, Introducción, par. 1). Por ejemplo, los dispositivos móviles pueden utilizarse en la educación para realizar tareas relacionadas con el entorno circundante (e.g., utilizando la geolocalización para buscar lugares de interés histórico y cultural o información relacionada con la vida cotidiana y los servicios de la ciudad, etc.).

Otro concepto que emplea en esta app es el denominado aprendizaje incidental, que se ha definido en términos generales como "a by-product of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organisational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning" (Marsick & Watkins (2016, p. 12). En este sentido, se espera que los usuarios de Forliviamo mejoren su italiano indirectamente, navegando por la app y creando experiencias dentro del contexto en el que se encuentran. En los párrafos siguientes se ofrecerá una descripción general de la estructura y las características de la aplicación.

3.2.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS

El contenido de la aplicación está organizado en seis categorías principales: 1) Vida universitaria en el campus de Forlí, 2) Comer y beber fuera (recetas locales y restaurantes de cocina local), 3) Itinerarios sobre la arquitectura local de la Edad Media y el fascismo, 4) Vida práctica (sanidad, correos, etc.), 5) Lugares y 6) Eventos en la ciudad y sus alrededores. A cada texto se le ha asignado un nivel, aunque indicativo de una competencia lingüística fácilmente reconocible por los usuarios gracias a las siguientes leyendas colocadas bajo los títulos de los textos: "Nivel básico", "Nivel intermedio" y "Nivel difícil".

Aunque Forliviamo no se diseñó con el objetivo específico del aprendizaje de LFE, cada sección también permite al usuario abordar lenguajes específicos de un dominio, como: arquitectura, el sistema italiano de educación superior, el sistema nacional de salud, prospectos de información para pacientes y gastronomía local, incluyendo en esta última también realia etnográfica (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), es decir, palabras y expresiones para elementos materiales específicos de una cultura, como utensilios de cocina locales y léxico alimentario tanto en italiano como en el dialecto romagnolo. Los usuarios tienen la oportunidad de empezar por cualquiera de las categorías, sin un camino predefinido. Sin embargo, para estimular la curiosidad y promover la participación activa en el proceso de aprendizaje, algunos elementos contenido extra, es decir, textos adicionales o multimedia, solo pueden

desbloquearse mediante actividades basadas en el concepto de juego, como la realización de un cuestionario. Esta elección se hizo de acuerdo con los estudios de Castañeda y Cho (2016), Rachels y Rockinson-Szapkiw (2017) y Kétyi (2015) que han demostrado el impacto positivo de la integración de una aplicación tipo juego en un aula en el aprendizaje de idiomas.

3.2.2 Pruebas de evaluación

Forliviamo se ha utilizado tanto como una integración de las actividades de aula como para el autoaprendizaje sobre el tema de la gastronomía dentro de un curso de italiano como L2 impartido por la autora de este apartado, en el que participó una muestra de 21 estudiantes de nivel intermedio. La profesora dividió a los estudiantes en grupos. A cada grupo se le asignaron tres textos (uno de nivel básico, otro de nivel intermedio y otro de nivel avanzado) y se les pidió que realizaran actividades de comprensión lectora y auditiva, esta última con auriculares. Al final de la actividad, los grupos informaban al resto de la clase de lo que habían aprendido. Otra opción posible es asignar el mismo procedimiento para el autoaprendizaje. En este caso se pedía al alumnado que eligieran individualmente tres textos dentro de la misma sección, siempre que hubiera un ejemplo de un contenido de nivel básico, otro de nivel intermedio y otro de nivel avanzado, y que realizaran actividades de comprensión lectora y auditiva en casa.

En ambos casos, al final de las actividades, se pasó un cuestionario al alumnado destinado a recoger opiniones sobre su comprensión de los contenidos y su percepción sobre el agrado y utilidad para el aprendizaje del italiano tanto de los contenidos concretos consultados como de la app en su conjunto. Lo que se desprende de la observación de los datos recogidos es la percepción de que la app contribuyó claramente a aprender nueva información sobre gastronomía, a familiarizarse con Forlí y la cultura italiana y también a mejorar el conocimiento del italiano. Por poner algunos ejemplos: el 38% de los encuestados afirmó haber aprendido “a great deal of information about the typical dishes and wines of Romagna,” el 47,6% respondió “a lot of information” (mucha información), el 4,8% "enough information" (suficiente información) y el 9,5% "few" (poca información). Además, todos los participantes afirmaron haber aprendido nuevas palabras y enumeraron numerosos ejemplos en sus respuestas libres. Además, el 43% evaluó la app como “very useful for improving Italian” (muy útil para mejorar el italiano), el 47,4% como “useful”(útil), el 4,8% “so-so” (más o menos) y el 4,8% “of Little use” (de poca utilidad). Del mismo modo, la app es “very useful for discovering the city” (muy útil para descubrir la ciudad) para el 57%, "útil" para el 28,5%, “so-so” (más o menos) para el 9,5% y “not at all” (nada útil) para el 5%.

Los comentarios recibidos de los usuarios aportaron varias sugerencias para la aplicación, que ahora están siendo desarrolladas por la sección de informática del equipo de Forliviamo, como: mejorar la geolocalización, añadir archivos de audio con la pronunciación de las palabras que aparecen en las ventanas emergentes y mucho más.

En conclusión, del análisis de estos datos se desprende que la aplicación ha sido muy apreciada. Los usuarios la calificaron de herramienta muy útil tanto desde el punto de vista didáctico como turístico para el descubrimiento de la gastronomía y su vocabulario italiano y romañolo, y para la mejora de las competencias lingüísticas en italiano.

3.3 El uso de podcasts en la enseñanza-aprendizaje de LFE

Un *podcast* es *cualquier archivo digital descargable*, en formato de audio, vídeo o audio-texto/vídeo-texto, normalmente publicado en una serie de episodios que forman una colección. Los podcasts son productos tecnológicos muy populares, que ayudan al profesorado a aportar más variedad a las herramientas que utilizan en su enseñanza (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 ¿Por qué los podcasts?

Dada su popularidad, los podcasts han sido adoptados en la enseñanza de idiomas como un soporte tecnológico incorporado para el desarrollo de competencias (cf. par. 2.1, Comisión Europea, 2018, p.

2). Los podcasts de audio o vídeo (al estar disponibles en cualquier lugar y en cualquier momento) pueden ayudar a alumnado y profesorado a relacionar situaciones fuera del aula, así como llevar situaciones del mundo real al aula, mantener actualizados los contenidos de la acción docente (mejora de la motivación), ayudar a mejorar la comprensión auditiva, introducir aspectos socioculturales de la lengua meta (esto último es especialmente importante para áreas profesionales o disciplinares específicas como medicina, enfermería, turismo, ciencias sociales) e ilustrar la terminología y la gramática de LFE con voces reales.
Sin embargo, la búsqueda de podcasts de calidad de italiano para fines específicos (ItFE) no es fácil, dada la abrumadora cantidad de material en IFE. Por lo tanto, los docentes deben buscar y seleccionar cuidadosamente los podcasts apropiados para su actividad docente. Las colecciones pueden encontrarse en web-radio, web-TV, sitios de Internet específicos para podcasts o aplicaciones (Spotify, Audible).
Lo que proponemos aquí es una actividad de clase en la que se utiliza un podcast de una web-radio (https://storielibere.fm) (contenido del podcast: entrevistas con enfermos de cáncer de mama).

3.3.2 EXPLOTACIÓN DE UN PODCAST PARA LFE

La actividad se utilizó en una clase de estudiantes de nivel intermedio (B1) de ItFE en el Centro Universitario de Idiomas (Universidad de Bolonia): siete estudiantes de Medicina y Cirugía y dos estudiantes de Farmacia, todos ellos de unos veinte años de edad. Este tipo de estudiantes están acostumbrados a dedicar mucho tiempo a estudiar, memorizar léxico específico y trasladar a la práctica las nociones aprendidas. Además, estaban a punto de comenzar su experiencia formativa en hospitales italianos, donde tienen que interactuar con hablantes (nativos/no nativos) de italiano (pacientes y personal).
Los objetivos pedagógicos eran, por tanto, mejorar la comprensión oral y la expresión escrita, ya que son características tanto de la formación en el hospital como de las clases en la universidad. Las actividades eran la escucha global (para captar el sentido general); la escucha discreta (rellenar los huecos de la primera parte transcrita y dictar la segunda parte, ralentizando el podcast original); la división en párrafos y la inserción de títulos en la transcripción, para la capacidad de síntesis; el resumen oral de todo el podcast.
Para recabar las opiniones de los participantes sobre la actividad de podcast, se administró un cuestionario anónimo con preguntas cerradas y abiertas a través de un módulo de Google. Las reacciones del alumnado fueron unánimemente positivas sobre las actividades de escucha y escritura (por ejemplo, el dictado). Los estudiantes también encontraron útiles las actividades finales de resumen.
La principal dificultad que encontró la profesora fue seleccionar un podcast adecuado, descargarlo y manipularlo. Aunque la preparación requiere mucho tiempo, en comparación con el audio ya preparado, los podcasts resultan más atractivos y más informativos para el alumnado, con lo que se alcanza el objetivo de aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje.

3.4. *DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT*: LA MEJORA DEL DISCURSO DE UN ÁREA ESPECÍFICA

El REA *Deutsch im Job – Profis gesucht* es un curso web de la cadena internacional *Deutsche W*elle (DW). Ayuda a alumnado y profesorado de idiomas a acercarse al discurso y al vocabulario específicos de un sector mediante material auténtico de lengua hablada y tareas de aprendizaje contextualizadas.

3.4.1 CARACTERÍSTICAS DEL CURSO WEB

El material de audio y vídeo ofrece a los discentes situaciones de la vida real y transmite información y terminología sobre cinco sectores profesionales diferentes: turismo/gastronomía, comercio minorista, enfermería, ingeniería de instalaciones y limpieza de instalaciones. Cabe destacar que la comprensión del alemán hablado es una competencia crucial para los aprendices de L2, especialmente

en programas de grado como los del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia, que se centran en la mediación lingüística.
En esta sección examinaremos el módulo sobre gastronomía. El recurso de enseñanza de idiomas en línea incluye contenidos de aprendizaje multimedia en forma de material de vídeo y audio (subtitulado), así como ejercicios centrados en la comprensión oral y el vocabulario. De este modo, todas las destrezas lingüísticas esenciales (escuchar, leer, escribir y hablar) están cubiertas por el curso, en cierta medida. El enfoque en el vocabulario que se transmite a través de diferentes canales (hablado, imagen, escrito) está en consonancia con la afirmación de Koeppel (2013) de que el procesamiento multimodal de nuevo vocabulario es más eficiente. Aunque el objetivo del recurso es más bien transmitir vocabulario específico del sector y fraseología típica, cada una de las siete unidades también aborda cuestiones gramaticales que están contextualmente integradas y son particularmente relevantes para el sector gastronómico, por ejemplo, imperativo informal (unidad: reunión de personal), formatos de hora y fecha (unidad: reserva), verbos modales (unidad: pedir), subjuntivo II como forma de cortesía (unidad: pagar la cuenta).

3.4.2 Evaluación: las respuestas del alumando

El recurso ha sido probado por trece estudiantes de nivel intermedio del Departamento de Interpretación y Traducción. Se les pidió que completaran el itinerario de aprendizaje en línea sobre el tema de la gastronomía. Previamente, se les entregó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se pedía a los estudiantes que comentaran si los materiales de aprendizaje les parecían intuitivos, motivadores y útiles, y si pensaban que contribuían al desarrollo de sus conocimientos de alemán.
Todos los estudiantes evaluaron positivamente la unidad de aprendizaje y la consideraron fácil de usar y motivadora. Un estudiante probó el curso en un smartphone y señaló que la navegación era fácil de usar, lo que confirma la naturaleza receptiva del diseño. Apreciaron la diversidad de imput y ejercicios, así como la respuesta inmediata a los ejercicios completados. Varios estudiantes subrayaron su satisfacción por el enfoque basado en historias y apoyado por videoclips que ofrecen alemán auténtico hablado en contextos reales. Las transcripciones y los subtítulos fueron de gran ayuda para la comprensión.
En cuanto al desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumnado, la ampliación de su vocabulario (mediante pruebas *cloze* y ejercicios de emparejamiento) y sus destrezas auditivas (mediante ejercicios de comprensión) fueron mencionadas con mayor frecuencia por los estudiantes (85%), mientras que la competencia comunicativa y los conocimientos gramaticales solo fueron mencionados por unos pocos (15%). Esto podría explicarse por el hecho de que las cuestiones gramaticales solo se explican y no se entrenan mediante los ejercicios, y de que los ejercicios de expresión oral no proporcionan retroalimentación a los usuarios. Mientras que el alumnado disponía de medios para evaluar de forma autónoma su rendimiento en los ejercicios de comprensión oral y de vocabulario, la falta de retroalimentación en los ejercicios de expresión oral y en las tareas de pronunciación puede ser subsanada por el profesorado nativo en el aula, como se verá en el apartado siguiente.

3.4.3 Un paso más allá: la integración de los REA

Aunque el REA *Deutsch im Job - Profis gesucht: Gastronomie* puede utilizarse muy eficazmente para el autoaprendizaje, hay algunas destrezas que podrían desarrollarse más mediante actividades adicionales en el aula. De hecho, en una clase de alemán L2, dentro de un curso de licenciatura en Mediación Intercultural y Lingüística en el DIT, se utilizaron algunas de las transcripciones para simular diálogos y analizar las estructuras comunicativas. El objetivo era reforzar la competencia comunicativa de los discentes. De hecho, tanto Imo (2013) como Bachmann-Stein (2013) afirman que el análisis del lenguaje hablado basado en transcripciones mejora la competencia comunicativa. Además, los formatos de texto (entrevistas y conversaciones reales en un entorno profesional) de este REA son especialmente adecuados para los ejercicios de juegos de rol.

Este enfoque ha demostrado su eficacia para mejorar la capacidad de expresión oral del alumnado y aplicar los conocimientos adquiridos previamente en el módulo (vocabulario específico del sector y fraseología típica) en un contexto comunicativo en el aula. Por lo tanto, la combinación de recursos digitales y actividades centradas en el aula aumentó tanto la eficacia como el atractivo de la enseñanza de idiomas.

4. Conclusión

Este capítulo se ha centrado en las oportunidades relacionadas con el uso de recursos digitales como integración o como alternativa a las actividades presenciales en los cursos de idiomas de la enseñanza superior. Se han abordado los retos que plantea el uso de recursos digitales en la enseñanza, con respecto a los enfoques teóricos actuales y a la necesidad permanente de que el profesorado y todos los agentes de las instituciones educativas amplíen continuamente sus conocimientos y sean flexibles ante el cambio permanente al que están sometidos los recursos digitales. Se describen las estrategias adoptadas para utilizar los recursos digitales con el fin de aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas mediante ejemplos prácticos de cuatro estudios de casos sobre el uso de recursos digitales para el aprendizaje del finés, el alemán y el italiano en cursos universitarios de idiomas.

El objetivo de esta contribución ha sido el de mostrar las ventajas, las críticas y los retos a los que se enfrentan hoy en día el profesorado al utilizar la tecnología como complemento y/o alternativa a la clase presencial. Con ello, esperamos que las reflexiones aquí compartidas puedan ser útiles a todos los implicados en las instituciones educativas para fomentar la reflexión y estimular nuevas investigaciones.

Enlaces a recursos externos

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]. Disponible en: http://puhutsäsuomee.fi

Forliviamo [online]. [cit. 2022-01-20]. Disponible en: http://www.forliviamo.it/

Tits up! Web-radio podcast. Disponible en: https://storielibere.fm/tits-up-airc/

Deutsch im Job – Profis gesucht. Web course. [cit. 2022-10-24]. Disponible en: https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336

Referencias

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. En 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.

Consejo de la Unión europea. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. Consejo europeo.

Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *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 Eaquals 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. En 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: Sracherwerblich 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

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. En *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). D*igcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes.* Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

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. En 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.

ACKNOWLEDGMENTS

Este capítulo es fruto de la colaboración de los autores. En particular, Anna Zingaro escribió la introducción a las secciones 2 y 3, la subsección 3.2 y las conclusiones del capítulo, mientras que la introducción general del capítulo es un trabajo conjunto con Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri escribió la subsección 2.1; Paola Polselli escribió la subsección 2.2; Teresa Quarta escribió la subsección 2.3; Jürgen Ferner escribió la subsección 2.4; Sanna Maria Martin escribió la subsección 3.1; Marina Artese escribió la subsección 3.3; Sandra Nauert trabajó en la subsección 3.4. La supervisión general y la corrección de pruebas corrieron a cargo de Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert y Anna Zingaro.

QuILL

Quality in Language Learning

Skaitmeninio mokymosi galimybių įgyvendinimas aukštajame moksle

Gerosios praktikos gairės

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD D CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QuILL

Quality in Language Learning

Skaitmeninio mokymosi galimybių įgyvendinimas aukštajame moksle

Gerosios praktikos gairės

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

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

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA" din IAȘI

PIXEL

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vilniaus universitetas

Project Number:2020-1-PT01-KA226-HE-094809

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Pavadinimas

Skaitmeninio kalbų mokymosi galimybės aukštajame moksle. Gerosios praktikos gairės

Mokslinis koordinatorius: Elisabete Mendes Silva

Techninis koordinatorius: Lorenzo Martellini

Vadovai: Elisabete Mendes Silva (Bragansos politechnikos institutas, Portugalija), Sandro Moraldo (Bolonijos universitetas, Italija), Anna Zingaro (Bolonijos universitetas, Italija), María-Elena Gómez-Parra (Kordobos universitetas, Ispanija), Ildikó Szabó (Vengrijos Reformatų bažnyčios Karolio Gasparo universitetas, Vengrija), Loreta Chodzkienė (Vilniaus universitetas, Lietuva), Teodora Ghivirigă (Jasų Aleksandro Joano Kuzos universitetas, Rumunija)

Autoriai

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

Antras skyrius
Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Trečias skyrius
Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Ketvirtas skyrius
Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

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

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

Viršelis: Soraia Maduro (Bragansos politechnikos institutas)

Data: 2023 m. sausio mėn.

Šis dokumentas yra QuILL projekto intelektinis produktas Nr. 3

https://quill.pixel-online.org

Europos Sąjungos Erasmus+ programos finansuojamas projektas QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809). Už šio leidinio turinį atsako tik jo autoriai. Nei Europos Komisija, nei Portugalijos nacionalinė agentūra neneša atsakomybės už šiame leidinyje pateiktą informaciją.

Visiems partneriams pritarus, metodologinių tyrimų planą bei informacijos rinkimo instrumentus parengė „Pixel“ ir Bragancos politechnikos institutas, QuILL projekto koordinatorius.

Šis projektas rengtas dalyvaujant partneriams: Instituto Politécnico de Bragança (projekto koordinatorius, Portugalija); Pixel (Italija); Alma Mater Studiorium-Universita Di Bologna (Italija); Universidad de Cordoba (Ispanija); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Vengrija); Vilniaus universitetas (Lietuva); Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Rumunija).

Leidinio nuoroda: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Parra-Goméz, M. E., Szabó, I., Chodzkienė, L., Ghiviriga, T. (Eds.) (2023). *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice.* QuILL. Instituto Politécnico de Bragança. https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

QuILL, 2023
Projekto numeris: 2020-1-ES01-KA203-082364
Autorių grupė: QuILL

ISBN:
DOI: https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE

TURINYS

TUMPINIŲ SĄRAŠAS 8

ĮVADAS 9

PIRMAS SKYRIUS 14

SKAITMENINIIO KALBŲ MOKYMO KOKYBĖ TAIKANT NAUJAUSIAS TECHNOLOGIJAS 14

1. ĮVADAS 14
2. SKAITMENINĖ KOMPETENCIJA EUROPOS AUKŠTOJO MOKSLO KONTEKSTE 15
3. KOKYBIŠKAS SKAITMENINIS KALBŲ MOKYMASIS: NAUJAUSIOS TENDENCIJOS IR PERSPEKTYVOS 17
3.1 ŽAIDYBINIMAS: DĖSTYTOJO ODISĖJA 18
3.2 TECHNOLOGIJŲ SUSIEJIMAS SU LSP 20
3.3 „ERASMUS+" KALBŲ MOKYMOSI NAUDOJANT TECHNOLOGIJAS PROJEKTAI: ŽINIŲ BAGAŽAS 20
4. BAIGIAMOSIOS PASTABOS 21

„QUILL" KOKYBĖS KRITERIJAI IR KOKYBĖS RODIKLIAI INTEGRUOTAME KALBŲ MOKYMESI NAUDOJANT OER 25

1. ĮVADAS 25
2. ŠVIETIMO KOKYBĖ ISTORINIU ASPEKTU 25
3. ATVIRUMAS ŠVIETIME IR JO REIKŠMĖ 26
4. KOKYBĖS KRITERIJAI, TAIKOMI OER, ESANTIEMS QUILL DUOMENŲ BAZĖJE 27
5. KOKYBĖS RODIKLIAI Į OER INTEGRUOTAME KALBŲ KURSE 28
6. PIRMASIS TYRIMAS: KALBŲ DĖSTYTOJŲ PASITENKINIMAS ATVIRAISIAIS ŠVIETIMO IŠTEKLIAIS 29
7. OER NAUDOJIMAS PAGAL WILEY PENKIALYPĘ SISITEMĄ (2009) 32
8. ANTRASIS TYRIMAS (BANDOMASIS TYRIMAS): KALBŲ BESIMOKANČIŲJŲ POŽIŪRIS Į OER 33

TREČIAS SKYRIUS 39

INOVACIJOS KALBŲ MOKYMO SRITYJE 39

1. ĮVADAS 39
2. TEORIJOS IR KONCEPCIJOS, KURIOMIS GRINDŽIAMAS NAUJOVIŠKAS POŽIŪRIS Į KALBŲ MOKYMĄ 39
2.1 BESIMOKANČIOJO VAIDMUO IR BESIMOKANČIOJO AUTONOMIJA INTERNETINIAME ELT MOKYME 40
2.2 BESIKEIČIANTIS MOKYTOJO VAIDMUO XXI AMŽIAS INTERNETINIO MOKYMO APLINKOJE 40
2.3 ELEKTRONINIŲ MOKYMOSI TECHNOLOGIJŲ METODAI 41
2.4 KALBINIŲ ĮGŪDŽIŲ MOKYMAS NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS 42
2.5 MIŠRUSIS MOKYMASIS KAIP IDEALI UGDYMO APLINKA MOKANTIS KALBŲ AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE 42
3. INOVATYVŪS SPRENDIMAI RENGIANT AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ EFL MOKYTOJUS 43
3.1 MOKYMO PRAKTIKA NUOTOLINIO MOKYMOSI METU 43

3.2 Hibridinio mokymo praktika....43
3.3. Atvirkštinė mentorystė....44
3.4 Tarpusavio mentorystė....44
3.5 Mokymo internetu praktika....44
3.6 „ geroji "užsienio kalbų mokytojų mokymo internetu patirtis....45
4. Rekomendacijos, „ką daryti ir ko nedaryti” 46

AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ MOTYVACIJA MOKYTIS KALBŲ NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS IR IŠTEKLIUS 50

1. Pagrindinės motyvacijos teorijos 50
1.1. Motyvacija: Apibrėžimas (-ai) ir tipologija....50
1.2 Motyvacijos tipologija psichologijoje....50
1.3 Motyvacijos teorijos psichologijoje....51
1.4 Požiūris į motyvaciją mokantis kalbų 51
2. Motyvacija įvairiuose mokymosi scenarijuose 53
2.1 Teorijos ir modeliai įvairiuose mokymosi scenarijuose 53
2.2 LSP scenarijai 53
3. Motyvacijos vertinimas, poreikių tenkinimas ir kalbų kursų pritaikymas specifiniams aukštųjų mokyklų besimokančiųjų, studijuojančių LSP, poreikiams 55
3.1 Motyvacijos vertinimas....55
3.2 komponentai ir aprašymai 55
3.3 Atsižvelgimas į poreikius ir kalbų kursų pritaikymas konkretiems aukštųjų mokyklų studentų, studijuojančių LSP, poreikiams....56
4. studentų poreikis mokytis kalbų - sėkmingas įsiliejimas į darbo rinką ir verslo plėtojimą 57
4.1 „Geroji“ praktika 58
4.2 Poreikių analizės priemonės....58
5. Baigiamosios pastabos 59

PENKTAS SKYRIUS 64

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ DIEGIMAS KALBŲ MOKYME IR MOKYMESI SISTEMINIU LYGMENIU AUKŠTAJAME MOKSLE 64

1. Teorijos apžvalga 64
2. Žvilgsnis į QuILL OER atvejų tyrimus 66
3. Praktinės gairės dėl OER įgyvendinimo kalbų mokymosi ir dėstymo aukštosiose mokyklose 68

ŠEŠTAS SKYRIUS 72

SKAITMENINIS ŠVIETIMAS IR LSP TURINYS KALBŲ MOKYMOSI IR MOKYMO SRITYJE 72

1. ĮVADAS 72
2. TEORINĖ IR METODOLOGINĖ SISTEMA 72
2.1 SKAITMENINĖS KOMPETENCIJOS APIBRĖŽIMAS: EUROPOS VADOVŲ TARYBOS REKOMENDACIJŲ INDĖLIS 72
2.2 PEDAGOGINĖ DISKUSIJA APIE OER 73
2.3 ŽINIASKLAIDOS AMŽIUS ŠVIETIME 74
2.4 PASTABOS APIE IRT GRINDŽIAMĄ KALBŲ MOKYMĄ ĮSIGALĖJUS SKAITMENINĖMS TECHNOLOGIJOMS 75
2.4.1 SKAITMENINIS POSŪKIS IR SKAITMENINIS ATOTRŪKIS 75
2.4.2 SKAITMENINIO RAŠTINGUMO STIPRINIMAS 76
2.4.3 DĖSTYTOJŲ PASITIKĖJIMO SAVIMI IR SAVARANKIŠKUMO DIDINIMAS 76
3. KAIP NAUDOTIS SKAITMENINIAIS IŠTEKLIAIS KAIP INTEGRUOTA AR ALTERNATYVIĄJA KLASĖS VEIKLOS PRIEMONE: PRIEMONĖS IR PAVYZDŽIAI 76
3.1 SUOMIŲ ŠNEKAMOSIOS KALBOS MOKYMOSI SKATINIMAS NAUDOJANT „PUHUTSÄ SUOMEE?" INTERNETINĮ KURSĄ 77
3.2 PROGRAMĖLĖS „*FORLIVIAMO*" NAUDOJIMAS ITALŲ L2 ATSITIKTINIAM MOKYMUISI SKATINTI 78
3.2.1 STRUKTŪRA IR FUNKCIJOS 79
3.2.2 TESTAVIMAS 79
3.3 TINKLALAIDŽIŲ NAUDOJIMAS LSP MOKYMO IR MOKYMOSI PROCESE 80
3.3.1 KODĖL TINKLALAIDĖS? 80
3.3.2 TINKLALAIDĖS PANAUDOJIMAS LSP 80
3.4. *DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT*: SĖKMINGESNIS DISKURSAS APIE KONKRETŲ SEKTORIŲ 81
3.4.1 INTERNETO KURSO YPATYBĖS 81
3.4.2 TESTAVIMAS: STUDENTŲ ATSAKYMAI 81
3.4.3 ŽINGSNIS PIRMYN: OER INTEGRAVIMAS 81
4. IŠVADOS 82

TUMPINIŲ SĄRAŠAS

CALL - Computer-assisted language learning / **Kompiuterinis kalbų mokymasis**
CALI - Computer-aided language instruction / **Kompiuterinis kalbų mokymas**
CEFR - The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / **Bendrieji Europos kalbų metmenys: Mokymasis, mokymas, vertinimas**
CEFR-CV - The Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume **Bendrieji Europos kalbų metmenys. Papildomas tomas**
CFRIDiL - The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies / **Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema**
CLIL - Content and language integrated learning / **Integruotas dalyko ir kalbos mokymasis**
DIGCOMPE - European Digital Competence Framework for Educators **/ Europos pedagogų skaitmeninės kompetencijos sandara**
DigEduPol - Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies / **Skaitmeninio švietimo politika Europoje ir už jos ribų: Pagrindiniai efektyvesnės politikos formavimo principai**
DOTS - Developing online teaching skills / **Internetinio mokymo gebėjimų tobulinimas**
EAQUALS - Evaluation and accreditation of quality in language services **/ Kalbinių / kalbos paslaugų kokybės vertinimas ir akreditavimas**
EFL - English as a foreign language / **Anglų kalba kaip užsienio kalba**
ESP – English for Specific Purposes **/ Dalykinė anglų kalba**
HE – Higher education / **Aukštasis mokslas**
HOTS - Higher order thinking skills / **Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai**
ICT - Information and communication Technology / **Informacinės ir komunikacinės technologijos**
LL – Language Learning / **Kalbų mokymasis**
LOTE - Learning other languages than English / **Kitos kalbos nei anglų (kalba) mokymasis**
LOTS - – Lower order thinking skills / **Žemesnio lygio mąstymo gebėjimai**
LSP - Language for specific purposes / **Dalykinė kalba**
LT - Language teaching / **Kalbų mokymas**
OA - Open access / **Atvira prieiga**
OEP - Open educational practices / **Atviroji švietimo praktika**
OER – Open educational resources / **Atviros prieigos mokomieji ištekliai**
OSS - Open source software / **Atviros prieigos programinė įranga**
MALL - Mobile-assisted language learning / **Mobiliosios programėlės, skirtos kalbų mokymui(si)**
MOOCs - Massive open online courses / **Atviri internetiniai mokymo(si) kursai**
TALL - Technology-assisted language learning / **Technologijomis grindžiamas kalbų mokymasis**
TEL - Technology-enhanced learning / **Technologijomis grindžiamas mokymasis**
TELL - Technology-enhanced language learning / **Technologijomis grindžiamas kalbų mokymasis**
UDL - Universal design for learning / **Universalusis mokymosi dizainas**

ĮVADAS

ELISABETE MENDES SILVA
BRAGANCOS POLITECHNIKOS INSTITUTAS IR
LISABONOS UNIVERSITETO ANGLŲ KALBOS STUDIJŲ CENTRAS
BRAGANÇA, PORTUGALIJA
ESILVA@IPB.PT

Manoma, kad kalbos vaidina svarbų vaidmenį visose gyvenimo srityse, pradedant verslu ir finansais, baigiant švietimu ar kultūros sritimis. Teigiama, kad kalbų mokymasis atveria daugybę galimybių, suteikiančių įvairovę mokymosi ir darbo perspektyvų. Dviejų ar daugiau kalbų kvalifikuotas ar net holistinis mokėjimas suteikia begalę galimybių ne tik švietimo srityje, bet ir pačiuose įvairiausiuose politiniuose, socialiniuose ir kultūriniuose kontekstuose.

Vis dėlto, kalbų mokymuisi ne visada buvo atviros durys į pasaulį. Ir prieinamas jis buvo tik pirkliams, keliautojams, verslininkams, intelektualams arba tiems, kurie galėjo sau leisti mokytis namuose arba mokymo įstaigose. Formaliojo švietimo sąvoka neegzistavo iki XVIII a., kai Apšvietos judėjimas iškėlė svarbius klausimus apie švietimą ir būtinybę tobulinti žmogaus protą, pasitelkiant jo galią ir kuriant mokyklas bei universitetus (Feldges, 2022). Tačiau liaudies švietimo sąvoka politinėse diskusijose išryškės tik XIX a. pabaigoje. Tuomet buvo statoma vis daugiau mokyklų. Neišvengiamai augo švietimo įstaigų poreikis mokytojams rengti: švietimas tapo prieinamas vis didesnei gyventojų daliai. Nuo tada mokymas buvo grindžiamas mokymusi mintinai ir racionaliu bei empiriniu požiūriu į gyvenimą, kuris atsispindėjo mokiniams diegiamo mokymosi būdu. Skaitymas, rašymas, aritmetika ir religijos mokymas buvo įtraukti į mokyklos mokymo programą, o mokytojai atliko tik instruktorių funkcijas (Morgan, 2011). Universitete klasikinės kalbos, tokios kaip graikų ar lotynų, turėjo tvirtas tradicijas, o šiuolaikinės užsienio kalbos kaip universitetinė disciplina tapo priimtinomis tik XX a. pradžioje. Tačiau tik XX a. septintame ar aštuntame dešimtmečiais moderniųjų kalbų mokymas atitolo nuo mokymo išimtinai per literatūrą ir gramatiką, o sociolingvistika padėjo suvokti šnekamosios kalbos ir socialinių kalbos aspektų svarbą (Coleman, 2004). Tai sutapo su komunikacinio kalbų mokymosi metodo atsiradimu septintajame dešimtmetyje. Vidurinėse mokyklose šiuolaikinės užsienio kalbos į mokymo programą buvo plačiai integruotos tik aštuntajame dešimtmetyje, nes Anglijoje buvo pakeistos nacionalinės mokymo programos, taip atsižvelgiant į Europos pokyčius šioje srityje (Dobson, 2018).

Švietimo sistema nuėjo ilgą kelią nuo tada, kai buvo pradėta labiau laikytis elgesio principais grįsto požiūrio. Švietimas lydėjo ir atspindėjo socialinius, politinius, ekonominius ir technologinius pokyčius. Šiandien Europoje ir Vakarų pasaulyje švietimas žengia kartu su pažangos idėjomis, susijusiomis ne tik su šalies, bet ir su asmeniniu žmogaus tobulėjimu. Švietimo demokratizacija siekiama visuotinio švietimo, kuriame humanistinės laisvės, lygybės ir teisingumo vertybės turėtų vyrauti kaip europinės tapatybės dalis.

Witold'as ir Brock'as (2000) kalba apie „europinį švietimą", kuris:

> turi parodyti europiečiams, kad jie gali veiksmingiau dirbti ir patogiau gyventi kartu, nes tarpininkauja švietimo ir profesinės veiklos procedūros ir mokymo modeliai, dėl kurių susitarta Europos Sąjungoje ir kurie yra ekonominių tikslų dalis. Tam tikslui tarnauja tiek užklasinė veikla, tiek ir tradiciniai mokyklos mokymo programos dalykai. Laisvės, pilietinės laisvės, teisingumo ir lygybės, taikos ir aplinkos apsaugos klausimai bus nauji Europos ir pasaulio švietimo prioritetai, kuriuose tradicinių dalykų, įtrauktų į nacionalines mokyklų programas, svarba mažės, užleisdama vietą domėjimuisi tarptautiniais įvykiais, informacija apie kuriuos jau dabar tampa prieinama. (P. 15)

Šis išsilaisvinimas iš provincialumo ir siekis sukurti vieningesnę ir tarptautiškesnę Europą suformavo švietimo sistemą, vienijančią Europos Sąjungos narių panašias švietimo struktūras ir patirtis. Todėl ir buvo sukurta Europos kreditų perkėlimo sistema (ECTS), kuri dabar taikoma visuose Europos universitetuose.

Be „Europos žinių“ sklaidos, „Europos švietimas“ taip pat pabrėžia užsienio kalbų gebėjimų svarbą. Todėl yra labai svarbu mokytis kalbų, nes jos palengvina bendravimą ir taip suteikia galimybę „gyventi ir dirbti bet kurioje Europos Sąjungos vietoje“ (Witold & Brock, 2000, p. 17). Komunikacinė kompetencija iš tiesų yra vienas svarbiausių kalbos mokymosi ir mokymo klausimų nuo tada, kai 1972 m. Del'as Hymes'as pristatė šį požiūrį. Ankstesni kalbų mokymo ir mokymosi modeliai buvo grindžiami grynai lingvistiniu požiūriu, ignoruojant „socialinius kontekstus, kuriuose kalba vartojama“ (Baker, 2017, p. 13). Komunikacinis kalbų mokymas (angl. Communicative Language Teaching, CLT), be kitų holistinių kalbos kompetencijos modelių, kylančių iš šios skėtinės sistemos, pavyzdžiui, užduotimis grindžiamo mokymosi ir mokymo (angl. Task-based Learning and Teaching, TBLT), visuminio fizinio reagavimo (angl. Total Physical Response, TPR), projektinio mokymosi (angl. Project-based Learning, PBL), turėjo didelę įtaką 2001 m. paskelbtiems „Bendriesiems Europos kalbų metmenims“ (CEFR). Siekiant skatinti daugiakalbystę, be kitų tikslų, šie metmenys „suteikia bendrą pagrindą visoje Europoje rengti kalbų kaip dalyko programas, studijų programų programas, gaires egzaminams, vadovėliams ir kt.“ (CEFR-CV, Europos Taryba, 2020).

Praėjo dvidešimt metų nuo tada, kai pirmą kartą „Bendrieji Europos kalbų metmenys“ pasiekė savo vartotojus, o šiandien, skaitmeninių technologijų, globalizacijos ir nuolatinių migracijos bangų amžiuje, kalbų mokymasis sulaukia dar didesnio ir prasmingesnio atgarsio. Kalbų mokymasis laikomas privalomu vis labiau technologiškai išsivysčiusiame ir konkurencingesniame pasaulyje. Šiuo metu dalykinės kalbų mokymosi poreikis yra svarbiausias, nes, pasak Coleman'o (2005):

> Žvelgiant iš dalyko mokymo programos perspektyvos, užsienio kalbos mokėjimas šiandien yra susijęs su daugybe „turinio“ sričių – nuo literatūros, kultūros, lingvistikos, sociologijos, istorijos ir politikos studijų apie šalį, kurioje kalbama pasirinkta kalba, per gimininingas sritis, pavyzdžiui, kitas užsienio kalbas ir kultūras, iki labai skirtingų specialybių – nuo ekonomikos iki mechanikos inžinerijos. (P. 4-5)

Europos Taryba taip pat skatino kalbų ir skaitmeninių technologijų sąsajų atsiradimą, vykdydama keletą projektų ir programų. Skaitmeninių kompetencijų sistema piliečiams (Vuorikari, R. ir kt. 2016, 2022) ir Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema (CFRIDiL) yra dvi žinomiausios jos programos. Jos plačiai minimos šio leidinio pirmame ir šeštame skyriuose.

Po Covid-19 pandemijos, kuri smarkiai paveikė visą pasaulį, visos švietimo sistemos buvo priverstos iš naujo atrasti arba (ir) prisitaikyti prie naujų fizinių ir socialinių sąlygų. Mokytojai turėjo peržiūrėti savo pagrindinius pedagoginius metodus, kuriais vadovavosi savo dėstymo praktikoje. Skaitmeninis pasaulis tuomet švietime tapo didžiule panacėja, plačiai paplito naujos mokymosi aplinkos. Vadovaudamiesi Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) įžvalgomis, kur teigiama: „... be technologijų naudojimo, kalbų mokytojai ir tyrėjai dabar turi ištirti skaitmeninių užduočių ir išteklių lauką.“ (p. 1), galime suprasti, kodėl QuILL projektas ir konkrečiai šis leidinys yra tokie savalaikiai.

„QuILL – kalbų mokymosi kokybė“ projektas buvo patvirtintas pagal programos „Erasmus+“ kvietimą „Strateginės partnerystės skaitmeniniam švietimui“. Projekte siūloma kalbų dėstytojams, dėstantiems užsienio kalbas arba dalykines užsienio kalbas, naujai pažvelgti į skaitmeninius atviros prieigos mokymo(si) išteklius ir kuo kokybiškiau jais naudotis. Vienas pagrindinių QuILL tikslų – sudaryti aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojams galimybę naudotis atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OERs), kurie padėtų jiems mokymo ir mokymosi procese. QuILL projekto portale kalbų dėstytojai ir besimokantieji ras daug atviros prieigos mokomųjų šaltinių aštuoniolika Europos kalbų, kuriuos jau studentai išbandė, ir jie pasitvirtino realiuose mokymo(si) scenarijuose. Be to, dėstytojams taip pat bus

prieinamas elektroninis mokomasis paketas, kuris padės jiems atrinkti, taikyti mokymo(si) procese ir kurti internetinius išteklius.
Šis leidinys, kuriame pateikiamos svarbios teorinės įžvalgos ir praktinės gairės, skirtas aukštojo mokslo politikos formuotojams, taip pat dalykinės kalbos dėstytojams. Juo siekiama patobulinti skaitmeninių kalbų mokymosi galimybių įgyvendinimą aukštajame moksle. Šiuo leidiniu taip pat siekiama pristatyti, išnagrinėti ir reflektuoti apie skaitmeninių technologijų naudojimo kalbų mokymosi ir mokymo procese galimybes. Šiame leidinyje pateikiamos šešių QuILL projekto partnerinių institucijų, sudarančių QuILL projekto konsorciumą, publikacijos, todėl natūraliai jį sudaro šeši skyriai:

Pirmas skyrius – Kokybė pažangiame skaitmeniniame kalbų mokyme(si),
Antras skyrius – Kokybės kriterijai ir kokybės rodikliai integruotame kalbų mokyme,
Trečias skyrius – Inovacijos kalbų mokymo srityje,
Ketvirtas skyrius – Aukštųjų mokyklų studentų motyvacija mokytis kalbų naudojant skaitmenines technologijas ir išteklius,
Penktas skyrius – Skaitmeninių technologijų diegimas sisteminiu lygmeniu mokant kalbų aukštojo mokslo sektoriuje,
Šeštas skyrius – Skaitmeninis švietimas ir dalykinės kalbos turinys mokymosi ir mokymo procese.

Dauguma internete randamų išteklių skirti besimokantiems anglų kalbos. Tai viena iš problemų, kurias sprendžia QuILL projektas. Ketvirtame ir penktame skyriuose pabrėžiamas šis trūkumas, atkreipiamas dėmesys į anglų kalbos kaip užsienio kalbos (EFL) / dalykinės anglų kalbos (ESP) ir L2 mokymo arba LSP skirtumus, pabrėžiama, kad reikia taikyti alternatyvias mokymo strategijas ir permąstyti motyvacijos modelius, tinkamus LSP arba kitų kalbų, išskyrus anglų, mokymuisi (LOTE).
Visuose skyriuose aptariamas kalbų mokymosi naudojant skaitmeninius išteklius procesas, o tokie raktiniai žodžiai kaip „kokybė“, „inovacijos“ ir „skaitmeninis švietimas“ yra bendri visiems skyriams. Vis dėlto, kad kiekviena sritis būtų išsamiau išanalizuota, ji buvo suskirstyta į potemes.
Pirmame skyriuje pateikiama plati mokslinės literatūros apžvalga apie skaitmeninio kalbų mokymo būklę Europos aukštojo mokslo kontekste. Jame aptariama naujausia literatūra šia tema, be to, aptariami Europos Tarybos vykdomi projektai ir programos, taip patvirtinant pastarųjų metų skaitmeninių technologijų aktualumą. Remiantis literatūra, skaitmeninių priemonių ir išteklių integravimas į kalbų mokymą ir mokymąsi įvairiuose Europos mokymo scenarijuose pasirodė esąs kokybiškas naujosios mokymo ir mokymosi paradigmos privalumas.
Antrame skyriuje pateikiami svarbūs svarstymai apie kokybės sudėtingumą mokymo ir mokymosi procese, taip pat aptariama geros kokybės atviros prieigos mokomųjų išteklių (OERs) sąvoka ir tai, ką ji apima iš naudotojo perspektyvos. Be to, autoriai išskiria kokybės rodiklius, tokius kaip studentų pasitenkinimas, kuriais galima vertinti skaitmeniniu pagrindu parengtų kalbų mokymo kursų aukštosiose mokyklose pažangą. Šiems kokybės rodikliams iliustruoti buvo atlikti du tyrimai, kurių metu buvo nagrinėjami dėstytojų ir besimokančiųjų atsiliepimai apie atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OERs) integruotą kalbos kursą universitete. Gauti rezultatai rodo, kad kokybės rodiklius vertina ir besimokantieji, ir dėstytojai, be to, OER vertinami kaip įdomi ir motyvuojanti papildoma mokymo medžiaga.
Trečiame skyriuje išsamiai aptariamos inovacijos. Aprašoma skaitmeninių technologijų naudojimu grįsta praktika, požiūriai, metodai ir strategijos. Ikimokyklinio ugdymo mokytojus rengimas internetinėje aplinkoje remiantis inovacijomis pasiūlo daug temų, tokių kaip mišrusis mokymasis, mokinių savireguliacija ir mokinių autonomija EFL ir SLP kontekstuose.
Ketvirtame skyriuje daugiausia dėmesio skiriama motyvacijos klausimui ir kokią įtaką ji gali turėti antrosios kalbos (L2) mokymuisi, esant skirtingiems mokymosi scenarijams ir skirtingiems besimokantiesiems. Todėl poreikių tenkinimas ir kalbos kurso sudarymas konkretiems dalykinę kalbą studijuojančių trečiakursių poreikiams yra viena iš „gerųjų“ praktikų, kuria autoriai dalijasi šiame

skyriuje. Be to, dėstytojai taip pat turi įtraukti besimokančiuosius į mokymosi išteklių atrankos ir kūrimo procesą, suteikdami jiems daugiau atsakomybės bei savarankiškumo. Skaitmeninių išteklių naudojimas taip pat gali kelti besimokančiųjų motyvaciją, kuri turės įtakos efektyvesniam mokymuisi. Tokiu būdu studentams bus suteiktos priemonės, padėsiančios sėkmingai įsilieti į darbo rinką ir plėtoti būsimą verslą.

Penktame skyriuje aptariama, kaip skaitmeninės technologijos, skirtos kalbų mokymuisi ir dėstymui, taikomos aukštojo mokslo sektoriuje, daugiausia naudojantis QuILL duomenų baze, paaiškinama, kaip buvo nustatyti ir atrinkti 18 Europos kalbų ištekliai. Autoriai gilinasi į šį diegimo procesą aprašydami kelis jo etapus. Taip pat aptariama „geroji“ praktika, kaip maksimaliai panaudoti skaitmeninius išteklius, siekiant švietimo politikos formuotojams, dėstytojams ir besimokantiesiems pateikti septynias rekomendacijas, kurios bus naudingos jų darbo, mokymo ir mokymosi praktikoje taikant tiesioginio, mišraus ar internetinio mokymosi scenarijus.

Šeštame skyriuje aptariama dalykinė kalba ir pateikiamos naudingos skaitmeninių išteklių identifikavimo ir naudojimo mokymo kontekste gairės. Pristatydami kelias priemones ir konkrečių atvejų tyrimus, kuriuose daugiausia dėmesio skiriama suomių ir italų dalykinei kalbai, autoriai pateikia pavyzdžių, kaip skaitmeniniai ištekliai gali būti integruojami į mokymo procesą arba naudojami kaip alternatyva seminarams klasėje. Be to, vystoma pedagoginė diskusija apie atviros prieigos mokomuosius, išteklius kviečiant persvarstyti mokymo paradigmas švietimui einant skaitmenizacijos link.

Šiuose šešiuose skyriuose pateiktos gairės sutampa su pagrindiniais principais, kuriais vadovaujamės mes, aukštųjų mokyklų dėstytojai: mes norime, kad mūsų studentai būtų motyvuoti ir susidomėję studijuojamu dalyku, kad jie išsilaisvintų nuo siauro mąstymo įpročių, taptų savarankiškais ir ugdytų(si) kritinį mąstymą. Konkrečiame dalykinės kalbos mokymo kontekste skaitmeninės technologijos suteikia dėstytojams ir studentams daugiau priemonių, kurios leis jiems atverti kuo daugiau durų mokymosi ir mokymo proceso metu.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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*, *46*(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *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.

PIRMAS SKYRIUS

SKAITMENINIIO KALBŲ MOKYMO KOKYBĖ TAIKANT NAUJAUSIAS TECHNOLOGIJAS

ELISABETE MENDES SILVA[1] , ISABEL CHUMBO[2] , VITOR GONÇALVES[3] , CLÁUDIA MARTINS[4] , ALEXIA DOTRAS BRAVO[5] , ANA M. ALVES[6]

BRAGANCOS POLITECHNIKOS INSTITUTAS[1,2,3,4,5,6]
LISABONOS UNIVERSITETO ANGLŲ KALBOS STUDIJŲ CENTRAS[1,4]
PAGRINDINIO UGDYMO MOKSLINIŲ TYRIMŲ CENTRAS[3]
AVEIRO UNIVERSITETO KALBOS, LITERATŪROS IR KULTŪROS CENTRAS[4, 6]
KOIMBROS UNIVERSITETO PORTUGALŲ LITERATŪROS CENTRAS[5]
BRAGANÇA, PORTUGALIJA
ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

SANTRAUKA

Per pastaruosius du dešimtmečius švietimo srityje įvyko daug pokyčių. Technologijų pažanga globaliame pasaulyje, kuriame vyrauja ryšiai su visuomene, lėmė naujus požiūrius į kalbų mokymą, ypač aukštojo mokslo kontekste. Todėl šiame skyriuje bus aptariamas šiuolaikinis skaitmeninis kalbų mokymas, grindžiamas šios srities literatūra, pvz., Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), bei kitų šia tema atliktų tyrimų, vykdytų programų ir projektų rezultatais, siekiant išsamiai apžvelgti dabartinę skaitmeninio kalbų mokymosi ir mokymo kokybės Europos aukštosiose mokyklose situaciją. Skyriuje taip pat apibendrinamos ir aptariamos įvairios skaitmeninės priemonės ir ištekliai, kurie prisidėjo prie mokymo ir mokymosi kokybės aptariamame dalykinės kalbos kontekste.

1. ĮVADAS

XXI amžiaus pradžioje švietimo kontekste Marc'as Prensky (2001 m.) sukūrė naują „skaitmeninių čiabuvių" sąvoką, kad apibūdintų mokinius, nuo XX a. paskutiniųjų dešimtmečių patyrusius paradigminius pokyčius, susijusius su nuolatiniais skaitmeniniais laimėjimais. Šie „skaitmeniniai čiabuviai" buvo „nutrūkstamumo" arba „skilimo" proceso dalis, kuris pakeitė „dalykus taip iš esmės, kad nebėra kelio atgal", dalis (p. 1). Kaip teigia autorius: „Šis vadinamasis „skilimas" – tai skaitmeninių technologijų atsiradimas ir sparti sklaida paskutiniais XX a. dešimtmečiais" (p. 1). O mokytojus ir švietimo darbuotojus Prensky pavadino „skaitmeniniais imigrantais", nes jie susipažino su naujomis technologijomis, perimdami (ir pritaikydami) jas kaip veiksmingą mokymo strategiją. Be to, Prensky įspėjo mokytojus apie būtinybę keistis, jei jie nori atkreipti mokinių dėmesį (p. 6). Galima nesunkiai padaryti išvadą, kad toks požiūris į technologijas labiausiai viliojo jaunesnius mokytojus, labiau linkusius naudotis technologijomis tiek asmeniniame gyvenime, tiek dėstant, nei brandesnius, žiūrėjusius į jas įtariau ir pasitikinčius tradiciniais mokymo metodais.

Nors kai kuriomis aplinkybėmis taip ir yra, tai ne tas argumentas, kuris pateisina daugiau ar mažiau tolerantišką požiūrį į technologijų naudojimą mokymui(si). Yra daugybė veiksnių, kurie arba padeda, arba trukdo mokytojams įsitraukti į skaitmeninį raštingumą ir asmeniniame, ir profesiniame gyvenime, todėl, kaip teigia Tour (2015, p. 127), reikia atlikti daugiau tyrimų, kad galėtume geriau suprasti šią problemą. Atsižvelgdama į tai autorė (2015), bandydama nustatyti „glaudų ryšį tarp kalbų mokytojų kasdienės skaitmeninio raštingumo praktikos ir technologijų naudojimo pamokose" (p. 137), atliko tyrimą, kuriame nagrinėjo „mokytojų naudojimąsi technologijomis asmeniniame gyvenime ir mokymo procese" (p. 136). Jos įžvalgos apie naujųjų raštingumo gebėjimų integravimą į mokymą įrodė, kad šis naujas požiūris į kalbų mokymą tebėra iššūkis, ir leido autorei padaryti tokią išvadą:

> Naujųjų raštingumo gebėjimų integravimas į mokyklos aplinką reikalauja daugybės pokyčių, nes mokymo programos ir pedagogika jau yra suvaržytos išorinių veiksnių. Svarbu ir tai, kad tam reikalingos individualios mokytojų pastangos, nes, kaip šis tyrimas rodo, pačių mokytojų skaitmeninis mąstymas gali dar labiau riboti naujų raštingumo gebėjimų lavinimą. (p. 136)

Nuo 2001 m. skaitmeninės technologijos pasikeitė dar labiau ir sparčiau, o kartu su jomis keitėsi ir mokytojai. Pasak Johnston et al. (2019), „milžinišku greičiu rinkai pristatomi nauji technologiniai įtaisai, kurie yra didžioji mūsų kartos visuomenės panacėja. Technologijos liaupsinamos net išganingais terminais, panašiais į religinį užsidegimą“ (p. v).
Skaitmeninės technologijos išlaisvino iki šiol nematytas jėgas švietimo srityje, todėl gausu literatūros, kurioje nagrinėjamos ir išryškinamos naujųjų technologijų galimybės bet kokiame mokymo ir mokymosi kontekste (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Be to, Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) teigia, kad „technologijų integravimas į ugdymą buvo svarbi švietimo reformų darbotvarkė visame pasaulyje“ (p. 6). Nesibaigiantys atradimai šioje srityje pirmaisiais XXI amžiaus dešimtmečiais metė iššūkį ir pakeitė požiūrį į skaitmeninį švietimą. Kalbų mokymas taip pat įgavo naują žvilgsnį į tai, kaip buvo mokoma ir mokomasi kalbų, nes naujosios medijos ir informacinės technologijos tapo svarbiomis pagalbinėmis priemonėmis kalbų mokytojams. Taigi skaitmeniniai ištekliai išplėtė mokymo ir mokymosi galimybes suderindami tiek mokytojų, tiek mokinių skaitmenines kompetencijas su XXI amžiaus iššūkiais, grįstais skaitmeninių kompetencijų sistema. Ši darbotvarkė labai vertinama naujoje aukštojo mokslo (AM) arenoje, skatinančioje dėstytojų ir studentų skaitmeninį raštingumą ir interaktyviąsias medijas (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk ir Fedeli, 2022) per tokius dokumentus kaip 2016 m. sudarytą Europos Sąjungos pedagogų skaitmeninės kompetencijos sandarą (DigCompEdu) (Vuorikari et al. 2016) ir 2017 m. išleidus naują jos redakciją (Carretero Gomez et al., 2017). Šios ir kitų sandarų pažangą nagrinėsime toliau.
Šiame skyriuje aptariamas skaitmeninių priemonių ir išteklių integravimas į kalbų mokymą ir kaip jis padeda gerinti mokymo kokybę ir veiksmingumą. Be to, jame trumpai apžvelgiamas dalykinės kalbos kontekstas ir jos sąsajos su skaitmeniniu pasauliu, nes ši tema bus išsamiau nagrinėjama 6-ame skyriuje. Atliekant literatūros apžvalgą buvo įtraukti naujausi ir reikšmingi tyrimai, projektai ir programos, įrodantys šių požiūrių aktualumą ir patvirtinantys naujausias tendencijas konkrečioje skaitmeninio kalbų mokymo (kokybės) srityje Europos aukštojo mokslo kontekste.

2. SKAITMENINĖ KOMPETENCIJA EUROPOS AUKŠTOJO MOKSLO KONTEKSTE

Skaitmeninės technologijos – plati sąvoka, apimanti internetą, skaitmeninius mobiliuosius įrenginius (išmaniuosius telefonus, planšetinius kompiuterius ir pan.), Web 2.0 įrankius, virtualios realybės įrenginius, dirbtinį intelektą ir kitas naujas ir atnaujintas skaitmenines technologijas (Tsvysk ir Tsvysk, 2019, p. 562), kurios sudaro šiuolaikinio technologijų vystymosi amžiaus pagrindą. Iš tiesų spartus technologinių ir skaitmeninių pokyčių ritmas paskatino naujų patobulintų ir interaktyvesnių kalbų mokymosi modelių atsiradimą, tokių kaip kompiuterinis kalbų mokymas (Computer-Aided Language Instruction, CALI), kompiuterinis kalbų mokymasis (Computer Assisted Language Learning, CALL) (naudojamas nuo 1960-ųjų, bet didesnį poveikį įgavęs 1990-aisiais, kaip teigia moksliniai šaltiniai (Levy, 1997; Beatty, 2003), technologijomis grįstas kalbų mokymasis (Technology-enhanced language learning, TELL) ir mobiliosios programėlės, skirtos kalbų mokymuisi (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Šie modeliai sukūrė naują mokymosi ir mokymo sistemą, kuri palengvino mokytojų darbą.
Perėjimas nuo statiško ir pasyvaus Web 1.0 prie dinamiško ir interaktyvaus Web 2.0 paskatino informacijos visuotinumą realiu laiku (Smith, 2016, p. 3). Kompiuterinis bendravimas išplito dar labiau apimdamas išmaniuosius telefonus, nes jie tapo įprasta preke, atvėrusia kelią naujoviškam mokymuisi pritaikant mobiliąsias programėles (angl. Mobile Assisted Language Learning, MALL). Anot Chinnery

(2006), šios technologijos iš esmės didina socialinę įtrauktį į kalbų mokymąsi, jas reikia naudoti kaip galimą tinkamiausią pedagogiką (p. 9). Neseniai Stockwell'as (2022) taip pat pastebėjo, kaip skiriasi požiūriai į skaitmeninių technologijų naudojimą:

> Nepaisant technologijų svarbos švietime, nuo 2020 m. pradžios, išplitus Covid-19 virusui, nuomonės vis dar labai išsiskiria dėl jų ilgalaikio naudojimo kaip tinkamos kokybiško švietimo galimybės, o ne kaip laikinos priemonės, kol pasaulis atsigaus po nelaimės. (P. 1)

Viena vertus, yra manančiųjų, kad technologijos gali stabdyti pedagoginio švietimo veiksmingumą, kita vertus, yra tokių, kurie visiškai entuziastingai ir optimistiškai vertina jų poveikį. Tačiau dėl plačiai paplitusio mobiliųjų programėlių naudojimo Stockwell'as (2022) teigia, kad mokymasis pasitelkiant technologijas – CALL arba MALL – „iš tiesų atrodo susijęs su lūkesčiais, kad technologijos palengvins mokymą ir mokymąsi" (p. 5–6). Nepaisant ginčų dėl skaitmeninių technologijų naudojimo švietimo sistemoje poveikio, privalome pripažinti jų potencialą, kuris gali padėti mokymo ir mokymosi aplinkai. Vis dėlto mokslininkas (2022) teigia, kad technologijų naudojimas klasėje turi būti kruopščiai suplanuotas ir įgyvendintas, kitaip jis nebebus veiksmingas, nes nebus pasiekti pagrindiniai mokymosi tikslai (p. 2).

Europos Sąjunga toliau skatina piliečių skaitmeninių kompetencijų sandaros (DigComp 2.2) plėtojimą nuolatos ją atnaujindama (Vuorikari et al. 2022). Šia sandara siekiama ugdyti piliečių skaitmenines kompetencijas, kad jie būtų geriau pasirengę spręsti XXI amžiaus technologinius ir socialinius iššūkius. Joje pateikiami nauji žinių, gebėjimų ir nuostatų pavyzdžiai bei priemonės skaitmeninių kompetencijų savirefleksijai, stebėsenai ir sertifikavimui. Be to, joje pateikiamos puikios gairės, kaip piliečiai turėtų bendrauti, dalintis informacija, įsitraukti į pokalbius ar bendradarbiauti per skaitmenines technologijas. Šie veiklos būdai atitinka keturis XXI amžiaus kertinius gebėjimus švietimo kontekste: kritinį mąstymą, kūrybiškumą, bendradarbiavimą ir bendravimą. Apžvelgiant XXI amžiui reikalingus gebėjimus, skaitmeniniai gebėjimai įgijo didžiulę svarbą.

Bendrieji Europos kalbų metmenys (CEFR-CV) (Europos Vadovų Taryba, 2020 m.), minimi DigComp 2.2 dalyje, taip pat yra svarbus pagrindas, kuriuo vadovaujamasi Europos švietimo sistemose. Pirmą kartą paskelbta 2001 m., BEKM nuolat atnaujinami, kad būtų galima spręsti nuolatinius daugiakultūrės ir daugiakalbės visuomenės iššūkius. Jie ne tik yra bendras dokumentas, kuriuo remiantis visoje Europoje, be kita ko, suvienodinamos kalbų mokymo programos, vertinimas, mokymo gairės (Europos Taryba, 2001 m.), bet ir siekiama ugdyti į mokinį orientuotą mokymąsi, mokymąsi visą gyvenimą, gestų kalbą, daugiakalbystę ir daugiakultūrę kompetenciją, paremtą komunikaciniu metodu. Paskutinėje CEFR-CV versijoje (Europos Taryba, 2020 m.) buvo įtraukti nauji aprašai, liudijantys apie dabartinius visuomenės ir technologijų pokyčius:

> Tai, kad šis išplėtimas neapsiriboja tik šiuolaikinės kalbos mokymosi sritimi, bet apima aspektus, susijusius su kalbų mokymu visoje mokymo programoje, buvo labai palankiai įvertinta 2016–2017 m. vykusių išsamių konsultacijų metu. Tai atspindi vis didėjantį supratimą apie būtinybę taikyti integruotą požiūrį į kalbų mokymąsi visose mokymo programose. Kalbų mokymo specialistai praktikai ypač palankiai vertino aprašus, susijusius su bendravimu internetu, mokymusi bendradarbiaujant ir medijuojant tekstą. Konsultacijos taip pat patvirtino, kad švietimo politikos formuotojai skiria didelį dėmesį daugiakalbystės / daugiakultūriškumo deskriptoriams. (Europos Taryba, 2020, p. 22)

Bendravimas internetu iš tiesų yra realybė, kurios negalime nuslėpti. Internetas tapo galinga priemone mūsų gyvenime, todėl šį naują kontekstą reikia įtraukti į platų mokymo kontekstų, priklausančių švietimui, sąrašą. Vykdant Europos „Erasmus+" mokslinių tyrimų projektą EU-MADE4ALL – Multimodalinio skaitmeninio raštingumo ir anglų kalbos tarptautiniam bendravimui integravimas –

buvo sukurta, įdiegta ir išbandyta *Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema* (CFRIDiL). Ši sistema, kilusi iš CEFR ir DigComp 2.0, tačiau neapsiribojanti jais, apima mišresnę gebėjimų klasifikaciją. Multimodalumas, skaitmeninis raštingumas ir kompiuterinė komunikacija pasauliniame bendravime yra didžioji šios sistemos panacėja, kad „bendravimas tarptautiniuose ir tarpkultūriniuose kontekstuose“ pasirodytų „sėkmingas“ ir „apimtų išsamesnius multimodalinius, sociosemiotinius ir kritinius gebėjimus, kuriais atsižvelgiama į sociokultūriškai skirtingų auditorijų ir kontekstų lūkesčius“ (Adami et. al., 2019, p. 11). Visų pirma, CFRIDiL:

> Tai neabejotinas žingsnis skaitmeninių gebėjimų standartizavimo link skatinant skaidrumą ir pripažinimą, vertinant, ką Europos pilietis turėtų žinoti, kad būtų sėkmingas komunikacijos specialistas šiuolaikiniame skaitmeninių ryšių pasaulyje, ir siekiant galutinio tikslo – palengvinti mokymąsi, įsidarbinimo galimybes ir judumą. (Adami et. al., 2019, p. 14)

Vadovaudamasis Europos Sąjungos gairėmis Europos aukštasis mokslas taip pat stengiasi neatsilikti nuo pokyčių tempo ir deda pastangas ugdyti mokytojų, dėstytojų ir besimokančiųjų skaitmeninę kompetenciją. Skaitmeninių kompetencijų sistema pedagogams (DigCompEdu) yra atspirties taškas skaitmeninėms kompetencijoms įtvirtinti. Dokumente rašoma:

> Ja siekiama sukurti bendrą orientacinį pagrindą skaitmeninių kompetencijų modelių kūrėjams, t. y. valstybėms narėms, regioninėms vyriausybėms, atitinkamoms nacionalinėms ir regioninėms agentūroms, pačioms švietimo organizacijoms ir viešosioms ar privačioms profesinio mokymo įstaigoms. Ji skirta visų švietimo lygių pedagogams nuo ikimokyklinio iki aukštojo ir suaugusiųjų švietimo, įskaitant bendrąjį ir profesinį mokymą, specialiųjų poreikių asmenų ugdymą ir neformaliojo mokymosi kontekstą. Joje kviečiama ir skatinama prisitaikyti ir keistis pagal konkrečias aplinkybes ir tikslą. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Be to, pagal skaitmeninių kompetencijų sistemą pedagogams inovacijos tampa visų švietimo įstaigų, įskaitant aukštąsias mokyklas, pagrindu, nes išnaudojamas skaitmeninių technologijų potencialas. Todėl šioje sistemoje kartu su besimokančiųjų kompetencijomis aptariamos ir pedagogų profesinės bei pedagoginės kompetencijos, daugiausia dėmesio skiriant profesinio įsitraukimo, skaitmeninių išteklių, vertinimo, besimokančiųjų įgalinimo ir, galiausiai, sudarant palankias sąlygas besimokančiųjų skaitmeninių kompetencijų ugdymuisi (Punie & Redecker, 2017, p. 8).
Siekiant švietimo politikos formuotojams ir pedagogams pateikti įrodymų apie skaitmeninį mokymąsi skatinančios politikos veiksmingumą, 2017 metais buvo publikuotas atliktas tyrimas *Skaitmeninio švietimo politika Europoje ir už jos ribų: pagrindiniai efektyvesnės politikos kūrimo principai (DigEduPol)* ir 2017 m. paskelbta studija DigEduPol (Redecker et al., 2017). Be to, verta paminėti ir SELFIE – Europos mokyklų skaitmeninius pajėgumus skatinančią priemonę. Į mokslinių tyrimų darbotvarkę įtraukti ir visuotiniai atviri internetiniai kursai (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion).

3. KOKYBIŠKAS SKAITMENINIS KALBŲ MOKYMASIS: NAUJAUSIOS TENDENCIJOS IR PERSPEKTYVOS

Vienas pagrindinių principų, kuriuo grindžiami Europos Komisijos sudaryti ir įgyvendinti metmenys, vadovaujant Jungtiniam tyrimų centrui, yra būtent visų piliečių skaitmeninių gebėjimų ugdymas, siekiant suteikti jiems tinkamų priemonių, kad jie taptų sėkmingesni profesiniu ir asmeniniu lygmenimis. DigComp 2.2 penkios kompetencijų sritys atitinka skaitmeninę kompetenciją: i) informacinis ir duomenų raštingumas; ii) bendravimas ir bendradarbiavimas; iii) skaitmeninio turinio kūrimas; iv) saugumas ir v) problemų sprendimas. Kalbant apie kalbų mokymąsi ir mokymą aukštojoje mokykloje, TELL, technologijomis paremtas kalbų mokymasis (TALL), CALL ir MALL atitinka besimokančiųjų poreikius ir žengia koja kojon su vis labiau didėjančiais skaitmeninio pasaulio

reikalavimais. Internetas tiek dėstytojams, tiek besimokantiesiems suteikė daugybę mokomųjų išteklių.
Atviri internetiniai mokymo(si) kursai (MOOCs), atsiradę 2008 m. dėl išpopuliarėjusio atviros prieigos mokomųjų išteklių taikymo, taip pat buvo patrauklūs skaitmeniniai šaltiniai ar net mokymo(si) strategija. Nepaisant MOOCs demokratinių taikymo perspektyvų, MOOCs naudojimas susiduria su naujais iššūkiais. Deng'as, Benckendorff'as ir Gannaway'us (2019) atliko sisteminį tyrimą, kuriame nagrinėjo mokymosi ir mokymo taikant MOOCs pažangą ir naujas kryptis. Gauti rezultatai leido jiems teigti, kad, nepaisant didėjančio MOOCs mokslinių tyrimų skaičiaus, „sisteminga mokymosi ir mokymo dinamika taikant MOOCs nėra pakankamai ištirta" (p. 58), ir padaryti penkias pagrindines prielaidas:

a) įrodymais grįstų tyrimų nepakanka, ypač kai kalbama apie auditoriją, kuriai būdinga tam tikra Vakarų kultūros hegemonija;
b) toks svarbus veiksnys kaip motyvacija MOOCs tyrimuose atrodo pernelyg supaprastinti;
c) nebuvo atlikta tyrimų, susijusių su įvairių mokymo(si) metodų, įtraukiančių studentus, taikymu;
d) mokymosi rezultatų vertinimas yra labai supaprastintas ir daugiausia priklauso nuo pažymių;
e) kol kas nėra aišku, kaip skirtingi pagrindiniai mokymosi ir mokymo veiksniai yra susiję, nors esama įrodymų, kad „aktyvesnis elgesys ir socialinis dalyvavimas internete" koreliuoja su aukštesniais informacijos įsiminimo rodikliais ir akademiniais rezultatais.

Todėl autoriai teigia, kad labai svarbu panagrinėti mokymosi ir mokymo veiksnius ne izoliuotai, o atsižvelgiant į jų tarpusavio sąveiką, kad būtų galima geriau įgyvendinti ir vertinti MOOC (p. 58).
MOOC ir visi šie skaitmeniniai ištekliai bei sistemos naudojami kaip galingos ir veiksmingos motyvacijos ir kokybės gerinimo priemonės. Kaip pagalbinės priemonės kalbų pamokose jos naujais elementais papildo mokymo ir mokymosi metodus. Bolen (2021) pateikia keletą priežasčių, kodėl į kalbų pamokas reikėtų įtraukti technologinius išteklius: jie veiksmingi, nes studentai mokosi greičiau; paskaitos tampa įdomesnės; dėstytojai jaučiasi labiau motyvuoti; studentai tampa savarankiškesni; dėstytojai gali naudotis begale „puikių" išteklių, tarp kurių, pavyzdžiui, viktorinos, internetiniai stalo žaidimai, plagijavimo patikra ir kiti; studentai, tėvai, administratoriai tikisi, kad auditorijoje bus naudojamas kompiuteris (p. 7–8). Tačiau, kaip jau buvo pabrėžta, jei technologijos naudojamos be kruopštaus planavimo, pedagoginiai tikslai gali prarasti savo veiksmingumą. Todėl būtina žinoti, kaip ir kada naudoti technologijas auditorijoje. Jei jos naudojamos tik dėl naudojimosi kompiuteriu, tuomet mokymosi tikslai tampa beprasmiai, tačiau jei integruojamos pagal labai numatytus tikslus ir strategijas, tuomet rezultatai taps daug viltingesni.

3.1 ŽAIDYBINIMAS: DĖSTYTOJO ODISĖJA

Žaidybinimas taip pat buvo įtrauktas į pedagogų darbo planus. Pastaruoju metu padaugėjo įvairiausių žaidimais grįstų mokymosi platformų, kalbų mokymosi svetainių, internetinio kalbos mokėjimo vertinimo svetainių, ir tai tik keletas pavyzdžių. Šios internetinės priemonės ar programėlės, pavyzdžiui, *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod* ar *Sutori,* dėstytojams suteikia puikias galimybes planuoti interaktyvesnes ir motyvuojančias paskaitas. *Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game* ir *MindSnacks* – tai keletas žaidybinimo programėlių, kurios paprastai naudojamos mokantis kalbų (Prathyusha, 2020). Šios priemonės taip pat gali būti įterptos į e-mokymosi kursus, pavyzdžiui, MOOC ar kt.
Žvelgiant plačiau, svarbu yra paaiškinti ir klasifikuoti žaidybinimą. Žaidimai visada natūraliai traukė žmones, leisdami jiems ne tik mėgautis laisvalaikiu ir pramogomis, bet ir mokytis ar net atlikti daugelį veiklų. Jie taip pat iškyla kaip svarbus socialinis ir kultūrinis komponentas ir yra motyvuojantis įsitraukimo skatintojas (Bozkurt ir Durak, 2018). Švietimo kontekste žaidimų, kaip pagalbinių priemonių ar mokymosi skatinimo priemonių, naudojimas nėra naujas reiškinys. UNESCO pripažįsta, kad

skaitmeniniai žaidimai vaidina svarbų vaidmenį kasdieniniame jaunimo gyvenime, ir mano, kad jie yra pedagoginės priemonės, padedančios perduoti, stiprinti ir (arba) ugdyti gebėjimus ir kompetencijas, reikalingus tarpkultūriniam dialogui ir socialiniam bei emociniam mokymuisi, siekiant užkirsti kelią smurtiniam ekstremizmui (UNESCO, 2021).

Tačiau plačiai paplitęs skaitmeninių žaidimų kaip pramogos naudojimas iškėlė klausimą, kaip panaudoti jų potencialą švietimo tikslais. Neabejotina, kad skaitmeninių žaidimų vartotojus ši veikla labai traukia ir įtraukia. Dėl plačiai paplitusio mobiliųjų ryšio įrenginių naudojimo skaitmeniniai žaidimai tapo visur prieinami studentų gyvenime. Toks medijų prieinamumas ir žaidimų keliama trauka studentų yra puiki galimybė pedagogams pasinaudoti skatinančiomis galimybėmis, integruojant jas į mokymo ir mokymosi procesą. Vis dėlto galime išskirti skirtingus šių skaitmeninių žaidimų naudojimo būdus, turinčius tiek panašumų, tiek ir skirtumų, t. y. (Al Fatta et al., 2018), skaitmeniniais žaidimais grindžiamas mokymasis (Nadolny et al., 2020), rimti žaidimai (Sudarmilah et al., 2018) ir žaidybinimas. Šiame skyriuje gilinsimės tik į pastarąjį.

Žaidybinimas – tai „žaidimų dizaino elementų naudojimas ne žaidimų kontekste“ (Deterding et al., 2011, p. 10). Chou (2016) žaidybinimą apibrėžia kaip „meną sukurti pramogą įtraukiant žaidimuose įprastus elementus ir kruopščiai juos pritaikant produktyviai ar realiai veiklai“ (p. 8). Schlemmerio (2014) nuomone, tai yra tai, kas „siūlo sukurti žaidimo sluoksnį taikomojoje programoje ar produkte, vietoj to, kad iš pradžių būtų žaidimas" (p. 77). Kita vertus, Gartner'is (2022) pateikia žaidybinimą kaip „žaidimų mechanikos ir dizaino naudojimą, siekiant skaitmeniniu būdu įtraukti ir motyvuoti žmones siekti savo tikslų“ (1 pastraipa). Hamari ir kt. (2014) pristato žaidybinimą kaip paslaugų tobulinimo procesą, praturtinant jas žaidimų patirtimi. Mokslininkai taip pat praplečia apibrėžtį, neapsiribodami vien žaidimų mechanika, teigdami, kad ši sąvoka turėtų būti suprantama plačiau – kaip procesas, kuriame naudotojas įtraukiamas į psichologinius išgyvenimus, kaip tai paprastai daroma žaidimuose. Šie autoriai, plėtodami žaidybinimo sampratą, sieja tris esmines galimybes, pateisinančias jo naudojimą: produktyvius elgesio rezultatus (pavyzdžiui, teigiamą koreliaciją tarp padidėjusių mokymosi pastangų ir padidėjusios motyvacijos); teigiamus psichologinius rezultatus (pavyzdžiui, padidėjusią motyvaciją, atsirandančią dėl naudotojo sąveikos su žaidimo dizaino elementais); ir motyvacinius išteklius (t. y. žaidimo dizaino elementus, pavyzdžiui, taškus, lyderių lenteles, ženkliukus, lygius, grįžtamąjį ryšį, pažangos rodmenis ir kt.). Tie patys autoriai, remdamiesi kelių dešimčių žaidybinimo tyrimų analize, teigia, kad visi tyrimai, atlikti švietimo arba mokymosi kontekste, dažniausiai rodo teigiamą poveikį, ypač didesnę motyvaciją ir įsitraukimą į mokymosi užduotis. Tačiau jie įspėja, kad tie patys tyrimai rodo ir kai kuriuos neigiamus rezultatus, į kuriuos reikia atsižvelgti, t. y. konkurencingo elgesio didėjimą ir vertinimo proceso sunkumus.

Vianna ir kt. (2013) nuomone, tokios žaidimų savybės kaip momentinis grįžtamasis ryšys, ženkliukai, apčiuopiami tikslai, konkurencingumas, bendradarbiavimas ir „mokymasis darant“ yra esminiai elementai, padedantys pasiekti konkrečių tikslų pasitelkiant žaidybinimą. John et al. (2017) teigia, kad mokymosi veikla naudojant žaidybinimą (motyvaciniai ištekliai) padeda suvokti mokymosi veiklos svarbą (psichologinis rezultatas), o tai, savo ruožtu, lemia didesnes mokymosi pastangas (elgesio rezultatas), kurios lemia akademinių rezultatų pažangą. Iš tiesų žaidybinimas nurodomas kaip aktyvi metodika, kuri gali padėti motyvuoti ir įtraukti studentus į veiklą, skatinti mokymąsi ir formuoti elgesį (Kim, 2015).

Mokymosi rezultatų pažanga, bendravimas su bendraamžiais ir motyvacijos bei įsitraukimo didėjimas – tai trys veiksniai, kuriuos Zainuddin'as et al. (2020) išskiria iš žaidybinimo naudojimo švietime poveikio. Kalbėdamas apie interaktyvią mokymosi patirtį Fardo (2013) pripažįsta, kad žaidybinimas gali padėti įveikti nepakankamą studentų įsitraukimą, skatindamas teigiamus elgesio pokyčius ir prasmingą dalyvavimą. Todėl žaidimais grįstoje aplinkoje didėja besimokančiųjų įsipareigojimo ir įsitraukimo lygis (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).

Taip pat yra kitų kalbų mokymosi programėlių, pavyzdžiui, *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango* ar panašios, kurios gali būti naudingos ir besimokantiesiems, ir dėstytojams, nes jose pirmieji ras visas

rekomendacijas, reikalingas pasirinktai kalbai mokytis, o antrieji gali pasisemti idėjų iš parengtų ir aiškiai išdėstytų paskaitų planų ar veiklų, kurias galima naudoti paskaitose.

3.2 TECHNOLOGIJŲ SUSIEJIMAS SU LSP

Apžvelgdama dalykinės kalbos mokymo(si) situaciją Arnó-Maciá (2012) nagrinėja, kaip technologijos pakeitė LSP mokymą ir mokymąsi. Autorė teigia, kad technologijos LSP dėstytojams pateikė naujų ir mišraus mokymo žanrų, kompiuterinių priemonių dalykinės kalbos diskursui rinkti ir analizuoti, taip pat sukūrė internetinę medžiagą ar net kursus (p. 89). Iš tikrųjų, kompiuterinis kalbų mokymasis (CALL) sudarė galimybes kurti labiau bendradarbiaujančią, kūrybišką, inovatyvią ir motyvuojančią mokymosi aplinką. Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) technologijų integravimą į dalykinės kalbos mokymosi seminarus vertina iš dviejų, vienas kitą papildančių, perspektyvų: pirma, į „dėstytojus ir kitus kalbų specialistus žvelgiama kaip skaitmeninės internetinės veiklos ir technologinių programų naudotojus“ o, kita vertus, „dėstytojai ir kiti specialistai yra kaip inovatyvūs šių programų kūrėjai, prisidedantys savo praktine patirtimi (...)“ (p. 2). Šios autorės dalykinės anglų kalbos dėstytojams taip pat pateikia įvairias internetines mokymo priemones, pavyzdžiui, telematinius žodynus, tekstynus, vaizdo įrašų ištraukas ir kita (p. 2).

Šiandien kaip niekada svarbu naudoti priemones, padedančias vykdyti GILT, t. y. globalizacijos (G11N), internacionalizacijos (I18N), lokalizacijos (L10N), vertimo (T9N) procesus. Siekdami šio tikslo kalbinių paslaugų teikėjai naudoja kompiuterizuotą vertimą (CAT), taip pat savo vertimo slkaitmeninę atmintį, vertimo redaktorius, terminologijos duomenų bazes ir kitas priemones, užtikrinančias produktyvumą ir dalijimąsi turima informacija. Jokiu būdu negalima nuvertinti tezaurų, glosarijų, žodynų, gramatikų ir skaitmeninių enciklopedijų. Paskutinis žodis turi būti skirtas mašininio vertimo priemonėms tiek teikiant kalbines paslaugas, tiek mokantis kalbų.

3.3 „ERASMUS+" KALBŲ MOKYMOSI NAUDOJANT TECHNOLOGIJAS PROJEKTAI: ŽINIŲ BAGAŽAS

Kadangi dabartiniai laikai kelia naujus iššūkius kalbų mokymui, efektyvus besimokančiųjų poreikius atitinkantis kalbų mokymas ir mokymasis tampa prioritetu. Todėl integruojant ir diegiant technologijas kalbų mokymui(si) auditorijoje ar internetinėje aplinkoje, daug dėmesio skiriama kokybei. Europos lygmeniu Europos Komisija, skatindama „Erasmus+“ projektus, siekia plėtoti kalbų mokymosi ir mokymo mokslinius tyrimus ir diegti šią technologinę paradigmą švietimo, o konkrečiai, kalbų mokymo(si) srityje. Be to, kad būtų galima daryti didesnę įtaką ir siekti pokyčių, sklaida skirta įvairioms tikslinėms grupėms: švietimo politikos formuotojams, besimokantiesiems, dėstytojams ir švietimo darbuotojams.

Šiuo aspektu „Erasmus+“ programos projektas „Užsienio kalbų mokymasis internetu“ grindžiamas demokratiniu požiūriu. Jis skirtas savarankiškai besimokantiems kalbų bei patiriantiems ekonominių sunkumų, o jo tikslas – palengvinti kalbų mokymąsi internetu naudojantis nemokamų internetinių išteklių duomenų baze ir taip skatinti besimokančiųjų savarankiškumą. Dėstytojai taip pat gali naudotis atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OER), kurie papildo „formalias mokymo sąlygas“. Šį projektą vykdo kelios Europos kalbų mokyklos (privačios ir valstybinės), kurios apsiribojo septynių kalbų – anglų, prancūzų, vokiečių, italų, ispanų, kroatų ir lenkų – mokymosi tyrimu. Tai internetinių platformų naudojimo kalbų mokymuisi remti pavyzdys. Kitas projektas – DigiTise, skirtas vyresnių nei 50 metų dėstytojų skaitmeninio raštingumo gebėjimams, atitinkantiems DigComp2.2, tobulinti. Pagrindiniai intelektiniai rezultatai buvo mokymosi vadovas ir dešimt MOOC kursų.

„Erasmus+“ projektas ITILT 2 – „Interaktyvus kalbų mokymas naudojant technologijas“ – savo mokslinius tyrimus ir veiklas orientuoja į technologijų naudojimą užduotimis grįstam kalbų mokymui (TBLT), daugiausia dėmesio skiriant „naujoms ir atsirandančioms technologijoms, pavyzdžiui, planšetiniams kompiuteriams, mobiliesiems telefonams ir vaizdo konferencijų programinei įrangai“ (n/d, 1 pastraipa). Šiame projekte aptariami švietimo kontekstai apima visus švietimo lygius.

Atrodo, kad „Erasmus+“ projektai ne tik sutelkė šiuolaikiškus požiūrius į švietimui keliamus poreikius ir probleminius aspektus, bet ir yra novatoriški, nes moksliniai tyrimai nebuvo vykdomi pakankamai greitai, kad nustatytų vyraujančias tendencijas technologijų, kalbų mokymosi ir aukštojo mokslo kontekstuose. Todėl QuILL projektas labiau nei bet kuris kitas projektas atitinka švietimo poreikius technologinės pažangos kontekste. Jis skirtas aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojams ir studentams ir yra labai konkrečiai orientuotas į dalykinės kalbos mokymą(si). Pagrindinis projekto tikslas – skatinti dalintis „gerosiomis“ praktikomis inovacijų srityje, kurios patobulintų aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojų skaitmeninius gebėjimus. Pirmiausia tai daroma nustatant ir peržiūrint kokybiškus ir vartotojui patogius naudoti atviros prieigos mokomuosius išteklius, skirtus 18 skirtingų Europos kalbų mokymui. Mokomaisiais ištekliais pasidalino dėstytojai iš visos Europos, ir jie jau paskelbti internetiniame projekto portale. Projektas skatina kalbų mokymą internetu ir pataria dėstytojams, kaip atrinkti, naudoti ir kurti skaitmeninius šaltinius, skirtus kalbų mokymui. Tuo pačiu jis skatina dėstytojus veiksmingai prisidėti prie skaitmeninės mokymo aplinkos kūrimo tiek mokant nuotoliniu būdu, tiek dirbant auditorijoje. Šie e-mokymai yra labai svarbūs siekiant padėti dėstytojams paradigmų kaitoje, kai pereinama prie technologijomis patobulintos kalbų paskaitos.

4. Baigiamosios pastabos

Vis daugiau atliktų mokslinių tyrimų, skelbtų moksliniuose leidiniuose, „Erasmus+“ projektų ar kitų Europos Sąjungos programų ataskaitose apie skaitmeninių technologijų integravimą į kalbų mokymosi kontekstą įrodo, kad technologijomis grįsti ištekliai yra svarbus kokybinis turtas, kurį reikia metodiškai apžvelgti diskutuojant apie viso ugdymo ateitį.

Atsižvelgiant į aukštojo mokslo kontekstų ypatumus, reikia paminėti, kad jie vis dėlto sugebėjo pritaikyti visus daugelį metų kurtus ir diegtus metodus, susijusius su technologijomis ir kalbų mokymusi. Atrodo, kad QuILL projektas yra šio ilgo kelio rezultatas. Kalbų mokymasis ir mokymas (netolimoje) ateityje neabejotinai bus susijęs su skaitmenine paradigma, kuri dabar persismelkia į visas mūsų gyvenimo sritis, o kokybė visada bus pagrindinis švietimo ir kalbų mokymosi rūpestis. Todėl technologijomis patobulintas kalbų mokymasis, be jokios abejonės, yra naujoviškas privalumas, kurį visi švietimo sektoriaus dalyviai turi palaikyti ir naudoti visapusiškai, tačiau apdairiai, kad besimokantieji, kurie yra galutinis šio naujo technologinio požiūrio į mokymą ir mokymąsi tikslinė auditorija, ir toliau mokytųsi kalbų sulaukdami pagalbos įdomiai bei veiksmingai.

Nuorodos į išorės išteklius

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/

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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

Bolen, J. (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 Gómez, 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. https://www.lltjournal.org/item/381/

Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*.You-kai Chou.

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*. 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. 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., Hemsen, 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*, 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*, *7*(2), 577-583. https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). MBC University. 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*. Routledge.

Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. 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) (pp. 559-564). Atlantis Press.

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, May 2017). *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 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

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

ANTRAS SKYRIUS

„QUILL" KOKYBĖS KRITERIJAI IR KOKYBĖS RODIKLIAI INTEGRUOTAME KALBŲ MOKYMESI NAUDOJANT OER

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA
VILNIAUS UNIVERSITETAS
VILNIUS, LIETUVA
JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT, OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.TL

SANTRAUKA

Plačiai taikant atviruosius švietimo išteklius, būtina iš dalies persvarstyti ir patikslinti tradicinius požiūrius į kokybės kriterijus ir kokybės rodiklius, taikomus mokant ir mokantis kalbų aukštosiose mokyklose. Apmąstydami kokybės klausimų sudėtingumą „atvirame" švietime ir į OER integruotuose kalbų kursuose, daugiausia dėmesio skiriame pagrindiniams QuIll produktams - OER duomenų bazei ir mokytojų rengimo e. paketui, kurie, tikėtina, atitinka kokybės reikalavimus. Mūsų prielaidai patikrinti buvo atliktos dvi apklausos. Lietuvos Respublikos aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojai ir studentai buvo supažindinti su QuIll produktais, išbandė juos praktiškai ir dalijosi patirtimi pildydami dvi anketas. Surinktų atsakymų analizė suteikia vertingų duomenų apie dėstytojų ir besimokančiųjų pasitenkinimą, kuris yra būtinas siekiant kokybės.

1. ĮVADAS

Nors mokymo ir mokymosi kokybės klausimas buvo plačiai nagrinėjamas įvairiais aspektais, kiekviena naujovė mokymo ir (arba) mokymosi aplinkoje ir (arba) priemonėse sukelia poreikį peržiūrėti ir patobulinti nusistovėjusius metodus ir praktiką. Atviros priegos mokomieji ištekliai (OER) ir jų integravimas į universitetinius kalbų kursus kelia naujų klausimų ir kelia susirūpinimą visoms suinteresuotosioms šalims; nemažai jų yra tiesiogiai susiję su kokybės užtikrinimo lygiu. Šiame skyriuje aptariama kokybė ir jos vertinimas pagal QuILL (angl. Quality in Language Leaning) sistemą ir jos produktus, t. y. OER duomenų bazę ir mokytojų mokymo paketą. Pradedame nuo trumpos apžvalgos, kaip švietimas pradėtas suvokti pagal daugialypius kokybės kriterijus, ir nagrinėjame mokymo / mokymosi kokybės sudėtingumą. Pereidami prie OER siekiame sutelkti dėmesį į „atvirumą" ir su juo susijusius pokyčius. Tada bendrus kokybės kriterijus susiejame su QuILL duomenų bazės aprašyme siūlomais kriterijais.

Laikydamiesi požiūrio, kad ištekliaus kokybė yra neatsiejamai susijusi su besimokančiojo pažanga, atlikome du tyrimus. Pirmajame tyrime nagrinėjome mokytojų požiūrį į QuILL surinktų OER patogumą. Antrasis mūsų tyrimas - tai bandomasis tyrimas, kuriame nagrinėjame besimokančiųjų pateiktus atsiliepimus apie duomenų bazę. Pagrindinis abiejų tyrimų tikslas - ištirti dėstytojų ir studentų reakciją į OER integruotus kalbų kursus universitete. Tikimės, kad surinkti atsakymai gali būti naudingi kuriant tokių kursų veiksmingumą vertinančių rodiklių sistemą.

2. ŠVIETIMO KOKYBĖ ISTORINIU ASPEKTU

Siekiant suformuluoti, kokie kokybės kriterijai ir kokybės rodikliai gali būti pagrįstai keliami kalbų kursams, integruojantiems OER trumpai pristatysime švietimo kokybės sampratą per istorinę prizmę. Daugiausia remsimės Heyworth (2013) idėjomis. Heyworthas teigia, kad švietimo kokybė yra neatsiejama, bet gerokai skiriasi nuo pirminės savo sampratos, atsiradusios pramoniame pasaulyje ir skirtos jo gaminamos produkcijos kokybei vertinti.

Pramonės pasaulyje kokybės sąvoka pirmą kartą buvo iškelta kaip kontrolės mechanizmas, skirtas užtikrinti kiekvienoje gamybos pakopoje proceso atitiktį. Siekiant nuoseklumo įgyvendinant kokybės vadybos koncepciją, ji buvo suskaidyta į keturis etapus: planavimas, įgyvendinimas, tikrinimas ir tolesni veiksmai. Pastarieji buvo arba taisomojo pobūdžio, arba skirti visam kokybės kontrolės ciklui įgyvendinti platesniu mastu.

Kokybės vadybos perkėlimas į švietimą nebuvo paprastas procesas, nes švietimo sektoriuje teikiamų paslaugų pobūdis labai skiriasi nuo paslaugų pramoninės pasaulyje: pavyzdžiui, švietime nėra fiziškai apčiuopiamos prekės. Antra, kliento kaip paslaugų gavėjo sąvoka yra daug mažiau apibrėžta, ir jai gali atstovauti nebūtinai tik tokie asmenys, kaip:

a) tie, kurie faktiškai užsako ir moka už paslaugas -t. y. ugdymą (pvz.: valdžios institucijos, tėvai ir besimokantieji);

b) tie, kurie gauna paslaugas (pvz., besimokantieji) ;

c) tie, kuriems teikiama paslauga daro tiesioginį arba netiesioginį poveik. Vadinasi, toks dalyvis apie daromą poveikį gali ir nežinoti, o pats poveikis gali atsisikleisti ilgalaikėje perspektyvoje.

Taip pat buvo išsakytos pastabos dėl daugelio kitų veiksnių, pavyzdžiui: a) švietimo paslaugų teikimo organizacijoje tarpusavio sąsajų, kai jos nariai tampa ir paslaugų gavėjais, ir paslaugų teikėjais ; b) galutinio paslaugų gavėjo atskaitomybės paslaugų teikėjui mainais į jo lūkesčius dėl pasitenkinimo ; c) abejonių dėl pačios kokybės vadybos taikymo viešosiose švietimo įstaigose sampratos, atsižvelgiant į tai, kad jos nėra komercinės įstaigos, prekiaujančios švietimu (nors pastarasis kriterijus, manoma, ženkliai pasikeitė atsiradus, pavyzdžiui, mokamam priėmimui į švietimo įstaigą). Pastarasis veiksnys kokybės vadybos švietimo srityje pirmiausia susijęs su platesniu klausimu, kiek produktyvi ir veiksminga turėtų būti švietimo įstaiga apskritai.

Jei ugdymo kokybė suvokiama per klientų pasitenkinimo prizmę, anksčiau minėta švietimo dalyvių skalė taip pat reiškia, kad kokybės matavimai yra sudėtingi. Labai supaprastinta forma tiesioginis švietimo proceso dalyvis (besimokantysis) gali turėti konkrečių trumpalaikių tikslų, kurie gali sutapti arba nesutapti su ilgalaikiais švietimo procese dalyvaujančių suinteresuotų šalių tikslais, o kalbant apie pastaruosius, kai kurie iš jų gali iš viso net nesuvokti savęs kaip mokymosi proceso dalyvių.

Kalbant apie kalbų mokymą, Heyworthas teigia, kad kokybės klausimai turi būti sprendžiami mikro- ir makrolygmenimis. Mikrolygmeniu jie susiję su tinkamos mokymo praktikos formavimu, įgyvendinimu ir vertinimu. Makrolygmeniu mokymo praktiką reikia vertinti atsižvelgiant į jos indėlį į platesnius „individualaus ugdymosi" aspektus ir į „socialinius ir ugdymo tikslus" (Heyworth, 2013, p. 286).

3. ATVIRUMAS ŠVIETIME IR JO REIKŠMĖ

Įprasta švietimo sistema yra sudėtinga pati savaime, o naudojant atviros prieigos mokomuosius išteklius kokybės valdymo ir kokybės užtikrinimo procesai kelia papildomų iššūkių.

Atviros prieigos mokomieji ištekliai negrįžtamai atvėrė švietimą ir paskatino radikalius pokyčius praktikoje ir visų suinteresuotųjų šalių mąstysenoje. „Atvirumo" svarbą švietime patvirtina 2019 m. lapkričio 25 d. UNESCO Generalinės konferencijos 40-ojoje sesijoje priimta Rekomendacija dėl atvirųjų švietimo išteklių (https://www.unesco.org).

Tolesni švietimo atvėrimo žingsniai paruošė dirvą MOOC – atvirųjų internetinių mokymosi kursų – atsiradimui. Kartu keliami nauji klausimai dėl kokybės užtikrinimo, formuojasi naujas požiūris į kokybės rodiklius, kai ypatingas dėmesys skiriamas konkrečiai mokymosi situacijai ir pagrindinėms dalyvaujančioms suinteresuotosioms šalims (Hayes, 2015; Macleod ir kt., 2015) bei besimokančiųjų ketinimams ir tikslams tirti (Henderikx, Kreijns ir Kalz, 2017; Stracke ir kt., 2018; Stracke ir Tan, 2018).

MOOC kokybės orientacinėje sistemoje (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs), http://mooc-quality.eu/qrf) pateikiama vertingų įžvalgų apie mažesnės apimties į

OER integruotų kursų, pavyzdžiui, universitetų studentams siūlomų dalykinės kalbos (LSP) kalbų kursų, kokybės kriterijus ir kokybės rodiklius.
Pati atvirojo švietimo ištekliaus sąvoka gali būti įvairiai interpretuojama, nes žodis „atviras" reiškia tęstinę, o ne dvinarę konstrukciją (Wiley, 2009), o mes, dėstytojai, vertiname turinio atvirumą pagal mums, kaip turinio naudotojams, suteiktas teises. Wiley (2009) siūlo siūlo penkialypę sistemą (angl. *5Rs*), kuri reiškia svarbiausias naudotojo teises, o būtent :
***išlaikyti** (angl. Retain)* - teisė kurti, turėti ir valdyti turinio kopijas (pvz., atsisiųsti, dubliuoti, saugoti ir disponuoti) ;
***pakartotinai naudoti** (angl. Reuse)* - teisė naudoti turinį įvairiais būdais (pvz., auditorijoje, studijų grupėje, interneto svetainėje, vaizdo įraše) ;
***peržiūrėti** (angl. Revise)* - teisė pritaikyti, koreguoti, keisti ar modifikuoti patį turinį (pvz., išversti turinį į kitą kalbą) ;
***maišyti** (angl. Remix)* - teisė sujungti originalų ar pataisytą turinį su kita medžiaga ir taip sukurti kažką naujo (pvz., apjungti du skirtingus išteklius) ;
***perdirbti** (angl. Redistribute)* - teisė dalytis originalaus turinio, atliktų pakeitimų ar apjungtų skirtingų išteklių kopijomis su kitais (pvz., pasidalinti turinio kopija su kolega ar draugu).
Connell ir Connell (2020, p. 4), apžvelgdami minėtų teisių sąrašą, pripažįsta, kad „kad kuo labiau su ištekliu ar talpykla susijusios teisės atitinka šiuos penkis kriterijus, tuo labiau tokie ištekliai arba talpykla gali būti vertinami kaip „atviri". Tokiu būdu, tyrėjų nuomone, penkialypiai kriterijai suteikia tam tikrą standartą, pagal kurį gali būti tiriama konkretaus atviros prieigos mokomokojo ištekliaus kokybė.

4. KOKYBĖS KRITERIJAI, TAIKOMI OER, ESANTIEMS QUILL DUOMENŲ BAZĖJE

Pasak Wiley (2015), švietimo išteklių kokybė priklauso nuo to, kiek jie padeda mokymosi procesui. Nors vargu ar įmanoma aiškiai apibūdinti pirminio OER ištekliaus kūrėjo ar jo galutinio naudotojo mąstyseną, sritis, kurioje galima nustatyti tam tikrus aiškesnius kokybės lūkesčius, yra tarpinė grandis. Šios diskusijos kotekste tarpininku yra iniciatyva-projektas „Kalbų mokymosi kokybė" (angl. *Quality in Language Learning*, toliau *QuILL*). Kaip tarpininkai, QuILL projekto dalyviai, siekė sukurti OER duomenų bazę, surinkti išteklius iš įvairių pasaulinio žiniatinklio (WWW) dalių į vieną saugyklą ir patikrinti atrinktus išteklius pagal vidinius projekto kriterijus, taip pat išbandyti juos su kolegomis dėstytojais ir studentais. Šis daugialypis tarpininkavimas atrenkant atviros prieigos mokomuosius išteklius QuILL projekto kontekste ir su tuo susiję kokybės aspektai sudaro metodologinę prielaidą tolesnei diskusijai.
QuILL atveju tarpininkas yra kolektyvinis: jį sudaro QuILL OER duomenų bazės sudarytojai, administracinis ir valdymo organai, sukūrę konceptualią šios duomenų bazės struktūrą, ir partnerinių institucijų komandos, kurios įgyvendina šį siekį surenkant priskirtų kalbų atviros prieigos mokomuosius išteklius. Kuriant OER duomenų bazę, QuILL komandos, kaip tarpininkai, kritiškai įvertino kiekvieną atrinktą išteklių, taip taikydamos kokybės užtikrinimo mechanizmą jau po to, kai OER buvo sukurti autorių. Tarpininko, kaip kokybės užtikrinimo mechanizmo, reikšmė sutampa su Connell ir Connell (2020, p. 8) požiūriu, kad reikia galvoti apie "*kokybę prieš faktą"* ir *"kokybę po* fakto"*: t. y.* tiek tuo metu, kai dėstytojas dar tik svarsto apie galimybę naudoti OER, tiek ir vėliau, jau panaudojus OER, vertinant besimokančiųjų pažangą.
Kadangi vienas iš pagrindinių QuILL tikslų yra sukurti kalbų mokymuisi ir mokymui skirtą OER duomenų bazę, panagrinėkime pagrindines atrinktų OER savybes ir charakteristikas.
QuILL duomenų bazėje pateiktų išteklių kokybės kriterijų paskirtis - užtikrinti, kad ištekliai būtų „tinkami naudoti pagal paskirtį" (angl. "fit for purpose", pažodžiui "tinkamas tikslui"). Tai dar viena Heyworth'o (2013, p. 284) vartojama sąvoka, kurią jis taiko kaip švietimo kokybės vadybos kriterijų. Būti tinkamam naudoti pagal paskirtį švietimo srityje reiškia, kad švietimo įstaiga patenkina klientų lūkesčius. Tinkamumas tikslams gali būti toliau skirstomas į šiuos komponentus, kuriems apibūdinti Heyworth'as suformuluoja eilę klausimų (Heyworth, 2013, p. 287):

Tikslas - kodėl imamės šios veiklos? Ar tikslas yra tinkamas?

Aprašymas - koks yra dalyko, apie kurį kalbame, pobūdis? Kokios rūšies tai yra daiktas?

Palyginimas - kokie yra „geri" dalyko pavyzdžiai? Kas yra „geroji praktika" konkrečioje veikloje? Kokiais kriterijais remdamiesi tai nustatome?
Vertinimas - kiek tai geras pavyzdys? Kaip jis atitinka nustatytus standartus?
Valdymas - ką galime padaryti, kad užtikrintume kokybės palaikymą? Kaip galime ją pagerinti? Kokius standartus tam taikome?
Garantijos - kaip galime žinoti, kad kad tam tikras daiktas ar veikla kokybiški? Kaip kokybę galima patikimai akredituoti? Kas tai gali padaryti?

Anksčiau išvardinti komponentai pateikiami kaip bendros gairės, tačiau šios prielaidos ir buvo kokybės gairių kūrimo pagrindas viso QuILL projekto metu. Toliau tai aptariame išsamiau.
OER kontekste tinkamumą tikslui suprantame kaip tam tikrų kriterijų atitikimą. Juos atitinkantis OER gali būti laikomas tinkamu ir saugomas QuILL projekto OER išteklių duomenų bazėje.
Kriterijai, keliami atviros prieigos mokomajam ištekliui, yra dviejų lygių:

- ***pradiniai,*** „***vidiniai" kriterijai,*** kuriais pirminiai autoriai vadovavosi kurdami išteklius;
- „***išoriniai" kriterijai,*** *kuriuos* parengė QuILL projekto dalyviai, remdamiesi projekto tikslais. Nors šie išoriniai kriterijai taikomi pagal griežtą tikrinimo procedūrą, kurią bendrai parengė ir patvirtino visos QuILL grupės, praktinis jų taikymas šiek tiek skiriasi. Tai priklauso nuo konkrečios grupės ir tikslinės kalbos, turint omenyje nevienodą OER prieinamumą ir dėl to, atsiradusių nepakankamai pristatytų (angl. “underrepresented”) kalbų atvejų, t.y., kai kalbų mokymui nėra pakankamai parengta atviros prieigos mokomųjų išteklių.

Siūlomi kriterijai, taikyti tiek vidinių, tiek išorinių sudarytojų, atrenkant arba rengian konkrečius atviros prieigos mokomuosius išteklius:

pastebimas išteklių planavimas, kaip juos suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
išteklių tikslų aiškumas - kaip juos suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
etapų aiškumas - kaip juops suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
užduočių įvairovė - kaip jas suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
medžiagos atitikimas besimokančiojo lygiui, kaip tai suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
praktikuojamų įgūdžių įvairovė - kaip tai suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
aiškūs paaiškinimai - kaip juos supranta originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;
dėmesys individualiems besimokančiųjų poreikiams, kaip jį suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda.

5. KOKYBĖS RODIKLIAI Į OER INTEGRUOTAME KALBŲ KURSE

Kokybės rodikliai turėtų rūpėti ir tiesioginiams vartotojams, t. y. ir patiems besimokantiesiems, ir dėstytojams, kurie gali įtraukti tam tikrą išteklių į savo darbą. QuILL sistemoje kokybės rodikliai – tai priemonė, skirta įvertinti skaitmeniniu pagrindu parengtų kalbų mokymo kursų pažangą aukštojo mokslo sistemoje; todėl jie gali apimti tradicines atskaitomybės priemones, egzaminų rezultatus ir standartizuotus testus.
Svarbu paminėti, jog dėl akivaizdžių OER savybių, vertinant kalbos kurso pažangą, vartotojų požiūris taip pat įgyja papildomą reikšmę. Taikant QuILL strategiją buvo siekiama užtikrinti, kad visos projekte dalyvaujančios suinteresuotos šalys reaguotų į OER iš vartotojo perspektyvos, nesvarbu, ar tai būtų dėstytojas, ar studentas (prisiminkime švietimo organizacijos dalyvių tarpusavio sąsajų perspektyvą). Todėl siūlomi ir išskiriami šie integruotų kalbų kursų OER kokybės rodikliai:

Dėstytojų pasitenkinimas (respondentų vertinimas pagal QuILL projekto metu parengtą klausimyną);

Studentų pasitenkinimas (respondentų įvertintas pagal QuILL projekto metu parengtą klausimyną).

6. PIRMASIS TYRIMAS: KALBŲ DĖSTYTOJŲ PASITENKINIMAS ATVIRAISIAIS ŠVIETIMO IŠTEKLIAIS

Siekiant išsiaiškinti Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų ir mokytojų, dirbančių valstybinėse ar privačiose vidurinėse mokyklose ir gimnazijose pasitenkinimo lygį OER taikymu kalbų pamokose, 2022 m. lapkričio 15-25 d. buvo atlikta internetinė apklausa. Prieš apklausą dalyviai buvo supažindinti su QuILL projekto rezultatais: Mokymo išteklių duomenų baze ir e. mokymų paketu, kuriuos galima rasti projekto interneto svetainėje. E. mokymų paketas taip pat buvo panaudotas kaip dėstytojų ir mokytojų mokymo priemonė ir buvo labai naudingas, ypač tiems, kurie niekada netaikė OER savo kalbų pamokose. Mokymo sesijos dalyviai buvo mokomi, kaip parinkti, integruoti ar sukurti savo OER išteklius kalbos pamokai.

Po mokymų sesijos dalyviai buvo skatinami tyrinėti QuILL duomenų bazę, pritaikyti tinkamiausius OER savo kalbų pamokoms (pagal peržiūrėtus kriterijus), išsakyti savo nuomonę apie rezultatus, taip pat pasidalinti savo patirtimi atsakant į klausimyno, paskelbto anglų kalba (jį galima rasti šiuo adresu: https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4) ir lietuvių kalba (jį galima rasti adresu: https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk), klausimus. Klausimyną daugiausia sudarė klausimai, kuriuos atsakant buvo galima pasirinkti kelis atsakymų variantus ir keletas atvirų klausimų.

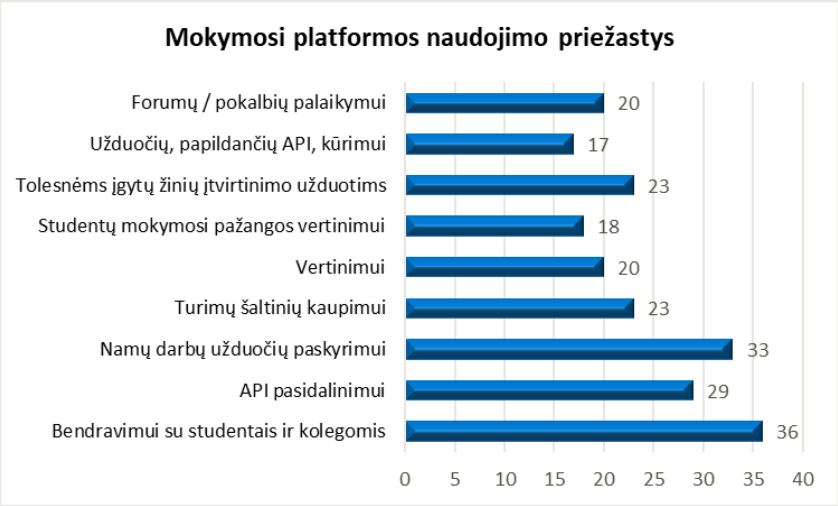
Tyrime dalyvavo 43 respondentai - 23 kalbų dėstytojai, dėstantys lietuvių, anglų, prancūzų, ispanų, vokiečių, lenkų, latvių, estų kalbas įvairiuose Lietuvos Respublikos universitetuose ir kitose aukštosiose mokyklose, 17 kalbų mokytojų, dirbančių valstybinėse ar privačiose vidurinėse mokyklose ir gimnazijose, ir trys kalbos politikos formuotojai, dirbantys švietimo srityje.

Bendra tyrimo dalyvių charakteristika atskleidė, kad didžioji dalis respondentų (23) kalbų moko daugiau nei 15/16 metų, antros pagal dydį respondentų grupės pedagoginio darbo stažas svyravo nuo vienerių iki penkerių metų. 26 respondentai teigė, kad paskutinį kartą kvalifikacijos tobulinimo kursuose skaitmeninio raštingumo tema dalyvavo per pastaruosius šešis mėnesius, o likusieji dalyviai skaitmenines kompetencijas atnaujino per pastaruosius metus. Be to, respondentai buvo aktyvūs daugelio profesinių asociacijų ir specialių interesų grupių ar mokslinių tyrimų sričių nariai, pasirengę skleisti savo žinias ir patirtį kolegoms.

Apžvelgiant apklausos dalyvių mokymo kontekstus, reikia pabrėžti, kad tik septyni dalyviai teigė savo institucijose nenaudojantys jokios mokymo platformos, o likusieji pripažino, kad tiek *Microsoft Teams* (paminėjo 32 respondentai), tiek *Moodle* (paminėjo 28 respondentai) yra jų kasdieniai kalbos pamokų palydovai. Be to, septyni respondentai paminėjo *Google Classroom* ir vienas *Canvas LMS* taikymą kalbų mokyme.

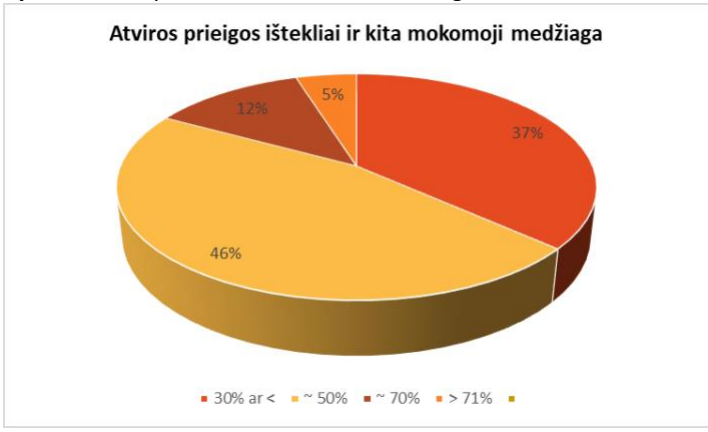
Paprašyti įvardinti priežastis, dėl kurių naudojamos mokymosi platformos, dauguma kalbų pedagogų pirmiausia įvardino įvairiapusę mokymosi platformos vertę. Vis dėlto 1 paveiksle pavaizduoti atsakymai rodo, kad pirmenybė buvo teikiama tokiems mokymo proceso aspektams kaip „bendravimo su studentais palengvinimas" (36 respondentai), „namų darbų užduočių skyrimas" (33 respondentai) ir „ir turimų OER dalijimuisi OER" (29 respondentai). Apskritai pastarasis skaičius rodo, kad OER taikymas kalbų mokymo / mokymosi procese neatsilieka. Priešingai, jis patvirtina įrodymus, kad kalbų dėstytojai jkuos naudoja pakankamai dažnai.

1 pav. *Mokymosi platformos naudojimo priežastys*



Paprašyti nurodyti apytikslę procentinę dalį, kurią OER gali užimti tarp kitos mokymo medžiagos, kaip rekomenduojama studijų programoje (žr. 2 pav.), beveik pusė respondentų (46 proc.) teigė, kad jie gali apimti apie 50 proc. mokymo medžiagos. 12 % kalbų dėstytojų pasisakė už tai, kad OER kurse užimtų dar didesnę vietą - maždaug 70 %, ir tik 5 % respondentų ketino išplėsti OER naudojimą dar daugiau nei 71 %. Kita vertus, 37 % kalbų dėstytojų buvo nuosaikesni nei jų kolegos ir pripažino, kad 30 % OER yra pakankamas kiekis tarp visos kurso medžiagos.

2 pav. *OER tarp kitos mokomosios medžiagos*



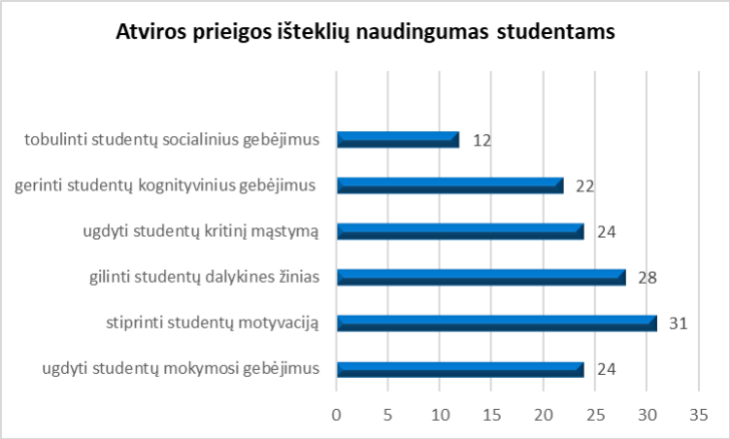
2 paveiksle pateikti duomenys paskatino toliau tirti OER pasirinkimo ir atsakomybės už jo naudojimą prisiėmimo būdus. Respondentai tvirtino, kad daugiausia patys dėstytojai turi teisę nuspręsti, ką naudoti (30 respondentų) savo kalbų pamokose. Tik dviem atvejais už mokomosios medžiagos pasirinkimą buvo atsakinga administracija arba studijų programos komiteto nariai. Be to, devyniose institucijose OER turi būti visada arba daugeliu atvejų oficialiai patvirtintos. Tuo tarpu 35 respondentai teigė, kad jiems buvo leista patiems priimti sprendimus, o sėkmingas OER integravimas į dalykinės kalbos mokymo programas labai priklausė tiek nuo dėstytojų metodinių sprendimų (30 respondentų), tiek nuo mokymo priemonių prieinamumo (21 respondentas). 3 paveiksle pateikiamas svarbiausių veiksnių, dėl kurių kalbų dėstytojai priima sprendimus pasirinkdami OER, sąrašas:

3 pav. *Svarbiausi OER pasirinkimo veiksniai*

Kaip matyti iš 3 paveikslo, dėstytojai atsižvelgė į išteklių prieinamumą ir jų tinkamumą besimokančiųjų kalbos sudėtingumo lygiui (atitinkamai 27 respondentai). Jie taip pat atkreipė dėmesį, ar išteklius atitinka konkrečius mokymo poreikius, t. y. gebėjimus, į kuriuos ketino orientuotis arba kuriuos ketino ugdyti (26 respondentai). O ketvirtasis respondentų pasirinktas veiksnys pasirodė esąs ištekliaus tinkamumas dėstomo dalyko turiniui (24 respondentai). Nors tokius veiksnius kaip ištekliaus „naudojimo paprastumas" ar „užduoties aiškumas" nurodė tik trečdalis respondentų, jie išliko svarbūs ir dažnai yra svarbūs renkantis OER.

Be veiksnių, apibūdinančių OER technines charakteristikas ir turinio tinkamumą, taip pat reikia atsižvelgti į tikslinį besimokantįjį, kuriam skirtas išteklius. Todėl taip pat siekėme išsiaiškinti dėstytojų požiūrį į sąrašą veiksnių, susijusių su OER naudingumu besimokantiesiems.

4 pav. *OER naudingumas besimokantiesiems (kalbų dėstytojų nuomone)*



Kaip ir buvo tikėtasi, respondentai pirmenybę teikė stebuklingajai OER savybei - skatinti besimokančiųjų motyvaciją (31 atsakymas). Pasak kalbų dėstytojų, jie (OER) taip pat įkvėpė studentus gilinti savo žinias (28 atsakymai), skatino juos tobulinti tiek mokymosi, tiek kritinio mąstymo įgūdžius (atitinkamai 24 atsakymai). Mažiau respondentų (22) manė, kad OER gali pagerinti studentų pažinimą ir ugdyti jų socialinius įgūdžius (12 atsakymų). Svarbu pažymėti, kad beveik visi respondentai (38) pripažino, kad OER yra galia, kurią galima išnaudoti, kad būtų patenkinti kiekvieno studento individualūs poreikiai. Tai atitinkamai įrodė, kad šiandieninė situacija turimų OER vartojimas buvo vertinama labai teigiamai.

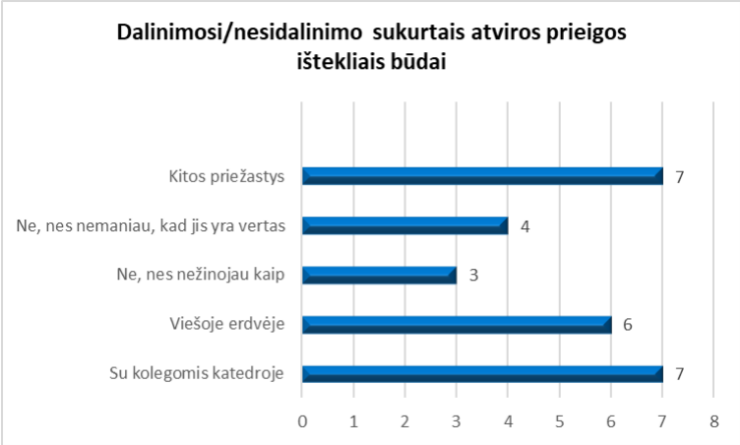
7. OER NAUDOJIMAS PAGAL WILEY PENKIALYPĘ SISITEMĄ (2009)

Norint ištirti OER *status quo iš* Wiley (cituojama M. Connell ir J. Connell, 2020) pasiūlytos penkialypės sisitemos (5Rs) perspektyvos Lietuvos aukštųjų ir vidurinių mokyklų kalbų mokymo kontekste, skyrėme kelis apklausos klausimus šiam aspektui aptarti.

Pirma, 30 respondentų iš 43 pripažino, kad laisvai prieinamus išteklius pritaikė arba perdirbo pagal savo mokymo poreikius, tačiau į klausimą, ar jie tikrino galiojančius autorių teisių nuostatus, respondentai pasisikirstė į tuos, kurie visada arba dažnai tikrino nuostatus (60 %), ir tuos (40 %), kurie retai arba niekada neatsižvelgė į tokį svarbų dalyką. Priežastis, pateisinanti tokį didelį dėstytojų, nekreipiančių dėmesio į autorių teises, procentą, galėtų būti prielaida, kad jie žengė tik pirmuosius atvirosios prieigos mokomųjmų išteklių taikymo žingsnius.

Antra, apklausos metu paaiškėjo, kad 20 respondentų jau yra sukūrę savo OER. Kaip jie dalijosi sukurtais OER arba kodėl nenorėjo dalytis savo sukurtais rezultatais, galima pamatyti 5 paveiksle:

5 pav. *Dalijimosi / nesidalijimo sukurtais OER būdai*

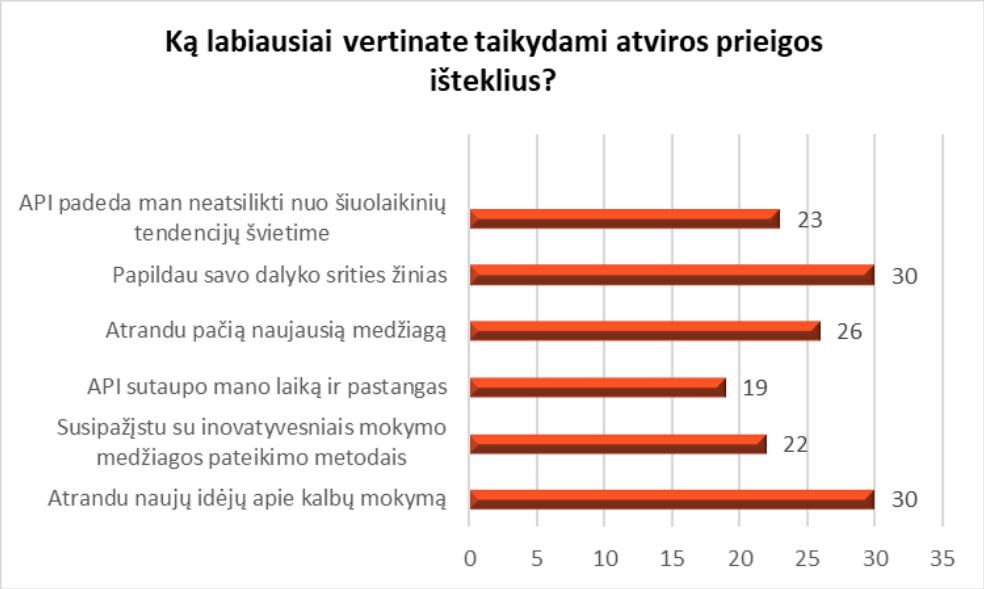


13 respondentų prisipažino, kad dalijosi savo sukurtais atvirosios priegos ištekliais viešai internete (6) arba tarp kolegų, dirbančių tame pačiame skyriuje (7). Likusieji pripažino turintys tam tikros patirties kuriant išteklius, nors jų sukurti OER niekada nepasiekė platesnės visuomenės dėl kuklumo (4), skaitmeninio neraštingumo (3) ar kitų priežasčių.

Gilinantis į problemų, su kuriomis susidūrė dėstytojai, kurdami savo OER, sąrašą, galima pastebėti, kad pagrindinė respondentų problema yra „laiko trūkumas". Dėl jos atsirado daugybė vėlesnių priežasčių: „Užstringi ties paprasčiausiais dalykais, tada susinervini, kuriam laikui atmeti savo idėją, o tai reiškia, kad visam laikui". Prasti skaitmeniniai įgūdžiai buvo antra pagrindinė priežastis, trukdanti dėstytojams atlikti kūrybines užduotis: „Norint kurti dizainą, reikia išmanyti dizaino taisykles. Nesakau, kad nebandžiau, bandžiau ne kartą. Tačiau, kai tik pradėdavau, visada susidurdavau su tam tikromis techninėmis kliūtimis". Trečia, tas visada kamuojantis nepilnavertiškumo jausmas: „Aš negaliu konkuruoti su gražiai sukurtomis medžiagomis" galėjo būti atgrasantis veiksnys, stabdantis mokytojų norą kurti. Tačiau ne visi atsakymai buvo neigiami. Buvo ir teigiamų požiūrių į OER kūrimą, pavyzdžiui: „Man prireikė gana daug laiko sukurti dalomąją medžiagą. Iš pradžių ji atrodė paprasta ir nepatraukli. Tačiau ji pasiteisino: mano studentams ji buvo labai naudinga. Iš karto pamiršau apie jos vizualinius trūkumus: kuo ilgiau ją naudojau, tuo patrauklesnė ji man atrodė" įrodančių, kad kelias į sėkmę eina per sunkų darbą ir įsitraukimą, o kalbos mokymo kokybę valdo patys dėstytojai.

Apžvelgus respondentų atsakymus apie problemas, susijusias su OER kūrimu, galima daryti išvadą, kad, nors dėstytojai turi potencialo ir noro, tačiau dėl bendros politikos nacionaliniu ir vietos lygmeniu nebuvimo dabartinė penkialypės sistemos (5Rs) taikymo situacija yra gana netolygi. Respondentų atsakymai į klausimą „Ką jie labiausiai vertina naudodamiesi OER" leidžia manyti, kad tokia padėtis yra laikina ir jos pagerėjimas yra tik laiko klausimas.

6 pav. *Ką labiausiai vertinate naudodami OER?*



6 paveiksle matyti, kad kalbų dėstytojai yra įsitikinę, kad atviros prieigos mokomieji ištekliai yra vertingi kaip metodinė priemonė: OER praplečia jų žinias apie dalyką (30 atsakymų) ir suteikia naujų idėjų apie kalbų mokymą (30 atsakymų). OER jiems yra naujausios medžiagos šaltinis (26 atsakymai), padeda neatsilikti nuo šiuolaikinių švietimo tendencijų (23 atsakymai), taupo laiką ir pastangas (19 atsakymų). Ir galiausiai, būtent OER juos supažindina su inovatyviais naujos medžiagos pateikimo metodais ir suteikia galimybę tobulinti jų didaktines kompetencijas.
Išnagrinėjus respondentų atsakymus, galima teigti, kad, nors šiuo metu OER naudojimas kalbų mokyme šalyje yra pasiekęs Willey penkialypės sistemos 3Rs etapą, dėstytojai ir mokytojai yra pasirengę ne tik atrinkti ir integruoti turimus OER į savo pamokas, bet ir kupini idėjų, kaip pradėti kurti savo OER.

8. Antrasis tyrimas (bandomasis tyrimas): Kalbų besimokančiųjų požiūris į OER

Norint susidaryti išsamesnį vaizdą apie geros kokybės OER suvokimą, būtina įtraukti besimokančiuosius, kuriems šie ištekliai ir buvo sukurti. Siekiant išsiaiškinti studentų požiūrį, bandomajame projekte buvo pakviesti dalyvauti Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto bakalauro studijų programos „Anglų ir kita užsienio kalba (prancūzų, rusų, ispanų)" studentai, respondentų amžius 21-23 metai.

Projektą sudarė du etapai:

- Pirmame etape projekto dalyviai buvo skatinami savarankiškai tyrinėti QuILL duomenų bazę ir surasti tris įdomius OER. Tada jie atliko trumpą analizę, aptardami, kas yra geras OER ir su kokiomis problemomis jie susidūrė, pasiekdami, jų nuomone, mažiau naudingus OER (pvz., negyvos nuorodos, neišsamios instrukcijos ir pan.).

- Antrame etape studentai turėjo sukurti savo skaitmenines mokomąsias priemones ir pateikti savo nuomonę atsakydami į klausimyno klausimus (jį galima rasti adresu shorturl.at/bEKMZ), skirtus jų požiūriui į OER ir skaitmeninių priemonių naudojimą ištirti.

Klausimyną užpildė 18 respondentų, iš kurių 14 iš keturių pateiktų variantų galėjo nurodyti, kas yra OER. Reikia pripažinti, kad studentai buvo skatinami apsilankyti QuILL mokymo ir mokymosi išteklių duomenų bazėje, nes tai buvo jų savarankiško mokymosi dalis. Jie taip pat dalyvavo projekte, kurio metu kūrė savo skaitmenines peržiūros priemones. Šešiolika respondentų jau naudojosi OER ir

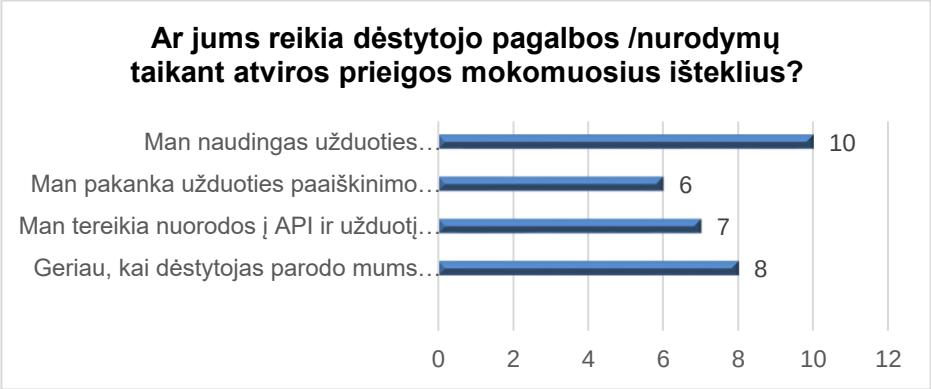
atsakydami į atvirą klausimą jau buvo susipažinę su šiomis skaitmeninėmis priemonėmis ir programėlėmis: *ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podkastai*. Tik vienas studentas teigė, kad nėra buvęs kalbų mokymo kursuose, kuriuose būtų naudoti atviros priegos ištekliai. Tie kursai, kuriuose OER buvo integruoti į kurso turinį, buvo vertinami teigiamai, tačiau studentai pastebėjo nemažai trūkumų ar galimai demotyvuojančių problemų. Į atvirą klausimą apie problemas, kurios gali kilti naudojant OER, buvo atsakyta, pvz: „Kai kuriems žmonėms gali nepatikti tam tikros OER rūšys, dėl to jie gali būti mažiau motyvuoti". Kiti komentarai, susiję su OER turiniu, buvo tokie: „netinkamas CEFR lygis", „žemos kokybės turinys", „pasenusi informacija" ir „per daug informacijos, todėl negalima susisteminti svarbiausios medžiagos". Vienas studentas kritikavo leksiką dėl to, kad ji neatitinka konteksto, arba dėl to, kad ištekliui trūksta „...kūrybiškumo ar šnekamosios kalbos leksikos". Viena pastaba dėl turinio buvo susijusi su netinkamais ištekliais arba neteisingai pažymėtais lygiais (studentų nuomone, per aukšti arba per žemi pagal CEFR skalę), nors galima suabejoti jų gebėjimu tai tinkamai įvertinti.

Trys studentai nurodė, kad problema yra prieigos trūkumas. Kartais dėstytojai rekomenduodavo svetaines, kuriose nemokama bandomoji versija galioja ribotą laiką, o po to studentai už išteklius turi mokėti. Nors tokie ištekliai iš esmės nėra atviros priegos ištekliai, apklausti studentai juos vis tiek įvardijo kaip tokius. Dar vienas studentas nesijautė patogiai kurdamas paskyrą ir pateikdamas asmeninius duomenis, teigdamas: „Jei man reikėtų susikurti paskyrą arba ką nors mokėti už naudojimąsi tuo OER, tiesiog ignoruočiau šią namų darbų užduotį". Du studentai paminėjo negyvas nuorodas arba tai, kad informacija nebeprieinama. Kai kurie komentarai buvo susiję su dizainu ir išdėstymu: „Sudėtingas dizainas (iki tokio lygio, kad nežinai, kuris mygtukas, ką daro)" ir dažnai buvo minimos techninės problemos, įskaitant interneto ryšio problemas, mobiliųjų duomenų trūkumą. Žinoma, šie įvairūs komentarai atspindi įvairų OER pobūdį.

Šeši respondentai teigė, kad gali įsivaizduoti gerą kalbos kursą ir be OER, o dvigubai daugiau apklaustųjų teigė, kad OER yra būtini kokybiškam kursui. Į atvirą klausimą, kokius gebėjimus, jų manymu, jiems padėjo ugdyti OER, atsakymai buvo panašūs. Trys studentai pabrėžė geresnį seminaro interaktyvumą, lyginant su tradiciniu mokymusi naudojant vadovėlį. Vienas studentas rašė: „Interaktyvumas; galimybė pereiti nuo nuobodžių vadovėlių prie įdomių vaizdo įrašų, tinklalaidžių, žaidimų ir pratimų". Aštuonis kartus buvo nurodytas klausymo supratimas naudojant OER, o penki studentai teigė, kad naudodamiesi OER pagerino skaitymo supratimo įgūdžius. Aštuoni studentai paminėjo, kad OER padeda mokytis žodyno („Manau, kad leksikos lengviausia mokytis naudojantis OER, nes yra įvairių jos pateikimo būdų"); kiti nurodyti gebėjimai buvo kūrybiškumas, IT įgūdžiai, atminties lavinimas, gebėjimas kalbėti, susikaupimas, gramatika ir gebėjimas vizualiai mokytis naujų sąvokų (per vaizdo įrašus). Kita nauda, paminėta studentų buvo „fonetika, klausymas ir mokymasis tarti žodžius. Kalbėjimas ir bendravimas ta kalba, kurios mokomasi", taip pat „susidomėjimo dalyku išlaikymas" ir „rašymo įgūdžiai" (paminėjo tik vienas respondentas).

Nenuostabu, kad studentai nesutarė dėl to, kokią paramą pageidauja gauti iš dėstytojų, nes kiekvienas studentas turi individualius pageidavimus ir darbo metodus. Kai kurie studentai pasirinko visus keturis variantus, o tai rodo, kad paramos rūšis ir lygis priklauso nuo susipažinimo su užduotimi.

7 pav. *Ar besimokantiesiems reikia dėstytojų nurodymų, kaip naudotis OER?*



Pagrindinis bet kokio mokymosi ištekliaus komponentas yra tas, kad jis motyvuotų besimokantįjį. 44 % studentų teigė, kad OER šiek tiek prisideda prie jų motyvacijos, o 33 % studentų buvo labiau teigiamai nusiteikę ir nurodė, kad jie labai pagerina jų motyvaciją. 11 % studentų teigė, kad OER daro nedidelę įtaką jų motyvaciosi mokytis kalbų lygiui.

Paprašyti nurodyti, kas daro šaltinį patrauklų ir „gerą", studentai nurodė šias OER savybes (atviras klausimas): šaltinis laikomas patraukliu ir įdomiu, jei jame yra vaizdinės medžiagos (nuotraukos, vaizdo įrašai) ir jei juo „lengva naudotis, jis aiškus, instrukcijos trumpos, nėra ilgų pastraipų, daugiau vaizdinės medžiagos nei teksto". Jei yra stenograma, vaizdo įrašą ar tinklalaidę lengviau sekti, studentai gali skaityti ir klausytis / žiūrėti tuo pačiu metu, o tai gali jiems padėti ištarti žodžius. Paveikslėliai padeda užtikrinti aiškumą ir padeda mokytis žodyno, nes lengviau įsiminti leksiką. Kadangi internetinės užduotys gali būti interaktyvios, kaip teigiamas dalykas buvo paminėtos kelių pasirinkimų užduotys su grįžtamuoju ryšiu, taip pat žaidimo elementai, pavyzdžiui, galimybė laimėti taškų ir gauti grįžtamąjį ryšį. „Tai ir apdovanojimo dalis, kai atsakius į klausimą gaunama žinutė, kad gerai padirbėta, arba jei nepavyksta, parašoma kažkas padrąsinančio". Didelė turimų išteklių įvairovė buvo įvardinta kaip teigiama savybė, taip pat minėta, kad ištekliai išlaiko susidomėjimo lygį: „malonu peržiūrėti medžiagą ekrane ir ne taip greitai atsibosta, nei dirbant su vadovėliais". Studentams taip pat buvo svarbi užduočių tipų įvairovė („yra įvairių kūrybinių sprendimų, kurie skatina mokytis"), taip pat pateikiamas tiesioginis grįžtamasis ryšys arba pažangos elementai, "kai tikrinama, ką išmokai".

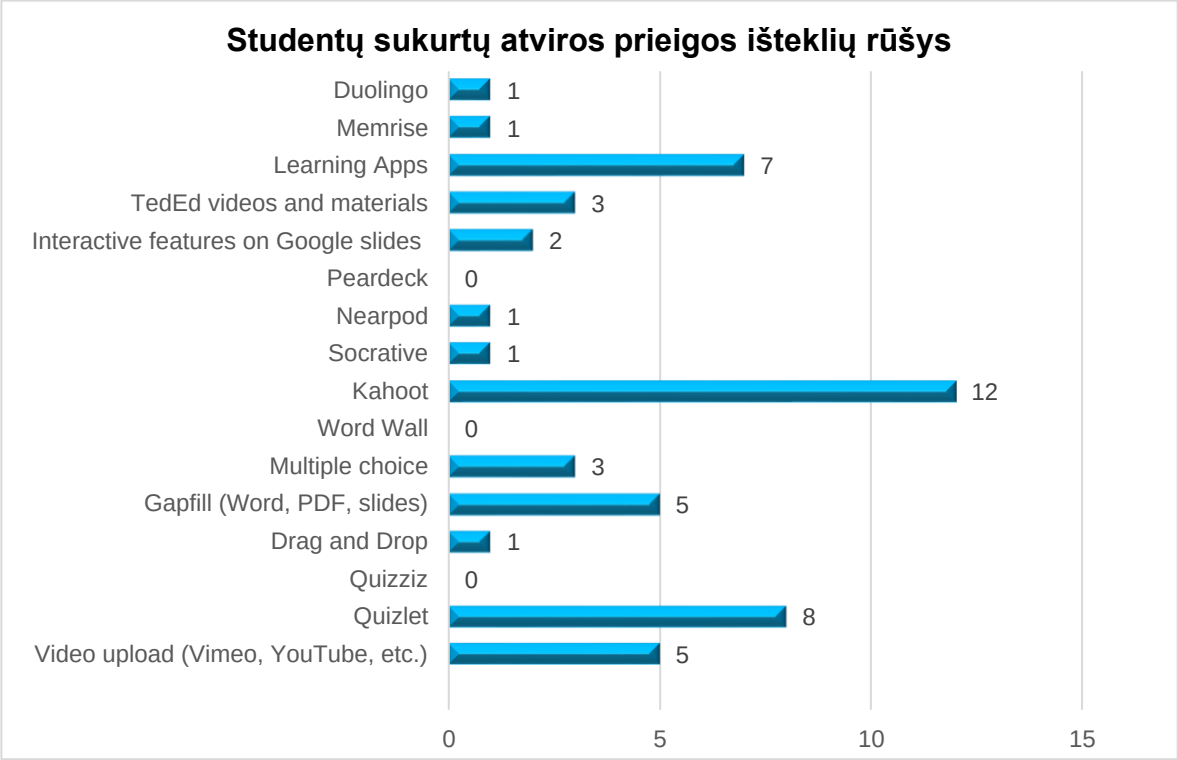
Tyrime dalyvavę studentai padarė išvadą, kad kokybiškais OER turėtų būti paprasta, prieinama naudotis, su aiškiu garsu ir geros kokybės vaizdo įrašu; jie turėtų būti gerai parašyti, juose turėtų būti pateikta patikima ir naujausia informacija. Turėtų būti pateiktos aiškios instrukcijos ir įdomiai parengtos papildomos užduotys. Kaip papildoma priemonė buvo nurodyta tam tikra apdovanojimų ar pasiekimų skatinimo sistema. OER turėtų būti laisvai prieinami, taip pat ir mažesniuose ekranuose ar mobiliuosiuose telefonuose, o visos nuorodos turėtų veikti ir būti aktyvios. Dizainas turėtų būti patrauklus ir tinkamas pritaikyti prie studentų kalbos mokėjimo lygio.

Vienas iš studentams užduotų klausimų turėjo padėti išsiaiškinti, ar apskritai OER gali pakeisti kalbų dėstytojus. Studentai, pritariantys šiai prielaidai, atsakymus turėjo pagrįsti argumentais. Tik trys studentai iš visų respondentų, nematydami aiškios OER vizijos kalbų mokyme, atsisakė tai padaryti.

Daugelis respondentų paminėjo motyvaciją: „Manau, kad tam tikroms temoms ir kalbos aspektams reikia dėstytojo pagalbos. Be to, aš tiesiog negalėčiau išmokti naujos kalbos vien naudodamasis OER, nes neturėčiau tiek daug motyvacijos", o kitas studentas mano, kad tai priklauso nuo žmogaus, todėl „jei žmogus yra pakankamai motyvuotas, jam nebūtinai reikia dėstytojo". Kiti studentai įvardijo, kad „žmonės gali ko nors išmokti patys, naudodamiesi kokybiškais ištekliais" ir „šiais laikais informacija yra taip lengvai prieinama ir yra milijonai gerų šaltinių"; buvo ir kitų pastabų dėl OER nepatikimumo ir dėl to, kad jie labiau pasitikėtų dėstytojo pateikta informacija nei internetiniu šaltiniu („negaliu aklai pasitikėti OER"). Dėstytojai taip pat buvo įvardinti kaip pagalbos šaltinis arba „vadovas" ir patikimas

„paaiškintojas"; kaip mokymosi su dėstytoju privalumai buvo įvardinti interaktyvumas auditorijoje ir galimybė naudotis dėstytojo paslaugomis. Keletas komentarų buvo susiję su kalbos mokymosi efektyvumu ir greičiu: Kad dar labiau patobulintumėte savo gebėjimus, „vis tiek reikia gyvo bendravimo" [sic] ir „diskusijose ir dialoguose mokomės greičiau". Vienas respondentas pabrėžtinai rašė: „Niekas ir niekas negali pakeisti dėstytojo". Taigi, nepaisant to, kad teko patirti virtualų mokymą ir suprasdami prieigos prie daugybės išteklių internete naudą, dauguma apklaustų respondentų vis dar mano, kad dėstytojas mokymo procese yra labai reikalingas.
Kiti apklausos klausimai buvo susiję su pačių studentų atviros prieigos išteklių kūrimu, kas geriausiai ir atskleidžia savarankiškai besimokančiuosius. Atlikdami projektinį darbą anglų kalbos leksikos kurse, studentai buvo skatinami kurti savo OER. Jie tai darė norėdami atrinkti ir įsiminti leksikos fragmentus po žodinių pranešimų įvairiomis temomis. Studentai labai vertino savo išteklių kūrimo procesą, ir atrodė, kad jie jautė pagrindinę motyvaciją ir atsakomybę sukūrti kažką, kas padėtų jų kurso draugams įsisavinti kurso medžiagą. Dauguma studentų specialiai paminėjo, kad mini kalbinių žaidimų kūrimo procesas padėjo jiems patiems įsiminti leksiką ir naudoti ją kontekste. Svarbu pripažinti, kad būtent šios grupės studentų atsakymai galėjo būti pagrįsti, nes jie pademonstravo, kad supranta jiems pateiktas užduotis. Jų atsakymų nereikėtų laikyti reprezentatyviais, pristatančiais visos Vilniaus universiteto studentų bendruomenės nuomonę.

8 pav. *Studentų sukurtų OER rūšys*



Atsakydami į paskutinį atvirąji klausimą, septyni studentai pasinaudojo galimybe pateikti savo ir savo dėstytojų komentarus apie tai, kaip jie taiko OER kalbų mokymesi. Buvo ir kritiškų pastabų, ir įdomių įžvalgų bei pasiūlymų, pavyzdžiui, apriboti naudojamų priemonių skaičių, „kad nesusipainiotume". Teigiamose pastabose pakartota, kad OER gali būti motyvuojantys, ypač siekiant papildomai mokytis naujų temų arba kaip priemonė apibendrinti tai, kas buvo nagrinėta per pratybas, taigi kaip papildomas šaltinis („jie padeda išlaikyti studentų motyvaciją ir nenuobodžiauti tiesiog pildant studentų knygos užduotis"). Kai kurie respondentai pateikė pastabų dėl paskaitų laiko panaudojimo: „Tik nedaugelis dėstytojų kada nors naudojo OER arba dažniausiai tai yra vaizdo šaltiniai, kurie nėra labai patrauklūs,

nes vaizdo įrašus paprastai galima žiūrėti namuose ir aptarti po to. Dėstytojai ir toliau naudoja senas metodikas."

Apskritai, džiugu, kad, nepaisant mūsų, kaip dėstytojų, naudojamos metodikos trūkumų, kai kurie studentai mano, jog „kai kalbama apie studijas, man dėstytojo niekas nepakeičia", todėl, siekdama išlaikyti studentų motyvaciją, akademinė bendruomenė turėtų stengtis papildyti savo kursus OER, ieškodama ir kurdama aukštos kokybės išteklius, taip pat skatindama studentus išbandyti savo jėgas kuriant savus, kurie būtų jų mokymosi kelio dalis.

Apibendrinant galima teigti, kad studentų klausimynas atskleidė, jog patys besimokantieji vertina tuos pačius kokybės rodiklius kaip ir pedagogai. Jie taip pat susidūrė su techninėmis problemomis, susijusiomis su prieiga prie kai kurios medžiagos. Jų motyvacija skyrėsi priklausomai nuo konkretaus OER ir kalbos mokėjimo lygio, tačiau apskritai vidinę motyvaciją turintys studentai manė, kad OER yra naudingi. Daugelis studentų nurodė, kad OER buvo sveikintinas tradicinių vadovėlių pakeitimas, ypač kaip papildoma medžiaga, kuri buvo interaktyvi ir teikė grįžtamąjį ryšį. Apklausoje dalyvavę besimokantieji vis dar matė dėstytojų, kaip vadovų, vaidmenį mokymosi procese - skaitmeninės priemonės negali jų tiesiog pakeisti. Atrodo, kad bandomajame tyrime dalyvavę besimokantieji mano, kad kurti savo išteklius verta (anglų kalbos žodyno mokymosi požiūriu) ir naudinga (skaitmeninio raštingumo ugdymo požiūriu).

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

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

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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, 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 Fererence Framework (QRF). http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf

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). 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

TREČIAS SKYRIUS

INOVACIJOS KALBŲ MOKYMO SRITYJE

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK

KÁROLI GÁSPÁR VENGRIJOS REFORMATŲ BAŽNYČIOS UNIVERSITETAS

BUDAPEŠTAS, VENGRIJA

SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU,STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU, MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

SANTRAUKA

Skyriuje aprašyta praktika ir metodai, kuriais būtų galima pasinaudoti, siekiant diegti naujoves kalbų mokyme aukštojo mokslo lygmeniu veiksmingai ir kokybiškai naudojant skaitmenines technologijas. Skyriuje nagrinėjami tokie klausimai kaip: mišrusis mokymasis, skaitmeniniai įgūdžiai, metodai ir planavimas; kaip skaitmeninės technologijos paveikė kalbinių įgūdžių mokymą; intelektų įvairovės teorijos, pagrįstos mokymosi metodika, mokymosi strategijos, studentų savarankiškas mokymasis bei mokymasis visą gyvenimą, aktyvus mokymasis ir besimokančiojo autonomijos vaidmuo ELT, mokymasis internetu XXI amžiuje, ypač daug dėmesio skiriant inovacijoms rengiant ikimokyklinio ugdymo mokytojus internetu. Remiantis literatūros apžvalga ir atvejo analize, pateiktiamos rekomendacijos.

1. ĮVADAS

Jaunų žmonių skaitmeninė karta sudaro 20 % pasaulio gyventojų (Zheng et. al. 2020) ; manoma, kad dauguma besimokančiųjų kalbų priklauso šiai grupei. Šis skaičius nustato įvairių skaitmeninių išteklių, skirtų bendravimui, naudojimo potencialą. Be to, skaitmeninė karta kitaip elgiasi mokymosi situacijose, nes skaitmeninių šaltinių naudojimas padeda besimokantiesiems stimuliuoti protą ir leidžia mokytis atradimo būdu.

Šioje mokymosi aplinkoje didėja besimokančiojo savarankiškumo svarba ir tinkamų metodų, strategijų ir priemonių svarba mokyme apskritai, o ypač internetiniame mokyme ir aukštajame moksle. Dėstytojų užduotis – suteikti studentams reikiamų įgūdžių ir žinių, kad jie galėtų tapti XXI amžiaus besimokančiaisiais ir susidoroti su besikeičiančiu pasauliu. Pažangūs skaitmeniniai įgūdžiai ir naujausios technologijos yra būtini, nes jie įkvepia besimokančiuosius kalbų skaitmeniniame amžiuje.

2. TEORIJOS IR KONCEPCIJOS, KURIOMIS GRINDŽIAMAS NAUJOVIŠKAS POŽIŪRIS Į KALBŲ MOKYMĄ

XXI amžiuje atsirado nauji kalbų mokymo ir ugdymo aspektai; pasikeitė dėstytojų bei studentų vaidmenys. Dėstytojai gali palengvinti studento savarankišką mokymąsi keisdami savo požiūrį ir pereidami iš dėstytojo pozicijos į pagalbininko. Tai parodo studentams, kad dėstytojas nėra pagrindinis žinių šaltinis. Siekiant besimokančiųjų savarankiškumo, skatinamas studentų gebėjimas mokytis patiems, mokymosi intelekto ir mokymosi stilių suvokimas. Savų mokymosi strategijų kūrimas, savireguliacija, tikslų nustatymas, grįžtamasis ryšys ir savęs vertinimas taip pat yra pagrindinės besimokančiojo savarankiškumo dalys. Dėstytojai gali didinti besimokančiųjų savarankiškumą skirtingais būdais: kruopščiai analizuodami besimokančiųjų poreikius, pristatydami ir modeliuodami savarankiško, į save orientuoto mokymosi strategijas arba suteikdami besimokantiesiems metodus, kuriuos jie gali naudoti ir stebėti savo pažangą. Dėstytojai gali reguliariai vertinti ir konsultuoti, kad padėtų besimokantiesiems planuoti savo mokymąsi naudodojant savarankiškas užduotis, testus ir kitas savarankiško mokymosi priemones.

Besikeičiantys dėstytojų ir studentų vaidmenys turėjo įtakos mokymo metodams ir priemonėms. Technologijomis grindžiamo mokymosi (TEL) raida taip pat paveikė mokymo ir mokymosi praktiką bei pažangų mokymosi technologijų naudojimą aukštajame moksle. Skaitmeninis raštingumas yra būtinas ir dėstytojams, ir besimokantiesiems.
Nauji vaidmenys, formos ir ugdymo proceso aplinka daro įtaką metodologijai, todėl mokymo metodų derinimas su tinkamomis TEL priemonėmis aukštajame moksle yra mokymo kokybės garantas. Minėti aspektai ir klausimai išsamiai aptariami tolesniuose poskyriuose.

2.1 BESIMOKANČIOJO VAIDMUO IR BESIMOKANČIOJO AUTONOMIJA INTERNETINIAME ELT MOKYME

Savarankiški besimokantieji prisiima vis didesnę atsakomybę už tai, ko ir kaip jie mokosi. Autonominis mokymasis yra asmeniškesnis ir tikslingesnis mokymosi būdas. Juo galima pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, nes mokymasis grindžiamas besimokančiųjų poreikiais ir pageidavimais. Jis skiriasi nuo tradicinio, pagal kurį daugumą sprendimų priima dėstytojas. Yra penki savarankiško mokymosi principai: aktyvus dalyvavimas mokymosi procese, galimybių ir išteklių suteikimas, pasirinkimo ir sprendimų priėmimo galimybių siūlymas, parama besimokantiesiems ir refleksijos skatinimas.
Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į emocinius mokymosi aspektus. Vienas iš pagrindinių savarankiško mokymosi visą gyvenimą elementų yra į tikslą orientuota motyvacija: besimokantieji išsikelia tikslus mokymosi proceso pradžioje ir įsipareigoja jų siekti per visą mokymosi procesą. Manoma, kad į tikslą orientuota motyvacija yra gerokai geresnis ir veiksmingesnis mokymosi pagrindas nei išoriniai motyvaciniai veiksniai. Taip pat reikėtų aktyviai skatinti ir ugdyti besimokančiųjų savarankiškumą ir jų drąsą rizikuoti, nes šios savybės lemia geresnį mokymosi situacijų valdymą, labiau pasitikintį tikslų nustatymą ir didesnį atkaklumą. Tik pakankama motyvacija gali užtikrinti kokybiškus pasiekimus (Ushioda 2003, p. 98).
Besimokančiųjų savireguliacijos svarbą pabrėžė mokslininkai, į plačią ir vieningą sistemą įtraukdami aktyvų besimokančiųjų dalyvavimą kontroliuojant įvairius mokymosi aspektus. Savireguliacijos koncepcija apima ne tik kognityvinius ir metakognityvinius komponentus, bet ir motyvacinę savireguliaciją.
Kalbant apie savarankišką mokymąsi, saviorientacijos ir savireguliacijos gebėjimai yra labai svarbūs. Kaip minėta anksčiau, veiksmingo mokymosi pagrindas yra tikslų nustatymas. Mokymosi tikslai turėtų atitikti gyvenimo tikslus, kilti iš paties besimokančiojo apsisprendimo, o ne iš išorinių šaltinių. Mokymosi procesas turėtų prasidėti nuo paties besimokančiojo žinių mobilizavimo ir kritiško įvertinimo, po to turėtų būti kuriama aiški strategija, kaip įgyvendinti minėtus tikslus. Verta pažymėti, kad pats mokymasis yra veiksmingiausias, jei jis vyksta įsitraukus į įvairias mokymosi veiklas (Alammary et. al. 2014), kurios taip pat gali apimti intelektų įvairovės teorija pagrįstą pedagogiką, bendravimą su kitais ir tiesioginę patirtį. Kritinė rezultatų refleksija turėtų būti vykdoma tiek mokymosi proceso pabaigoje, tiek jo metu.
Savarankiškai besimokančiuosius galima apibūdinti kaip savarankiškai besimokančius visą gyvenimą, o tai neabejotinai yra XXI amžiaus sąvoka. Jos pagrindinius elementus galima apibūdinti kaip besimokančiųjų „atsakomybę" už savo mokymąsi ir gebėjimą siekti savo tikslų. Šis požiūris dažnai minimas siejant su mokymosi visą gyvenimą idėja, kuri reiškia, kad mokymosi procesas tęsiasi ir po formaliojo švietimo, todėl reikalauja besimokančiojo gebėjimo savarankiškai valdyti savo mokymąsi.

2.2 BESIKEIČIANTIS MOKYTOJO VAIDMUO XXI AMŽIAS INTERNETINIO MOKYMO APLINKOJE

Aktyvus mokymasis neabejotinai gali padėti besimokantiesiems tapti savarankiškais studentais. Aktyvaus mokymosi koncepcija „numato, kad, norėdami kurti žinias, studentai turi būti aktyvūs mokymosi proceso dalyviai. Ji grindžiama konstruktyvistinės mokymosi teorijos prielaidomis, kurios teigia, kad žmonės kuria žinias ir prasmę iš savo patirties." (Feltes ir Oliveira, 2019) Šio požiūrio pagrindus galima rasti ir kituose mokymo metoduose. Literatūroje ši koncepcija taip pat gali būti

vadinama į studentą orientuoto mokymosi, įtraukiojo mokymosi, mokymosi bendradarbiaujant ar probleminio mokymosi pavadinimais (Feltes & Oliveira, 2019).
Aktyvus mokymasis - tai perėjimas nuo tradicinių, į dėstytoją orientuotų pamokų, prie į studentą orientuoto ugdymo, kai studentai aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą ir tampa atsakingesni už savo mokymosi pasiekimus. Toks požiūris studentams gali būti įvairiai naudingas: jie mažiau nerimauja, labiau pasitiki savimi; aktyviai dalyvaudami gali išmokti daug daugiau nei pasyvioje aplinkoje.
Norint sukurti minėtais principais pagrįstą aplinką, reikia iš naujo apsvarstyti dėstytojo vaidmenį: aktyvaus mokymosi kontekste studentai įgyja daugiau savarankiškumo mokydamiesi, dėstytojas nebėra vienintelis žinių šaltinis, o tampa pagalbininku, padedančiu studentams siekti savo tikslų. Vienas iš pagrindinių aktyvaus mokymosi elementų yra atviras dialogas ir diskusijos tarp dėstytojo ir studentų, o ne vienpusis žinių perdavimas, todėl reikia taikyti interaktyvią mokymo strategiją. Studentai turėtų būti skatinami reguliariai apmąstyti savo patirtį ir pasiekimus, taip pat gali teikti grįžtamąjį ryšį dėstytojui, kuris, atsižvelgdamas į studentų pageidavimus, gali pasiūlyti naujų užduočių ir veiklos. Svarbu pažymėti, kad aktyvus mokymasis ne tik gali būti taikomas bet kurioje švietimo srityje, bet ir nėra išskirtinė sąvoka. Siekdami padidinti paskaitų efektyvumą, dėstytojai gali integruoti šį naująjį metodą į kitus anksčiau taikytus metodus.

2.3 ELEKTRONINIŲ MOKYMOSI TECHNOLOGIJŲ METODAI

Nors skaitmeninių technologijų naudojimas padarė įtaką įvairioms kalbų mokymo sritims, pavyzdžiui, savarankiškam kalbų mokymuisi, savarankiškam mokymuisi ir mokymuisi bendradarbiaujant, vis dėlto kalbų mokymas vis dar yra orientuotas į bendravimą. Ihnatova ir kiti (2021, p. 3) elektroninių mokymosi technologijų metodų įgyvendinimo būdus skirsto į dvi dideles grupes:

- sinchroninės mokymosi priemonės: pokalbių kambariai, interaktyviosios lentos, vaizdo konferencijos;
- asinchroniniai mokymosi metodai: el. paštas, tinklaraščiai, forumai, „Twitter", vaizdo ir garso podkastai, testavimas internetu.

Sinchroninės mokymosi priemonės suteikia galimybę bendrauti realiuoju laiku, o asinchroniniai mokymosi metodai leidžia bendrauti tinkle nepriklausomai nuo laiko ir vietos.
Šiuolaikinių švietimo technologijų taikymas mokant užsienio kalbų apima:

- nuotolinio mokymosi naudojant kompiuterines technologijas (internetą) naudojimą;
- studentų grupinių ir baigiamųjų darbų organizavimą ir kompiuterinę kontrolę (kontrolinių užduočių atlikimas kompiuteriu);
- techninių išteklių (garso ir vaizdo failų) naudojimą;
- vaizdinės medžiagos (teminių piešinių, diagramų) naudojimą.

Reikėtų atkreipti dėmesį į įvairias kalbų mokymosi programas ir kalbų mokymosi platformas, pavyzdžiui, Edupuzzle, Storyjumper, Miro, kurios palengvina bendravimą ir leidžia mokytojams rengti internetinę mokomąją medžiagą, iš esmės besiremiančią internetiniais šaltiniais. Ši medžiaga yra interaktyvi, todėl sukuria aktyvią ir produktyvią skaitmeninę mokymosi aplinką, kurioje pateikiamos įvairios užduotys, pratimai ar vertinimas.
Kembridžo anglų kalbos skaitmeninė sistema buvo parengta konsultuojantis su praktikuojančiais kalbos dėstytojais ir instruktoriais. Joje aprašomos pagrindinės kompetencijos, reikalingos efektyviam mokymui naudojant technologijas. Šioje skaitmeninėje sistemoje galima nagrinėti šešias kategorijas: skaitmeninis pasaulis, skaitmeninė klasė, skaitmeninis mokytojas, mokymosi projektavimas, mokymosi pristatymas ir mokymosi vertinimas. Visos kategorijos suteikia išsamią informaciją apie svarbiausias sritis, todėl tai yra puiki pagalba skaitmeninio amžiaus dėstytojams.

2.4 KALBINIŲ ĮGŪDŽIŲ MOKYMAS NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS

Skaitmeninės technologijos gali būti naudojamos įvairiems tikslams, tačiau jų panaudojimas mokant pradinių kalbų mokymosi įgūdžių nebuvo aptartas. Kalbant apie kalbinius įgūdžius, Alakras ir Razak (2021) nustatė, kad skaitmeninės technologijos pagerino studentų klausymo įgūdžius. Taip pat skaitmeninės technologijos teigiamai veikia studentų kalbėjimo įgūdžius. Jų tyrimo rezultatai atskleidė, kad skaitmeninės technologijos taip pat pagerino EFL studentų rašymo įgūdžius ir padėjo jiems išmokti naujų žodžių.

Šios išvados rodo skaitmeninių technologijų naudojimo svarbą kalbų mokymo ir mokymosi tikslais. Autoriai teigė, kad EFL dėstytojai ir studentai naudojasi skaitmeninėmis technologijomis labai plačiai. Be to, dėstytojai ir studentai pasižymi aukštu bazinio ir didaktinio skaitmeninio raštingumo lygiu. Tyrimas taip pat parodė, kad nėra reikšmingų skirtumų tarp studentų ir dėstytojų naudojimosi skaitmeninėmis technologijomis. Aukštas EFL dėstytojų ir studentų skaitmeninių technologijų naudojimo lygis pagerina kalbų mokymą ir mokymąsi.

2.5 MIŠRUSIS MOKYMASIS KAIP IDEALI UGDYMO APLINKA MOKANTIS KALBŲ AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Mišrusis mokymasis - tai tiesioginis mokymasis auditorijoje naudojant internetinę medžiagą. Šis metodas dažnai vadinamas hibridiniu mokymusi, tačiau šie terminai skiriasi. Pavyzdžiui, Siegelman (2019) juos skiria sakydamas, kad mišriojo mokymo internetiniai komponentai yra skirti papildyti ir plėtoti auditorijoje pateikiamą medžiagą, o hibridinių kursų internetiniai elementai yra skirti pakeisti auditorinio laiko dalį. Mišriose pamokose studentai gali bendrauti internetu realiuoju laiku (sinchroninė sąveika) arba skirtingu laiku (asinchroninė sąveika).

Dziuban ir kt. (2004) apibrėžia mišrųjį mokymąsi kaip mokymo metodą, kuris sujungia mokymo auditorijoje efektyvumą ir socializacijos galimybes su internetinio mokymo skaitmeninėmis galimybėmis. Tai į studentą orientuotas metodas, kai studentai yra aktyvūs ir interaktyvūs dalyviai. Jie taip pat teigia, kad mišrusis mokymasis suteikia daugiau galimybių sąveikai tarp studento ir dėstytojo, studento ir studento, studento ir turinio bei studento ir išorinių išteklių. Šiam metodui taip pat būdingos integruotos tiek studentų, tiek dėstytojų formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo priemonės.

Mišrusis mokymasis turi daug privalumų, ypač aukštojo mokslo srityje. Vienas iš svarbiausių privalumų yra tas, kad sutaupoma laiko, praleidžiamo auditorijoje, ir, kaip pažymi Singh et al. (2021), studentai gali mokytis lanksčioje mokymosi aplinkoje, t. y. jie gali iš dalies kontroliuoti savo darbo tempą, laiką ir vietą. Be to, šis metodas leidžia lanksčiai planuoti ir mokytis savarankiškai, t. y. studentai gali daryti pažangą savo tempu, nes jie gali mokytis savarankiškai ir savarankiškai dirbti atlikdami namų užduotis ir projektus. Bartolomei-Torres (2021) pabrėžia, kad galima pritaikyti modulius ir medžiagą prie individualių studentų poreikių, t. y. mišrųjį mokymąsi galima individualizuoti, o tai didina efektyvumą. Ji teigia, kad informacinių ir skaitmeninių technologijų įtraukimas pasitarnauja kaip palengvinantis elementas.

Kiti privalumai: mišrusis mokymasis leidžia studentams nuolat stebėti savo pažangą, o tai gali padidinti besimokančiųjų savarankiškumą. Paradoksalu, bet studentai turi galimybę daugiau bendrauti su kitais besimokančiaisiais ir dėstytojais, nes jie gali naudotis įvairiomis diskusijų lentomis, pokalbių kambariais ir forumais, o tai leidžia santūresniems studentams bendrauti su bičiuliais ar dėstytojais (Singh ir kt., 2021). Jeffrey ir kiti (2014) savo tyrime teigia, kad daugelis mišriojo mokymo dėstytojų mano, jog nuolatinė prieiga ir galimybė naudotis turinio ištekliais, (internetine) mokymo medžiaga ir pavyzdžiais yra naudinga studentų mokymuisi, o dėstytojai vertina neribotą prieigą prie įvairių internetinių priemonių ir išteklių.

3. INOVATYVŪS SPRENDIMAI RENGIANT AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ EFL MOKYTOJUS

IKT jau gana seniai naudojamos užsienio kalbų mokymui. Tačiau vienas iš pagrindinių klausimų mokant užsienio kalbų, nepriklausomai nuo terpės, yra autentiškos medžiagos naudojimas, dažnai pasitelkiant tam tikras priemones. IRT specialistai jau pabrėžė (Nádori ir Prievara 2012) virtualių klasių naudojimo privalumus. Be kita ko, jie nurodo, kad virtualiose klasėse galima ne tik bendradarbiauti, bet ir socializuotis, sudaroma galimybė gauti tiesioginį grįžtamąjį ryšį, be to, lengva įgyvendinti diferencijuotą grįžtamąjį ryšį. Naudojant virtualias klases reikia sąmoningai planuoti pedagoginę veiklą ir metodiškai pasirengti, kad kalbų mokymasis būtų diferencijuotas pagal šiuolaikinio kalbų mokymo reikalavimus, atsižvelgiant į individualius besimokančiųjų poreikius, naudojant autentišką medžiagą ir tinkamas priemones (Miskei-Szabó, 2021).

Covid-19 pandemijos metu Vengrijos dėstytojai parodė savo lankstumą, novatoriškumą ir išradingumą. Mokymo praktika universitetuose, rengiant mokytojus pagal tradicinę sistemą, reikalauja, kad praktikantai dalyvautų bendrame mokyme, taip pat individualiose mokymo sesijose, kurios analizuojamos grupinėje diskusijoje. Užsienio kalbų mokytojų rengimas vykdomas taikant bendravimo, bendradarbiavimo ir kūrybiškumo principus. Dėstytojai moko taip, kad jų darbas būtų pavyzdys studentams jų būsimame mokytojo darbe. Kai pandemijos metu mokymas universitetuose buvo vykdomas internetu, šio požiūrio išsaugojimas tapo prioritetu. Universitetai įgyvendino tokią praktiką, kuri leido studentams stažuotojams mokymosi procesą vykdyti taip, kad jis būtų kuo artimesnis pirminiam, klasėje vykstančiam variantui.

Būsimieji pradinių mokyklų mokytojai gali rinktis anglų kalbos specialybę Vengrijos aukštosiose mokyklose. Studentai, baigę pradinio ugdymo studijas, įgyja kvalifikaciją mokyti anglų kalbos, taip pat visų bendrųjų pradinių dalykų ir turi teoriškai pagrįstų pedagogikos ir psichologijos žinių, įgūdžių ir kompetencijų, reikalingų matematikos, vengrų kalbos ir literatūros, gamtos mokslų, vaizdinio ugdymo, muzikinio ugdymo, fizinio ugdymo ir amatų mokymui vykdant pirmųjų keturių klasių programą.

Budapešto Eötvös Loránd universiteto Pradinio ir ikimokyklinio ugdymo fakulteto Užsienio kalbų ir literatūros katedra (ELTE TÓK) parengė ir įgyvendino naujas sistemas, siūlančias galimus vieno iš sudėtingiausių iššūkių sprendimus: mokytojų rengimo įstaigų ir pradinių mokyklų bendrų mokymo praktikų rengimą, organizavimą ir įgyvendinimą ekstremaliose situacijose, esant/nesant ir taikant mišrias mokymo programas.

Dalyvaujančiųjų tyrimo patirtis rodo, kad taikomi metodai padeda plačiai plėtoti studentų pedagogines kompetencijas; jie teigiamai veikia eksperimente dalyvaujančių studentų ir dėstytojų motyvaciją, reflektyvų požiūrį ir sąmoningumą net ir šiais nenuspėjamais laikais. Tolesniuose poskyriuose pristatomi inovatyvūs sprendimai, kuriuos taiko būsimi EFL mokytojai internetinėje aplinkoje (Trentinné Benkő, & Kovács 2021).

3.1 MOKYMO PRAKTIKA NUOTOLINIO MOKYMOSI METU

2020 m. kovo 12 d. perėjus prie nuotolinio mokymosi aukštosiose mokyklose ir kovo 16 d. perėjus prie internetinės mokymo programos valstybiniame švietime, visa mokymo praktika ir pasirengimas perėjimui buvo sustabdyti, kol abi institucijos parengė techninį sprendimą (sistemą) būsimam darbui. Studentų užduotis buvo mažose grupėse parengti sudėtingą skaitmeninę mokymo programą, kuri būtų pritaikyta prie naujo darbo grafiko, joje būtų atsižvelgta į individualius skirtumus ir sudarytos galimybės teikti pagalbą bei diferencijuoti mokymąsi. Programa „Microsoft Teams", kurią dabar pritaikė institucija, buvo ideali internetinė platforma, skirta studentų ir dėstytojų darbui koordinuoti ir palaikyti. Ji taip pat leido studentams įgyti nuotolinio mokymosi patirties ir taip sėkmingai užbaigti pedagoginės praktikos kursą.

3.2 HIBRIDINIO MOKYMO PRAKTIKA

Dėl 2020 m. koronaviruso protrūkio rudens semestras prasidėjo hibridine mokymo praktika. Siekiant kuo labiau išsaugoti tradicinę pratybų struktūrą ir atmosferą, studentai ir mokytojų padėjėjai pamokas

vedė asmeniškai, tačiau kiti kolegos ir mokytojas negalėjo būti klasėje. Dėl šios priežasties pamokos buvo įrašinėjamos, o įrašą studentai kartu su savo metodiniu vadovu žiūrėjo saugioje aplinkoje ELTE TÓK pastate.
Iš pradžių diskusija ir pasiruošimas vyko tradiciniu būdu, dalyvaujant asmeniškai, nes tai padeda geriau atsiminti gautus pastebėjimus ir skatina sąmoningesnę savirefleksiją. Tačiau blogėjant epideminei situacijai, bendros diskusijos ir pasiruošimo galimybė taip pat buvo panaikinta. Pamoką įrašinėjo dėstytojas, kuris redagavo įrašą, kad sutelktų dėmesį į svarbiausius įvykius, ir transliavo jį „Teams" platformoje. Vėlesnės diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko internetu. Užuot kartu stebėjus visą pamoką, pasirinktų pamokos dalių stebėjimas suteikė galimybę nuodugniau ir išsamiau analizuoti tam tikras pedagogines situacijas. Remiantis studentų atsiliepimais, šis mišrus sprendimas buvo artimiausias tikėtinai savarankiško mokymosi patirčiai, tai patvirtino ir vertinimo anketos, pateiktos semestro pabaigoje, rezultatai.

3.3. ATVIRKŠTINĖ MENTORYSTĖ

2020 m. lapkričio 9 d., atsižvelgdama į epidemiologinę situaciją, ELTE vėl perėjo prie nuotolinio mokymo, taip panaikindama galimybę mokytis auditorijose. Tačiau mokiniai ir toliau mokėsi mokykloje. Iš pirmo žvilgsnio, tokia situacija atrodė kaip neišsprendžiamas konfliktas ir neišsprendžiamas iššūkis mokymo praktikos organizavimui. Buvo iškelta atvirkštinės mentorystės idėja: pakeitus studentų mokymą dėstytoju, visas studentų užduotis būtų galima atlikti internetu. Atvirkštinės mentorystės metu studentai parengė kolegą (mokytoją-kolegą) vesti suplanuotą pamoką, ypatingą dėmesį skirdami pamokos metodiniam ir techniniam įgyvendinimui. Po to „parengtas" mokytojas vedė pamoką klasėje su mokiniais, pamoka buvo įrašoma vaizdo įrašu. Studentai žiūrėjo įrašą internetu ir kartu analizavo jį įprasta tvarka.
Atvirkštinės mentorystės kontekste metodinis vadovas paprašė studentų parašyti laisvos formos laišką, pateikti savo vertinimą, apmąstyti tai, kas įvyko, ir tokiu būdų padėti mokytis per patirtį. Mentoriai buvo supažindinti su studentų nuomone tik kurso pabaigoje. Prieš vertinant nestruktūruotus rašinius buvo atliktas žodžių dažnumo testas.
Tekstiniuose atsiliepimuose daugiausia dėmesio buvo skiriama pasiruošimo ir planavimo temai ir, būtent, ši tema sulaukė daugiausiai profesionaliai įdomių ir aktualių komentarų. Dalyviai parodė atsakomybę,susikaupimą, savarankiškumą ir bičiulystę. Šiuo atveju jie prisiėmė atsakomybę ir pademonstravo savo profesionalumą bei atsidavimą ne tik profesijai, planuojamai pamokai ir mokiniams, bet ir mokytojui-mentoriui, kuris vedė pamoką už juos. Kalbant apie planavimą, paaiškėjo, kad planuoti pamoką kitiems yra daug sudėtingesnė užduotis, reikalaujanti didesnio sąmoningumo. Taip pat paaiškėjo, kad reikia tikslumo, susikaupimo, dėmesio detalėms, kruopštumo ir lankstumo, taip pat realios situacijos suvokimo.

3.4 TARPUSAVIO MENTORYSTĖ

2020 m. rudens semestro antroje pusėje ne tik studentai, bet ir mokiniai dirbo internetinėje mokymosi sistemoje. Tai leido įgyvendinti internetinį mokymą per „Teams" platformą. Anglų kalbos raštingumo grupėje buvo keletas studentų, kurie jau dirbo ir mokėsi ištęstiniu būdu. Kai kurie iš jų buvo įsitraukę į vaikų mokymą internet, taigi turėjo daugiau internetinio mokymo patirties nei jų bendraamžiai. Siekiant pasinaudoti šia galimybe, buvo parengta pamoka komentorystės principu. Studentų atsiliepimai apie bendraamžių mentorystę buvo visiškai teigiami. Visi jie pabrėžė stresą mažinantį ir saugumą didinantį poveikį, kai bet kada gali kreiptis pagalbos į labiau patyrusį bendraamžį. Vienas iš jų konkrečiai paminėjo, kad tai yra natūrali praktinio mokymo dalis.

3.5 MOKYMO INTERNETU PRAKTIKA

2021 m. pavasario semestre ELTE taip pat įdiegė nuotolinį mokymąsi, tačiau viešosios mokyklos ir toliau mokėsi pagal lankomumo programą. Studentai vedė pamokas klasėse, o kiti studentai galėjo tiesiogiai stebėti renginius transliuojamus internetu. Diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko „Teams" platformoje. Studentų darbų vertinime internetinėje aplinkoje buvo naudojami kai kurie žaidimo principai. Nuo 2021 m. kovo 6 d. valstybinis švietimas perėjo prie nuotolinio mokymosi, kuris šį kartą vyko daug sklandžiau nei prieš metus; netrukus studentai galėjo vesti internetines pamokas mokiniams. Diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko internetu. Siekiant užtikrinti sklandų ir sėkmingą įgyvendinimą, visiems dalyviams buvo suteikta prieiga prie pačios ELTE mokyklos „Teams" platformos, kad būtų galima stebėti ir lengvai valdyti visas internetines pedagogines situacijas.
Studentai manė, kad mokymosi internetu patirtis jiems buvo naudinga ir kad ankstesnė mokymosi internetu patirtis padėjo jiems pasirengti dėstyti. Tačiau, jų nuomone, buvo daug sunkiau užmegzti reikiamą kontaktą su mokiniais, reikėjo daugiau pasiruošimo, daugiau praktikos. Atsiliepimai parodė, kad atsakymo laikas buvo ilgesnis, o vaizdinės medžiagos paruošimas užtruko ilgiau. Be to, jiems buvo labia sunku priversti judėti visą grupę. Jiems trūko įprasto bendravimo; jie pastebėjo, kad įtraukti mokinius į internetinę erdvę yra siaubingai sunku, ypač žmogui, neturinčiam didelės mokymo patirties. Dėstant klasėje, viskas buvo daug paprasčiau, pamokos buvo „gyvesnės" ir „buvo daug lengviau išgirsti kiekvieną". Pagerėjo mokytojų stažuotojų sąmoningumas ir refleksija.

3.6 „ GEROJI "UŽSIENIO KALBŲ MOKYTOJŲ MOKYMO INTERNETU PATIRTIS

Susidūrus su internetiniu mokymu, didžiausias iššūkis mokytojų-studentų instruktoriams buvo išlaikyti savo mokymo politiką ir principus. Anglų kalbos komanda pateikė keletą praktinių idėjų ir metodų, kuriuos galima pavadinti „gerąja patirtimi". Kuriant šias užduotis, jų pagrindiniai tikslai buvo pateikti ir praktiškai pritaikyti naujas žinias, kartu išlaikant mokinių interaktyvumą, kūrybiškumą, komunikabilumą ir refleksiją, t. y. motyvaciją (Fenyődi et al. 2021).
Geriausios praktikos pavyzdžių galima rasti internete: https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570. Jie suskirstyti į grupes pagal kursą, kuriame juos realizavo EFL mokytojai-studentai :

a) Anglų-vengrų dvikalbis ugdymo kursas:
   - „Mano naujienos iš izoliacijos": „Padlet" internetinės įvadinės pratybos;
   - Internetiniai projektai ir ataskaitos apie apsilankymus mokyklose.

b) Ankstyvosios vaikystės kalbos raida ir anglų kalba specialiems tikslams :
   - Kūdikių maitinimas: Tapkite „YouTube" įtakinguoju asmeniu.

c) Jaunojo besimokančiojo EFL metodika:
   - Piešinys „Zoom" lentoje, naudojamas veiksmažodžių laikams demonstruoti (kaip mokyti gramatikos);
   - Žodžių paieška internete naudojant „Zoom" lentą.

d) Literatūra paaugliams:
   - Žodžių siena „Hobitas: 14 skyrius, „Klausimai ir atsakymai" porinis žaidimas;
   - Filmo „Koralaina" treileris ;
   - „Narnijos” serialo treileris.

e) Dvikalbis ikimokyklinis muzikinis ugdymas:
   - „LearningApps" muzikos žodyno žaidimas „Pelmanism”;
   - Žodžių siena: muzikinis užrašų žaidimas „Surask atitikmenį”.

f) „Vizualiųjų menų” dvikalbis ikimokyklinis ugdymas:
   - Žodžių siena: meno žodyno praktika, žaidimas "Labirintas”;
   - Vizualiųjų menų projektai iš internetinės Velykų pamokos, 2020 m.

g) Gamtamokslinis ugdymas anglų kalba ikimokyklinio ugdymo įstaigose:
   - Internete sukurtas minčių žemėlapis, susijęs su daina „Over in the Meadow";
   - Erico Carle'io knygos „Labai alkanas vikšras" teminis tinklas.

h) Dvikalbio ugdymo teorija ir praktika:
- Pažymėjimų šablonai, kuriais mokiniai sveikinami atlikus praktinę viktoriną;
- Mokinių sukurti internetiniai žaidimai;
- Mokinių sukurti mokomieji vaizdo įrašai.

i) Žaidimai anglų kalba vaikams:
- Struktūrinio mokymosi, paremto vaizdo žaidimais, kūrimas;
- „Instagram" kaip švietimo platforma kandidatams į mokytojus - @examoninsta.

Autoriai daro išvadą, kad geroji internetinio užsienio kalbos mokymo praktika gali paskatinti tolesnius patobulinimus, kai studentai pradės savo tikrąją mokytojo karjerą. Internetinių programų gausa padėjo jiems sukurti labai naudingų pratimų ir užduočių, kurios vėliau gali būti įtrauktos ir į F2F ar mišrų mokymąsi. Nepaisant streso ir spaudimo pedagogams, EL komanda įgijo pasitikėjimo savimi ir savarankiškumo, o kartu jautėsi pozityviai valdydama sunkumus ir atsakydama į iššūkius. Vykstant šiam procesui, studentams-mokytojams buvo pasiūlyta kitokio pobūdžio saviugda: tyrinėti ir mokytis apie skaitmeninį ir internetinį mokymą. Turėdami papildomų galimybių, jie kūrė kūrybiškus individualius arba bendrus produktus, kuriuose atsiskleidė jų specialios žinios ir įgūdžiai. Taigi mokymo praktika pandemijos metu buvo išplėsta ir praturtinta, nes buvo išbandyta ir pritaikyta ankstesnė „geriausia" praktika. ' (Fenyődi et al. 2021).

4. REKOMENDACIJOS, „KĄ DARYTI IR KO NEDARYTI"

Dėl daugelio besimokančiųjų kalbų nepakankamo įsitraukimo ir entuziazmo, taip pat dėl didelio kalbos mokymosi nesėkmių skaičiaus, L2 kalbos mokytojai nuolat ieško būdų, kuriuos jie galėtų taikyti mokinių motyvacijai didinti (Dörnyei, 2005). Puikus galimų motyvavimo strategijų pagrindas yra Dörnyei ir Ottó (1998) proceso modelis, kurį sudaro keturios pagrindinės dalys:

1. Sukurti pagrindines motyvacines sąlygas.
2. Sukelti pradinę mokinių motyvaciją.
3. Išlaikyti ir apsaugoti motyvaciją.
4. Skatinti teigiamą retrospektyvų savęs vertinimą.

Mokymosi strategijos yra naudingos aktyvaus ir sąmoningo mokymosi priemonės, kurios atveria kelią didesniam meistriškumui, besimokančiojo savarankiškumui ir savireguliacijai. Pasak Dörnyei, mokymosi strategijų apibrėžimas yra toks: šis konstruktas reiškia konkrečius veiksmus, elgesį, žingsnius ar technikas, apimančias bet kokias mintis, elgseną, įsitikinimus ar emocijas, kurias studentai naudoja siekdami pagerinti savo pažangą, ugdant antrosios ar užsienio kalbos gebėjimus. Šios strategijos gali palengvinti naujos kalbos įsisavinimą, saugojimą, atgaminimą ar vartojimą. ' (Dörnyei, 2005)
Savireguliacija pasižymintys besimokantieji yra tie, kurie „strategiškai siekia akademinių tikslų ir sugeba įveikti kliūtis naudodamiesi įvairiais ištekliais. " (Dörnyei, 2005). Mokslininkai vis dažniau pripažįsta, kad svarbiausia yra ne tai, kokias strategijas iniciatyvūs besimokantieji asmenys taiko, bet veikiau tai, kad jie jas taiko (Macaro, 2001, p. 264).
Svarbu pažymėti, kad mokymasis gali būti suprantamas kaip socialinis procesas, o žinios - kaip socialinė konstrukcija. Besimokantysis gali nesąmoningai įsisavinti tam tikras mintis iš aplinkos, bet jis gali mokytis kryptingai, kalbėdamasis ir diskutuodamas su kitais, po to kritiškai vertindamas rezultatus. Tam reikalingas kritinis mąstymas: studentams reikia apmąstyti savo ankstesnę patirtį, sąvokas ir įpročius, taip pat apmąstyti naujai įgytas žinias.
Minėtas į procesą orientuotas mokymo metodas skatina savarankišką studentų mokymąsi visą gyvenimą. Dėstytojams gali būti naudingi kai kurie čia nurodomi pagrindiniai principai:

- palengvinant studentams jų savarankiško mokymosi kelią, svarbu veikti palaipsniui, nes studentų saviugdos įgūdžiai ir pasitikėjimas savimi gali skirtis;

- aktyvus studentų dalyvavimas ir galimybė praktikuotis yra labai svarbūs veiksmingam mokymuisi;
- dėstytojai gali paskatinti studentus sąmoningai apmąstyti savo žinias;
- reikėtų atsižvelgti į mokymosi emocinius aspektus: dėstytojai gali atlikti svarbų vaidmenį padėdami studentams suvokti savo emocijas ir su jomis susidoroti, taip pagerindami jų emocinius gebėjimus. Reguliariai teikdami teigiamą vertinimą, jie gali padėti studentams įgyti atkaklumo ir savireguliacijos, taip pat įgyti daugiau pasitikėjimo savimi;
- mokymasis bendradarbiaujant gali būti labiau skatinamas mokyklinio ugdymo kontekste.

Didėjantis skaitmeninių technologijų pripažinimas skatina naudotis įvairiais internetiniais šaltiniais, ypač tose srityse, kuriose trūksta autentiškos ir tinkamos medžiagos. Tačiau planuojant mokymąsi internetu, reikia taikyti kitokius metodus nei planuojant pamoką klasėje. Pirmiausia reikėtų pasirinkti platformą ar kelias platformas, kurios yra techniškai prieinamos arba atitinka kurso tikslus.
Reikėtų tobulinti skaitmeninio raštingumo įgūdžius ir plėsti prieinamų šaltinių perspektyvą. Dėstytojai turėtų gebėti pasirinkti tinkamiausias priemones pagal studentų poreikius ir mokymosi stilių. Pasirinkus tinkamą skaitmeninę priemonę, reikėtų įsisavinti jos struktūras. Skirtingiems mokymo tikslams gali prireikti skirtingų priemonių. Dėstytojams reikia praktikos ir patirties naudojant kiekvieną įrankį, kad galėtų lengvai dėstyti konkrečius dalykus (Alakras ir Razak, 2021).
Reikia ne tik planuoti laiką, medžiagą ir eiliškumą, bet ir kritiškai pasirinkti internetines priemones. Kadangi mokymasis internetu kai kuriems besimokantiesiems gali būti sudėtingesnis ir sunkesnis, reikia atkreipti dėmesį į skatinančios medžiagos, pavyzdžiui, įdomių e. vadovėlių, straipsnių, interneto svetainių, filmų ar podkastų (garso medžiagos), pasirinkimą. Grupiniai projektai - nuolat prižiūrint dėstytojui - yra puikus studentų integracijos metodas. Interaktyvūs kryžiažodžiai, viktorinos, daugialypės terpės žaidimai gali sustiprinti besimokančiųjų įsitraukimą.
Yra keletas rekomendacijų, į kurias reikia atsižvelgti prieš pradedant ir planuojant mišrų kursą. Harris et al. (2008) siūlo dėstytojams atsižvelgti į mokymosi procesą, mokymosi rezultatus ir mokymosi aplinką, pavyzdžiui, kokius mokymosi metodus galima taikyti, ar mokymosi rezultatus galima pasiekti be asmeninio kontakto. Jie teigia, kad instruktorių grupė turėtų nuodugniai išmatuoti ir išanalizuoti mokymosi rezultatus, studentų mokymosi stilių, jų motyvaciją, tikslus, mokymosi turinį, pamokų veiksmingumą ir išteklių prieinamumą; visa tai taip pat turėtų įvertinti patys studentai.
Alammary ir kiti (2014) taip pat teigia, kad mišriojo mokymo dėstytojai turėtų sutelkti dėmesį į kurso tikslus, o ne į technologijas. Tik tada, kai kurso tikslai (mokymosi rezultatai, turinys ir įgūdžiai, kuriuos studentai turi įsisavinti) yra apibrėžti, dėstytojas gali pradėti kurti įvairias veiklas tiek su technologijomis, tiek be jų, taip pat internete ir ne internete. Pasak Hofmanno (2006), neišvengiamai reikia sujungti internetinį turinį ir auditorijoje esantį turinį taip, kad jie sudarytų visumą.
Bartolomei-Torres (2021) teigia, kad labai svarbu aktyvinti studentų ankstesnes žinias ir skatinti savęs vertinimą. Be to, svarbu konsultuoti studentus, kuriems reikia paaiškinimų, susijusių su medžiaga, užduotimis ar veikla. Stewartas (2002) nurodo, kad tiek dėstytojams, tiek lektoriams reikia tinkamų įgūdžių mokymų, kad jie galėtų kurti ir naudoti mišraus kurso sudedamąsias dalis. Childs et al. (2005) pabrėžia, kad turėtų būti prieinama profesionali pagalba, pavyzdžiui, IT specialistai, pagalbinis personalas, instruktoriai ir administratoriai, kurie galėtų padėti dėstytojams. Taip pat rekomenduojama turėti naudotojų paramos sistemas, pakankamai laiko ir įgūdžių internetinei medžiagai kurti.
Rengiant mišrųjį kursą taip pat reikėtų atsižvelgti į besimokančiųjų poreikius, motyvaciją ir lūkesčius, nes tik motyvuoti studentai, kurių lūkesčiai patenkinti, aktyviai dalyvauja mišriojo mokymosi procese. Taip pat būtina rasti tinkamą pusiausvyrą tarp mokymosi internetu ir mokymosi auditorijoje, nes,

pavyzdžiui, pasikliovimas vien tik internetinėmis pamokomis gali turėti neigiamą poveikį studentų rezultatams (Harris ir kt., 2008).

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

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

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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/opikasitus/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/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?_ga=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en

Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (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/578eb5f708ae81b4466eccfe/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 osztálytermek 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 D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (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.

KETVIRTAS SKYRIUS

AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ MOTYVACIJA MOKYTIS KALBŲ NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS IR IŠTEKLIUS

LUDMILA BRANIȘTE[1], GABRIELA GAVRIL[2], TEODORA GHIVIRIGĂ[3], MARINA VRACIU[4]
"ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITETAS[1, 2, 3, 4]
IAȘI, RUMUNIJA
BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

SANTRAUKA

Ketvirtame skyriuje daugiausia dėmesio skiriama motyvacijai, jos įtakai L2 mokymuisi pagal skirtingus mokymosi scenarijus ir kai ji nukreipta į skirtingus besimokančiuosius. Todėl poreikių tenkinimas ir kalbų kursų pritaikymas konkretiems studentų, besimokančių LSP, poreikiams yra viena iš „gerųjų“ praktikų, kurias autoriai siūlo šiame skyriuje. Be to, dėstytojai taip pat turi įtraukti besimokančiuosius į mokymosi išteklių atranką ir kūrimą, tokiu būdu suteikdami jiems daugiau atsakomybės ir savarankiškumo mokymosi procese. Skaitmeninių išteklių naudojimas taip pat gali lemti motyvacijos stiprėjimą, kuris lems efektyvesnį mokymąsi. Tokiu būdu besimokantiesiems bus suteiktos priemonės, padedančios sėkmingai įsilieti į darbo rinką ir plėtoti būsimą verslą.

1. PAGRINDINĖS MOTYVACIJOS TEORIJOS

1.1. MOTYVACIJA: APIBRĖŽIMAS (-AI) IR TIPOLOGIJA

Motyvacija yra sudėtingas psichologinis reiškinys, turintis daug reikšmių. Apskritai motyvacija gali būti suprantama dvejopai: 1. priežastis, dėl kurios kas nors ką nors daro arba elgiasi tam tikru būdu: *„Kokia motyvacija slypi už šio staigaus pokyčio?* “ Ir motyvacija „ką nors daryti“, 2. jausmas, kai norisi, ką nors daryti, ypač tai, kas susiję su sunkiu darbu ir pastangomis. Klasikinės Europos filosofijoje motyvacija kaip sąvoka buvo išplėtota XX amžiaus psichologijoje ir kituose socialiniuose moksluose. XXI amžiuje motyvacijos sąvoka tapo labai svarbi kalbų mokymosi teorijoje. Specialistai sutaria, kad aukšta motyvacija yra pagrindinis L2 kalbos mokymosi veiksnys, nes užduočių pasirinkimas ir jų atlikimo trukmė, pastangos atliekant nustatytą užduotį priklauso tik nuo studento (Dörnyei ir Ushioda, 2021, p. 4–6). Dörnyei ir Ushioda (2021) savo įžvalgose motyvaciją traktuoja kaip viliojimą veikti; kaip žmogaus gebėjimą patenkinti savo poreikius tam tikra veikla; dinamišką psichofiziologinį procesą, kontroliuojantį žmogaus elgesį ir apibrėžiantį jo organizuotumą, kryptį, stabilumą ir aktyvumą. Kaip teigia Ushioda (2013), motyvacija varijuoja nuo procesų, informuojančių apie norą, troškimą ar impulsą, iki veiksmo ir veiklos arba motyvų rinkinio. Tačiau anot Dörnyei ir Ushioda (2021), „didžioji motyvacijos tyrimų istorija buvo laipsniškas perėjimas nuo Roberto Gardnerio socialinio psichologinio požiūrio, siejamo su klasikine integracinės motyvacijos samprata, prie sudėtingesnio, dinamiškesnio ir labiau situacinio požiūrio, turinčio ryškesnę edukacinę reikšmę“ (p. xi). Be to, kaip pabrėžė Sivaci (2020), būtina skirti daugiau dėmesio emocijų tyrimams LL ir LT.

1.2 MOTYVACIJOS TIPOLOGIJA PSICHOLOGIJOJE

Pasak Reiss (2012, p. 152–156), motyvaciją galima skirstyti į išorinę ir vidinę, teigiamą ir neigiamą, nuolatinę ir nenuolatinę:

- *išorinė* motyvacija nesusijusi su veiklos turiniu; ją sąlygoja išoriniai veiksniai (pvz., dalyvavimas varžybose dėl prizo), o *vidinė* motyvacija yra vidinė, susijusi su veiklos turiniu, o ne su išoriniu pasauliu (pvz., sportuoti, nes tai suteikia teigiamų emocijų),
- *teigiama* motyvacija, pagrįsta teigiamais dirgikliais (pvz., jei vaikai elgsis tinkamai, tėvai jiems skirs daugiau laiko prie ekrano), ir *neigiama* motyvacija, pagrįsta neigiamais dirgikliais (pvz., jei vaikai neis miegoti vėlai, kitą dieną tėvai jiems gali skirti daugiau laiko prie ekrano ir t. t.),
- *nuolatinė* motyvacija, pagrįsta pagrindiniais žmogaus poreikiais (pvz., alkiu, troškuliu ir pan.), ir *nenuolatinė* motyvacija, kuriai reikia nuolatinės paramos (pvz., mesti rūkyti, numesti svorio ir pan.).

1.3 MOTYVACIJOS TEORIJOS PSICHOLOGIJOJE

Motyvacijos teorijos (MT) tiria ir analizuoja žmogaus poreikius, jų turinį, struktūrą ir tai, kaip jie susiję su žmonių motyvacija. Šių poreikių tyrimas paskatino trijų pagrindinių MT krypčių atsiradimą: (1) orientuotos į turinį, (2) orientuotos į procesą, (3) orientuotos į darbuotoją.

Teorijose, priskiriamose pirmajai krypčiai, analizuojami veiksniai, darantys įtaką motyvacijai, ir daugiausia dėmesio skiriama žmogaus poreikių analizei. Jose aprašoma poreikių struktūra ir jų turinys bei tai, kaip šie poreikiai susiję su motyvacija; daugiausia dėmesio skiriama vidinio stimulo supratimui. Šiai teorijų grupei priklauso Maslow poreikių hierarchija („Maslow piramidė“, 1954 m.), jos interpretacija ir papildymas, pateiktas Claytono Alderferio (1969 m.) pasiūlytoje ERG (Existence-Relatedness-Growth) teorijoje, Davido McClellando (1987 m.) pasiūlyta įgytų poreikių teorija ir Frederiko Herzbergo (1987 m.) dviejų veiksnių teorija.

Antroji kryptis apima teorijas, kuriose analizuojama, kaip žmonės paskirsto savo pastangas ir kokį elgesio būdą pasirenka, kad pasiektų naujų tikslų. Manoma, kad žmogaus elgesį lemia ne tik poreikiai, bet ir su konkrečia situacija susijęs žmogaus suvokimas ir lūkesčiai bei galimos konkretaus elgesio būdo pasekmės. Iš šios didelės teorijų grupės autoritetingiausios yra šios: Viktoro Haroldo Vroomso lūkesčių teorija (1964 m.), pagal kurią individai motyvuojami veikti, jei už jų veiklą bus atlyginta, ir jos plėtojimas: Johno Stacy Adamso teisingumo teorija (1963), kurioje teisingas atlygis suprantamas kaip motyvuojanti jėga; Laymano Porterio ir Edwardo Lawlerio teorija (1968), kurioje išsamiai aiškinamos sąlygos ir procesai, kuriais vyksta atlygis už darbą; Edwino A. Locke'o ir Lathamo tikslų nustatymo teorija (1990), kurioje konkrečių tikslų nustatymas ir grįžtamasis ryšys laikomi susijusiais su geresniu užduočių atlikimu; dalyvaujamojo valdymo teorija ir jos pagrindinė idėja, kad darbuotojai gali būti geriau motyvuoti, jei patys pasirinks užduotis, kurioms nori skirti daugiau dėmesio, ir koordinuos savo darbą tarpusavyje (Bainbridge, 1996).

Trečioji kryptis apima X ir Y motyvacijos teoriją, pasiūlytą Douglas McGregor (1960), susijusią su ankstesne teorija, kurioje darbuotojų tipologija suprantama kaip X (motyvuotų atlygiu) ir Y (motyvuotų iš vidaus) tipai; ir Ouchi (1980), kuris pabrėžia glaudų darbuotojo ir vadovo ryšį pagal „darbo visam gyvenimui“ idėją.

1.4 POŽIŪRIS Į MOTYVACIJĄ MOKANTIS KALBŲ

Motyvacijos teorijos atsirado socialinėje psichologijoje ir buvo perkeltos arba išplėtotos į L2 mokymosi motyvacijos teorijas (Noels ir kt., 2019, Dörnyei ir Ushioda, 2021). Motyvacija gali priklausyti nuo socialinių motyvų, suformuluotų remiantis bendruomenės poreikiais. Šie motyvai formuoja ir apibrėžia išorinę motyvaciją, kuri skirstoma į dvi rūšis: *platesnę socialinę* motyvaciją ir *asmeninę* motyvaciją. Žmogaus motyvacijos sferai gali turėti įtakos žmogaus veiklos pobūdis, tai vidinės motyvacijos, apimančios sėkmės motyvaciją, atvejis. Kitas motyvacijos tipas yra *tolimoji ir ilgalaikė*, *artimoji ir faktinė motyvacija*. Palyginus nauji įtakingų Vakarų autorių tyrimai L2 mokymosi motyvacijos srityje (Ushioda, Gardneris, Dörnyei) pasiskolinti iš kelių mokslininkų, psichologų ir pedagogų įdirbio.

Ema Ushioda (2013, p. 1–17), aptardama motyvaciją antrosios kalbos mokymosi srityje, pateikia naudingą kalbų mokymosi teorijos raidos apžvalgą: 1959 m. Kanadoje įkurta ir į antrosios kalbos mokymosi motyvaciją nukreipta teorija suformavo supratimą apie besimokančiojo orientaciją į

užsienio kalbos vartotojų bendruomenes. Dešimtajame dešimtmetyje, atsižvelgiant į kognityvines teorijas, kalbų mokymosi teorija buvo orientuota į mokymąsi klasėje. XXI amžiuje, kai anglų kalba yra pasaulinė kalba, kalbų mokymosi teorijoje dėmesys sutelktas į motyvaciją, susijusią su tapatybės tikslais, nes kalbantieji angliškai gali norėti matyti save kaip pasaulinės bendruomenės narius. Kartu su globalizacija ir migracija mokymosi kalbų teorijos dėmesio centre atsidūrė ir kitų kalbų, ne tik anglų (LOTE), mokymasis (Ushioda, 2013).

Robertas Gardneris: instrumentinė ir integracinė motyvacija. Robertas Gardneris (2010), konceptualizuodamas motyvaciją, parodė, kad visoms motyvacijos rūšims daro įtaką socialiniai ir kultūriniai veiksniai. Gardneris (1985, 2001) išskyrė *instrumentinę* ir *integracinę* motyvaciją. *Integracinė motyvacija* yra vidinių poreikių atspindys ir ją sukelia, pavyzdžiui, studentų noras susitapatinti su šalies, kurioje kalbama tam tikra kalba, kultūra. Todėl, esant integracinei motyvacijai, kalbos mokymosi tikslas yra vidinis studento poreikis, t. y. vertybės, susijusios su susitikimu ir bendravimu su kitais žmonėmis, o kalba tampa priemone. *Integracinėje motyvacijoje* L2 mokymasis suvokiamas kaip karjeros raidos tikslas. Tyrimai parodė, kad integracinė motyvacija, atrodo, koreliuoja su sėkmingiausiais L2 mokymosi rezultatais. Tačiau tai ne visada pasitvirtina LSP atveju, kai gali vyrauti *instrumentinė motyvacija*. L2 mokymas turėtų integruoti ir vieną, ir kitą. Vėlesniuose tyrimuose Gardneris (2007, p. 19) padarė tokią savo tyrimų išvadą: „Svarbus yra motyvacijos intensyvumas plačiąja prasme, apimantis elgesio, kognityvinius ir afektinius komponentus.“ Svarbus Gardnerio teorijos papildymas yra kalbinio pasitikėjimo savimi sąvoka, kurią įvedė Clément Clément ir kiti (1994).

Zoltánas Dörnyei ir savasties klasifikacijos. Dörneyi metė iššūkį trims ankstesniems autoritetams: Gardneriui, Noelsui (2000) ir Ushiodai. Jis praplėtė motyvacijos tyrimus, siūlydamas sudėtingesnę L2 mokymosi motyvacijos struktūrą. Pasak Dörneyi, yra trys motyvacijos lygmenys: *kalbos* lygmuo (kultūra, visuomenė, intelektinis ir pragmatinis lygmuo), *besimokančiojo* lygmuo (individualios savybės, kalbinis pasitikėjimas savimi) ir, galiausiai, *mokymosi aplinkos ar situacijos lygmuo* (mokymo programos, pagalbinės priemonės, vadovėliai, užduotys ir namų darbai, komponentai, susiję su dėstytojo asmenybe, jo elgesiu, mokymo ar darbo pamokoje vedimo stiliumi (1994, p. 280). Dörneyi ir Otto taip pat atkreipia dėmesį į dar vieną svarbų motyvacijos komponentą: nepastovumą ir kaitą laike (1998, p. 45–46).

1960–1990 m. dauguma motyvacijos tyrimų buvo orientuoti į L2 ir L2 gimtakalbių suvokimą besimokančiųjų akimis. Dešimtajame dešimtmetyje tyrimų paradigma pasikeitė ir socialiniai motyvai pradėti laikyti nepakankamais motyvacijai apibūdinti. Motyvacijos samprata išsiplėtė įtraukus naujas kognityvinių mokslų ir psichologijos sąvokas. Pavyzdžiui, Johnas Schumannas (1975, 1997, 2001) pasiūlė neurobiologinį motyvacijos paaiškinimą; motyvacija suvokiama kaip kognityvinis situacijos vertinimas pagal keletą parametrų (*naujumas*, *malonumas*, *ryšys su žmogaus tikslais ir poreikiais, galimybė įveikti situaciją, įsipareigojimas socialinėms normoms ir asmeninėms vertybėms)*. Šumanas daro išvadą, kad, pirma, emocinės reakcijos daro įtaką mokymosi procesui skiriamam dėmesiui ir pastangoms ir, antra, šie vertinimo modeliai gali būti motyvacijos pagrindas. Pavyzdžiui, įvairios užduotys bus sprendžiamos teigiamai, jei jose bus atsižvelgiama į studento ypatumus ir gabumus (1997). Matyt, visus esminius su motyvacija susijusius klausimus galima apibendrinti ir pavadinti „trimis motyvacijos mokslo R“: *motyvacijos reliatyvumas, motyvacijos reguliavimas* ir *motyvacijos reaktyvumas* (Bernaus ir Gardner, 2008, p. xi).

Atsitraukus nuo ankstyvųjų motyvacinių hierarchijų (Maslow, 1956), kuriose buvo pabrėžiamas „objektyvus“ arba normatyvinis poreikių prioritetas ir organizavimas, daugelyje dabartinių motyvacinių požiūrių daroma prielaida, kad poreikių ir motyvų prioritetas ir psichologinis organizavimas yra subjektyvus reliatyvizmas. Todėl manoma, kad tai, kokie poreikiai yra svarbiausi ir kaip jie susiję tarpusavyje, priklauso ne tik nuo pačių poreikių prigimtinių savybių, bet ir nuo individualios jų siekimo istorijos, taip pat nuo suvaržymų ir galimybių, su kuriomis jie susiduria tuo metu ir visą gyvenimą (Bernaus ir Gardner, 2008, p. xii). Motyvacijos supratimas aktualus visais L2 mokymosi etapais, atsižvelgiant į situacijas, besiliečiančias kultūras, mokinių amžių ir požiūrį į save, požiūrį į asmeninį tobulėjimą, gyvenimo tikslus. Nepriklausomai nuo motyvų pobūdžio, motyvuotas L2

besimokantis studentas patiria pasitenkinimo ir vidinio augimo jausmą, kuris padeda visose gyvenimo srityse.

2. MOTYVACIJA ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE

2.1 TEORIJOS IR MODELIAI ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE

Kaip gaires dėstytojams, dėstantiems užsienio kalbas aukštosiose mokyklose, paminėsime tik kai kuriuos iš daugelio tyrimų ir kolektyvinių leidinių, kuriuose išskiriami Roberto Gardnerio ir Lamberto (1972), Zoltano Dörnyei (2005, 2007, 2011), Emos Ushiodos (2013), paminint tik svarbiausius šios srities vardus, pateikti modeliai. Čia siekiama ne aptarti teorijų raidą ir konceptualius pedagoginės psichologijos variantus, o pasiūlyti keletą elementų, kurie apibrėžia dalykinės kalbos mokymą ir mokymąsi konkrečiuose kontekstuose naudojant naująsias technologijas, turimus internetinius išteklius, tekstų korpusus, skaitmenines bibliotekas, medijas ir kitus skaitmeninius išteklius.

Kaip pastebi vienas žymiausių L2 kalbos mokymosi motyvacijos teoretikų (Dörnyei ir Otto, 1998), teorijos neišvengiamai siūlo redukcionistines paradigmas, kurios prieštarauja dinamiškam, mobiliam motyvacijos pobūdžiui ir negali aprėpti pokyčių, kuriuos lemia specifinis mokymosi kontekstas. Motyvacija yra procesas, priklausantis nuo daugybės kintamųjų, kurie, beje, susiję su individo psichologija, santykiais tarp skirtingų socialinių grupių, individo ar grupės tapatybės formavimosi būdais, galios santykiais socialiniame kontekste ir kt. Teoriniai konstruktai didžiąja dalimi atspindi ideologijos ir psichologijos, socialinių mokslų ar pedagogikos srities transformacijas, mažesniąja dalimi – konkrečias faktines mokymo proceso situacijas ir LSP mokymo ir mokymosi iššūkius.

Dauguma tyrimų ir analizių, skirtų motyvacijai mokyti ir mokytis kalbų, daugiausia dėmesio skiriama EFL ir ESL. Motyvacija LOTE mokykloje liko beveik netyrinėta. R. Gardneris (1985), remdamasis tyrimais, atliktais dvikalbėje (prancūzų, anglų) aplinkoje Kanadoje, sukūrė psichosocialinį motyvacijos mokytis kalbų modelį. Dörnyei (1990 ir toliau) savo teorijas grindžia jaunųjų vengrų motyvacijos mokytis anglų kalbos duomenų, surinktų naudojant klausimynus, analize. Kaip pažymėjo Ushioda ir Dörnyei (2017), anglų kalbos kaip pasaulinės kalbos iškilimas reikalauja permąstyti L2 mokymosi motyvacijos teorijas ir peržiūrėti EFL / ESL sukurtus modelius. Autoriai teigia, kad reikia diferencijuoto požiūrio į EFL ir LOTE, teorijų, kurios atsižvelgtų į skirtingas jų funkcijas šiuolaikiniame pasaulyje. Dörnyei siūlo teorijas pagrįsti individualiu psichologiniu aspektu, kuriame įžvelgia diferencijuojantį, stabilų elementą. Ushioda mano, kad siekiant neutralizuoti neigiamą anglų kalbos kaip dominuojančios kalbos įtaką LOTE mokymuisi, požiūris turi būti mažiau instrumentinis. Taigi atrodo, kad abu autoriai teikia pirmenybę vidinei-afektinei motyvacijai mokantis LOTE.

Greta būtino skirtumo tarp EFL ir LOTE, būtina atkreipti dėmesį į skirtumus tarp L2 mokymo ir mokymosi apskritai ir tarp dalykinės kalbos (LSP) mokymosi. LSP atveju gali pasireikšti integracinė, vidinė-afektinė motyvacija, tačiau ji nėra pagrindinis mokymosi proceso elementas. Užsienio kalbos mokymasis yra paskirtas, kartais net primestas pasirenkant studijų sritį ar profesiją (teisė, medicina, ekonomika, inžinerija ir t. t.). Tai nėra pagrindinė besimokančiojo veikla (išskyrus filologijos, žurnalistikos ar vertimo raštu ir (arba) vertimo žodžiu specializaciją), o veikla, skirta profesiniam pasirengimui ir norimos karjeros pradžiai. Pavyzdžiui, teisės specialybės studentas apskritai savo meistriškumą mato teisės, o ne kalbos mokėjimo srityje.

2.2 LSP SCENARIJAI

LSP studijos dažnai vyksta lygiagrečiai su ESP arba jas papildo ir jas lemia karjeros pasirinkimas (studijos užsienyje, stažuotės, mokymo programos, verslo ryšiai, savanorystė), ekonominė migracija ir pabėgimas iš konfliktų zonų. LSP išlieka besimokančiųjų profesinio identiteto sudedamąja dalimi, kurią dažnai užgožia ESL. Migracijos (prieglobsčio) į tikslinę šalį atveju ji tampa *būtina* besimokančiųjų integracijos į naują aplinką sąlyga. Mokymasis LSP ne visada yra besimokančiojo pasirinkimas, jį gali nulemti įvairios aplinkybės (pavyzdžiui, savanorystė Taikos korpuse tam tikroje šalyje, pasirinkimas

Europos universitetų, kuriuose mokesčiai už mokslą mažesni nei gimtojoje šalyje, įsidarbinimas įmonėje ir t. t.), ir jis automatiškai nereiškia noro integruotis į tikslinę bendruomenę ir perimti jos kultūrines vertybes (esminis motyvacijos elementas pagal Gardnerio modelį).
LSP mokymo strategijoms ir mokymo scenarijams įtakos turi kultūriniai skirtumai, lemiantys dėstytojo ir studento santykius, santykius studentų grupėse, tarp studentų ir tikslinės bendruomenės atstovų. Tarpkultūrinės mokymo ir mokymosi situacijos, kaip XX amžiaus pabaigoje nurodė Geertas Hofstede (1986), yra problemiškos visoms dalyvaujančioms šalims ir gali kelti daug neaiškumų, mažinti įsitraukimą ir susidomėjimą kalbų mokymusi. Dėstytojui tenka nelengva užduotis sudaryti mokymosi konteksto žemėlapį, aptikti kultūrinius skirtumus ir pasiūlyti turinį, kuris skatintų tarpkultūrinį bendravimą ir supažindintų besimokančiuosius su skirtingais šalies, kurioje jie yra, kultūriniais kodais, tokiu būdu palengvinant jų funkcionavimą aplinkoje.
Priklausomai nuo mokymosi situacijos, grupės gali būti kalbos atžvilgiu homogeniškos arba heterogeniškos, sudarytos iš skirtingų geografinių vietovių, turinčių skirtingą kultūrinę aplinką, mokinių. Jos gali būti kalbos atžvilgiu homogeniškos, tačiau jose gali būti besimokančiųjų iš skirtingų sričių (teisės, ekonomikos, inžinerijos, aplinkosaugos mokslų, kino ir t. t.). Vis dažnesnis reiškinys – diasporoje gimusių jaunuolių priėmimas į studijų programas jų tėvų kilmės šalyse. Studentų poreikių nustatymas, konkrečios medžiagos pasirinkimas, turinys ir technologijų integravimo į mokymą būdai yra pagrįsti šiais aspektais :

1. specifinis LSP mokymosi kontekstas: kursai studentų gimtojoje šalyje; kalbos ir kultūros mokymo kursai studijų šalyje; kursai kitoje šalyje pagal Europos mobilumo programas, ilgalaikiai ar trumpalaikiai mokymai;
2. besimokančiųjų homogeniškumas ir nehomogeniškumas kalbos, specialybės ir amžiaus požiūriu;
3. teisinė bazė ir konkreti švietimo politika.

Studentai, dalyvaujantys gimtojoje šalyje organizuojamuose kalbų kursuose arba mobilumo programose trečiosiose šalyse, neturi galimybės tiesiogiai susidurti su pasirenkamąja kalba. Kursuose naudojami internetiniai ištekliai atlieka ne tik mokomosios medžiagos, pritaikytos pagal studijų lygį ir konkrečius reikalavimus, funkciją, bet ir suteikia besimokantiesiems informacijos apie antrosios kalbos buvimą kibernetinėje erdvėje, apie skaitmenines bibliotekas ir leksikografinius išteklius, elektroninius šaltinius, podkastus ir t. t., skatina jų susidomėjimą įtraukiančios virtualios aplinkos kūrimu.
Svetimoje šalyje studentai gali rinktis bakalauro, magistrantūros, doktorantūros, podoktorantūros studijas plačiai vartojama kalba – anglų arba atitinkamos šalies kalba (mažiau paplitusia). Pirmuoju atveju priimančiosios šalies kalba nėra tikslinė kalba ir gali likti integracijos priemone, užtikrinančia funkcionavimą toje visuomenėje. Kai kuriose srityse, ypač medicinoje, vietinės kalbos mokėjimas būtinas profesiniam mokymui (pvz., medikų ir pacientų santykiuose). Antruoju atveju priimančiosios šalies kalba tampa (dažnai kartu su ESP) tiksline kalba, mokymo programos dalyku, ir tai patvirtinama egzaminais bei pažymėjimais. Nors abiem atvejais besimokantieji susiduria su priimančiosios šalies kalba, tačiau studentų santykiai su ja yra labai skirtingi, todėl mokymo procese reikia taikyti skirtingus metodus. Skirtingi besimokančiųjų interesai mokytis priimančios šalies kalbos (funkcionavimas socialinėje sistemoje ar specialybė) daro įtaką elektroninių šaltinių pasirinkimui, taip pat įgūdžių, kuriuos besimokantieji turi įgyti, nustatymui (pavyzdžiui, kalbėjimo, rašymo, susirašinėjimo, rašymo, vertimo).
Jau daugiau nei du dešimtmečius į EFL ar ESP mokymo ir mokymosi procesą integruojamos naujosios technologijos, todėl yra platformų, programėlių ir daugybė moksliškai ir didaktiškai patvirtintų internetinių mokymo išteklių. Daugelis Vakarų universitetų siūlo taikomųjų ir specifinių kalbų kursus internetu. Kitaip yra šalyse, neturinčiose ilgų nacionalinės kalbos kaip užsienio kalbos tyrimų ir mokymo tradicijų, kuriose leksikografinių išteklių ir skaitmeninių bibliotekų kūrimo procesas prasidėjo vėliau.
Naudojant internete esančius elektroninius išteklius ir organizuojant LSP kursus, reikia tobulinti skaitmenines kompetencijas ir dėstytojų tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius, santykinį tarpininkavimą

ir informacijos bei turinio perdavimą, taip pat kruopščiai kartografuoti mokymo ir mokymosi kontekstus ir suprasti vidinius (afektinius-psichologinius) ir, svarbiausia, išorinius (konjunktūrinius, socialinius-ekonominius, politinius) veiksnius, kurie daro įtaką besimokančiųjų motyvacijai ir susidomėjimui mokytis specialybės kalbos (Hampel ir Stickler, 2015, p. 63).
Kai kuriose šalyse, kuriose dar visai neseniai švietimo įstatymai nepripažino kitų mokymo formų, išskyrus tradicinį mokymą auditorijoje, internetinis mokymas dar tik įsibėgėja. Kai kurių besimokančiųjų lūkesčius dažnai formuoja tradicinė*, tiesioginio mokymo* sistema, o internetinė aplinka didina jų nerimą ir nepasitenkinimą, todėl mažėja motyvacija. Į visus šiuos aspektus reikia atsižvelgti rengiant mokymo scenarijus, kad būtų skatinamas besimokančiųjų susidomėjimas ir optimaliai naudojamos naujosios technologijos įgyjant LSP.

3. MOTYVACIJOS VERTINIMAS, POREIKIŲ TENKINIMAS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS SPECIFINIAMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ BESIMOKANČIŲJŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS

3.1 MOTYVACIJOS VERTINIMAS

Mokymosi procesas apskritai ir kalbų mokymasis, kuris yra šio skyriaus objektas, intuityviai ir remiantis moksliniais tyrimais buvo laikomas glaudžiai susijusiu su motyvacija. Savo ruožtu motyvacija fiziologiniu požiūriu buvo vertinama kaip elektrinės ir cheminės smegenų stimuliacijos forma, elgesio požiūriu kaip „atlygio laukimas“ (Brown, 2000), o kognityviniu požiūriu – kaip susijusi su besimokančiojo sprendimu ir pasirinkimu, susijusiu su tikslais, kuriuos jis sau kelia arba kurių ketina išvengti (Dörnyei, 2001). Pastaruoju metu į motyvaciją žvelgiama kaip į vieną iš sudėtingesnės sistemos elementų: Luckin (2018, cit. iš Bearman et al., 2020, p. 55) ji yra laikoma vienu iš septynių tarpusavyje susijusių elementų, iš kurių penki yra metaprotingumo formos, išvardytų Sternbergo (2021, p. 493) – aukštesniųjų pažintinių procesų, tokių kaip intelekto, kūrybiškumo ir išminties arba problemų sprendimo, samprotavimo, sprendimų priėmimo ir sąvokų formavimo procesai, supratimas, kontrolė ir koordinavimas. Tarp jų yra ir *metasubjektyvusis intelektas*, *susijęs su* gebėjimu pažinti ir reguliuoti savo motyvaciją ir emocijas.
Apskritai motyvacija (arba jos trūkumas) laikoma vienu iš pagrindinių veiksnių, lemiančių studentų sėkmę ar nesėkmę mokantis L2. Savideterminacijos teorijoje (SDT) (Deci ir Ryan, 2000; Ryan ir Deci, 2017) motyvacija vertinama kaip kontinuumas, susidedantis iš įvairių elgesio reguliavimo formų, priklausomai nuo asmens autonomijos lygio. Be vidinės ir išorinės motyvacijos, autoriai apibrėžė tris motyvacijos tipus, vienas iš jų – *amotyvacija* (t. y. motyvacijos nebuvimas arba ketinimo elgtis nebuvimas) (Ryan & Deci, 2020). Taip pat mokslininkai tyrė keletą kintamųjų, susijusių su vidine motyvacija mokant užsienio kalbų, ir nustatė, kad mokinių įsitraukimas gali būti svarbus savaiminės motyvacijos mokytis kalbų prognostinis rodiklis (Oga-Baldwin ir kt., 2017). Be to, įsitraukimas gali prognozuoti anglų kalbos kursų pasiekimus ir nelankymą (Dincer et al., 2019).
Sėkmė ir nesėkmė taip pat vertinamos atsižvelgiant į pažangą, nors kai kuriose srityse ir (arba) veiklos rūšyse ir (arba) įgūdžiuose pažanga gali būti lengvai kiekybiškai įvertinama ir lengvai nustatoma, kitose ji gali turėti skirtingas interpretacijas. „Ypač kalbų mokymasis yra lėtas procesas su daugybe lūžių, progresų ir regresų, todėl pažangos rodikliai gali būti ne taip lengvai pastebimi“ (Busse, 2014, p. 159). Kita vertus, geras motyvacijos supratimas ir tvarkymas gali padėti pasiekti geresnių rezultatų, užtikrinti didesnį studentų pasitenkinimą ir sutrumpinti mokymosi procesą, o tai reiškia – ir sumažinti išlaidas. Todėl pabrėžiama, kaip svarbu, kad tiek kursų rengėjai, tiek dėstytojai žinotų šiuos motyvacijos lygius mokymosi vieneto (semestro, kurso ir pan.) pradžioje ir viso proceso metu. Svarbiausia yra turėti aiškią viziją, kas yra vertinamas.

3.2 KOMPONENTAI IR APRAŠYMAI

Motyvacija yra sudėtinga sąvoka ir, nors jos lygį galima apytiksliai nustatyti stebint besimokančiųjų mimiką, gestus, pokalbio užuominas (Lepper et al., 1993, cituojama De Vicente ir Pain, 1998), laiką,

praleistą atliekant konkrečią užduotį, rezultatų tikslumas labai priklauso nuo subjektyvių veiksnių, pavyzdžiui, dėstytojo patirties ar laiko, praleisto su studentais. Būtent todėl buvo bandoma rasti vertinimo įrankius, kurie padėtų pateikti tikslius duomenis, nustatyti geriausius sprendimus pasirenkant mokymo ir mokymosi strategijas, turinį, formą. Todėl įvairiose šalyse šiam tikslui skirtos mokslininkų grupės parengė daugybę metodų ir priemonių. Kalbant apie vertinimo įrankius, specializuotoje literatūroje minimi keli standartizuoti įrankiai, pavyzdžiui, 1992–1993 m. Kanadoje sukurta bendroji AMS (*Akademinės motyvacijos skalės* Ams-C 2, angl. Academic Motivation Scale Ams-C 2) koledžo (*cegep*) versija, kurią sukūrė R. J. Vallerand ir kt. (http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf), pagrįsta klausimynu ir 7 balų skale (kuri nėra sukurta konkrečiai kalbų mokymuisi, bet gali būti pritaikyta šiam tikslui), arba EME (pranc. l'Échelle de Motivation en Éducation), irgi sukurta Kanadoje, vertinanti vidinę ir išorinę motyvaciją, o taip pat ir amotyvaciją (Vallerand ir kt., 1993), kuri vėlgi nėra skirta kalbų mokymuisi. Kaip jau buvo minėta, plačiausias darbas šioje srityje yra R. C. Gardnerio darbas, skirtas būtent kalbų mokymuisi. Bandydamas sukurti motyvacijos intensyvumo skalę jis rėmėsi klausimynais ir analizavo duomenis. Pagrindinis rezultatas buvo *požiūrio motyvacijos indeksas,* skirtas kalbų mokymosi motyvacijai matuoti. Trys pagrindiniai jo skalės veiksniai buvo *pastangos, noras pasiekti tikslą* ir *nuostatos*. Jo tyrimas buvo skirtas prancūzų kalbos mokymuisi Kanadoje ir įdomu tai, kad tarp 11 testo kintamųjų, be *susidomėjimo užsienio kalba,* jis įtraukė ir kultūrinius veiksnius, požiūrį į žmones, kalbančius ta kalba, kurios mokomasi, o tai gali būti aktualu mūsų projektui, nes dažnai LSP mokymuose dalyvaujančių studentų grupes sudaro asmenys, kilę iš skirtingų kultūrinių ir etninių sluoksnių, ir jų asmeninis požiūris į žmones ir kultūrą, kurių idiomų jie mokosi, gali turėti didelės reikšmės jų motyvacijos lygiui. Tačiau svarbiausias Gardnerio komandos indėlis buvo *orientacijos į kalbų mokymąsi* sąvokos, kurią jis suskirstė į du tipus, vartojimas. Viena vertus, jis apibūdino *integracinę motyvaciją, kuri* laikoma motyvacijos tipu, susijusiu su besimokančiųjų noru integruotis į bendruomenę, kurios kalbą jie mokosi, dalytis kultūra ir patirti ją kaip kitos kultūros narys; kita vertus, *instrumentinę motyvaciją,* kuri, priešingai, yra susijusi su tuo, kaip besimokantieji mato save ir savo statusą savo kultūroje, t. y. galimybę gauti geresnį darbą, profesinį ir socialinį statusą, suvokiamą išsilavinimo lygį mokant naują, (-as) kalbą (-as) (Johnson, Johnson, 1999). Tai reiškia, kad kalbų dėstytojas turi žinoti šiuos skirtumus, nuo pat pradžių nustatyti jų svorį ir pritaikyti strategijas, veiklas, medžiagą atsižvelgdamas į šį aspektą. Be to, kadangi integraciniam elementui tenka svarbus vaidmuo, jis turi būti įtrauktas, net jei LSP aukštosiose mokyklose daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama instrumentinei motyvacijai.

Pastaraisiais metais, tobulėjant technologijoms ir atsirandant e. mokymosi sistemoms bei skaitmeniniams ištekliams, siūlomi nauji būdai mokymosi sistemoms tobulinti ir motyvacijai nustatyti (De Vicente ir Pain, 1998). Teimouri, Plonsly ir Tabandeh (2022) sukūrė ir patvirtino konkrečiai kalbai būdingą skalę, skirtą L2 besimokančiųjų – aistros ir atkaklumo mokytis L2 deriniui – matuoti. Pačiame QuILL projekte su dėstytojų ir studentų grupėmis buvo išbandytas ir patvirtintas kelių internetinių išteklių naudojimas realiame LSP mokyme siekiant išsiaiškinti, kaip ir kokiu mastu tokie ištekliai gali būti naudojami bei pritaikomi, taip pat pasiūlyti jų įgyvendinimo gaires (Silva et al. 2022). Be kitų aspektų, pavyzdžiui, energingumo, motyvacija paprastai siejama su įsitraukimo intensyvumu; žemas įsitraukimo lygis patvirtina žemą motyvacijos lygį – kuo anksčiau jis nustatomas, tuo veiksmingesnis gali būti įsikišimas. Tai galima stebėti kai kuriose e. mokymosi sistemose, o tada imtis atitinkamų individualizuotų veiksmų, kad studentai vėl įsitrauktų (Cocea ir Weibelzahl, 2011). Patikimas motyvacijos įvertinimas, motyvuojančių ir demotyvuojančių veiksnių nustatymas galėtų padėti dėstytojams priimti geresnius sprendimus, o studentams – pasiekti geresnių rezultatų.

3.3 ATSIŽVELGIMAS Į POREIKIUS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS KONKRETIEMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS

Kadangi mūsų projekte daugiausia dėmesio skiriama LSP ištekliams, įdomu pažymėti, kad nuo pat pradžių poreikių analizė buvo siejama su ESP (angl. English for Special Purposes) judėjimu, siekiant

padidinti trumpalaikių dalykinės anglų kalbos ir profesinės anglų kalbos kursų finansinį efektyvumą, juos rengiant ir pritaikant pagal konkrečius besimokančiųjų interesus ir profesinius poreikius. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose sprendimus nepilnamečių besimokančiųjų vardu paprastai priima kiti, pvz. tėvai arba valdžios institucijos (Richards, 2001, p. 54). Tačiau tai, kad LSP kursai rengiami suaugusiesiems, gali reikšti, kad dalyviai gali – ir dažnai nori – dalyvauti priimant sprendimus dėl aktualių žodyno sričių, žanrų, specifinių kompetencijų ir t. t. pasirinkimo (Basturkmen, 2013, p. 1), o tai savo ruožtu daro teigiamą poveikį motyvacijai. Tačiau jų indėlį reikia atidžiai apsvarstyti, nes jiems trūksta pedagoginės patirties. Kitaip nei bendrinės kalbos kursuose, šie poreikiai ir reikalavimai dažnai susiję su konkrečia ribota sritimi; tai savo ruožtu reiškia, kad, nors bendrinės kalbos kursai paprastai yra ilgalaikiai darbai, LSP kursai yra ribotos trukmės (vienas ar keli semestrai), o tai taip pat reiškia, kad būtina aiškiai orientuotis į numatytą sritį ir aktyviai išnaudoti skirtą laiką.

Kitas aspektas, būdingas LSP kursams – heterogeniška grupė, kurioje skirtumai gali reikšti skirtingą kalbos mokėjimo lygį, etninius, kultūrinius skirtumus, skirtingus mokymosi stilius ir net dalyvių amžiaus skirtumus. Be to, universiteto studentams, studijuojantiems užsienyje, gali tekti integruoti kalbos elementus akademiniais tikslais, kad būtų užtikrintas optimalus pasirengimas jų veiklai aukštojoje mokykloje. Dėl šių priežasčių poreikių analizė yra būtina sąlyga rengiant ir peržiūrint LSP mokymo programas ir kursus, taip pat rengiant konkrečius išteklius.

Poreikių analizė apibrėžiama kaip sisteminių priemonių naudojimas siekiant apibrėžti konkrečius įgūdžių, tekstų, kalbinių formų ir komunikacinės praktikos rinkinius, kuriuos turi įgyti tam tikra besimokančiųjų grupė [...] ir kuriais grindžiamos jos mokymo programos ir medžiaga bei pabrėžiamas jos pragmatinis įsitraukimas į profesinę, akademinę ir profesinę tikrovę (Hyland, 2007, p. 392).

Poreikių analizė gali būti naudojama įvairiais tikslais (išsamų sąrašą žr. Richards, 2001, p. 52–53), kai kuriuos iš jų galima pritaikyti aukštojo mokslo LSP scenarijui (pvz., nustatyti grupės demografinį profilį, nustatyti, kuriems grupės studentams labiausiai reikia mokytis tam tikrų kalbos įgūdžių, nustatyti atotrūkį tarp to, ką studentai sugeba, ir to, ką jie turi sugebėti atitinkamoje srityje ir (arba) profesijoje). Tokiu būdu gauta informacija galima remtis planuojant mokymo programą. Poreikių analizė gali būti atliekama mokymosi modulio (kurso) pradžioje, per kalbos programą arba po jos (Richards, 2001, p. 54), ji gali būti atliekama įvairiais būdais (oficialiai arba neoficialiai) ir gali būti nukreipta į skirtingus poreikius: *subjektyvius,* susijusius su tuo, ko besimokantieji norėtų išmokti, ir *objektyvius,* susijusius su užduotimis, veiklomis ir įgūdžiais, kuriuos studentai turėtų gebėti atlikti dabartinėse arba vėlesnėse studijų ar profesinėse situacijose (Basturkmen, 2013, p. 1), poreikius, kuriuos mato *vidiniai* arba *išoriniai asmenys, suvoktus* ir *esamus* poreikius ir *potencialius* bei *nepripažintus* poreikius (Richards, 2001, p. 53). Visa ši informacija gali būti renkama įvairiais metodais: darbuotojų ir studentų klausimynais, interviu, klaidų analize, siekiant atlikti ar prisidėti prie kurso ir (arba) mokymo programos rengimo. Galima naudoti labai sudėtingas priemones, tačiau kitos yra paprastos ir gali būti sukurtos *ad hoc,* sudarytos iš keleto klausimų, pavyzdžiui, siekiant išsiaiškinti kalbos svarbą, atsižvelgiant į studentų būsimą karjerą, galima sukurti paprastą keturių punktų klausimyną, pvz., ar kalba bus reikalinga, ar ji bus svarbi, ar kalba padės gauti gerai apmokamą darbą baigus studijas, ar kalba nėra svarbi ir nebus svarbi ateityje.

Šią informaciją galima panaudoti kuriant ar koreguojant kursus apskritai arba kuriant ar pritaikant išteklius, kad jie atitiktų studentų poreikius prieš studijas ir po jų. Iš tikrųjų tai yra viena iš LSP dėstymo kompetencijų (4.1.), aprašytų Bendruosiuose kompetencijų metmenyse (angl. Common Competence Framework (CCF)) – žinių ir įgūdžių, būtinų LSP dėstytojui, modelyje (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. STUDENTŲ POREIKIS MOKYTIS KALBŲ - SĖKMINGAS ĮSILIEJIMAS Į DARBO RINKĄ IR VERSLO PLĖTOJIMĄ

Paprastai, kalbant apie LSP, studentų dalyvavimo kursuose tikslingumas yra aiškiai apibrėžtas: jie mokosi kalbos tam, kad galėtų ją pritaikyti tam tikroje būsimoje situacijoje, dažniausiai profesinėje, todėl mokymosi proceso tikslus ir uždavinius galima lengvai nustatyti nuo pat pradžių. Lyginant su

situacija, kai studentai lanko bendrinės kalbos kursą pagal privalomąją mokymo programą, „tikslinės kalbos“ (LSP) kursuose studentai renkasi tobulinti kalbos įgūdžius siekdami padidinti savo įsidarbinimo galimybes. Todėl dėstytojui nereikia didelių papildomų pastangų, kad įtikintų kurso naudingumu ir aktualumu.

4.1 „GEROJI“ PRAKTIKA

Siekiant geriau orientuoti kursą į mokymosi procesą ir profesiją, labai rekomenduotina įvertinti tikruosius būsimų darbuotojų ir visos darbo rinkos poreikius įvairiomis formomis – nuo savarankiško darbo iki darbo komandos nariu ar vadovu tarptautinėje įmonėje. Tokiu būdu LSP kursą baigę studentai bus pasirengę iki pat studijų baigimo tenkinti akademinius reikalavimus, o vėliau – atitikti nuolat kintančios darbo rinkos reikalavimus. Pasak Scrivener (2011, p. 90), tokio tipo poreikių analizėje turėtų būti nagrinėjami tokie aspektai: kodėl besimokantiesiems ateityje gali prireikti kalbos; dabartinis besimokančiųjų kalbos lygis ir dabartinės problemos; jų mokymosi pageidavimai, susiję su mokymosi turiniu ir mokymosi veiklos rūšimis.

Nustatydamas darbo rinkoje reikalingas kompetencijas, dėstytojas gali pradėti nuo hipotetinio bendro pareigų pavadinimo ir aprašymo, eiti toliau ir atrasti konkrečias užduotis, kurias studentai turi (arba turės) atlikti savo darbo srityje, taip pat visas su jomis susijusias detales, situacijas, su kuriomis studentai gali susidurti, konkrečius kalbos pavyzdžius, kuriuos jiems gali tekti vartoti, ir pan. Toks metodas ypač naudingas, kai dėstytojai neturi po ranka paruošto kurso ir turi patys parengti visą medžiagą.

Kartais studentai nenori padėti dėstytojui nustatyti geriausias mokymo strategijas ir priemones, atsižvelgiant į studentų poreikius: jie gali užimti patogią poziciją, atsisakydami bet kokios atsakomybės už mokymosi procesą ir visą atsakomybę perleisdami dėstytojui. Priežastys gali būti įvairios: arba studentai mano, kad jie nėra pakankamai patyrę šioje srityje, kad galėtų aktyviai dalyvauti kuriant kurso turinį, arba mano, kad tai turėtų būti tik dėstytojo rūpestis. Be to, nors šiuo metu pirmenybė teikiama į studentą orientuotai mokymo paradigmai, yra tikimybė, kad studentai yra pripratę prie į dėstytoją orientuoto mokymosi, kuriame jų nuomonė ir poreikiai nuolat ignoruojami. Atsižvelgiant į pagrindinį tikslą – ugdyti savarankiškus besimokančiuosius, kurie galėtų mokytis visą gyvenimą ir savarankiškai tobulinti savo žinias bei įgūdžius – studentai turi būti skatinami suvokti bendradarbiavimo svarbą net ir su mokymo ir mokymosi metodais susijusiais klausimais.

4.2 POREIKIŲ ANALIZĖS PRIEMONĖS

Priemonė, kuri padėtų dėstytojams pritaikyti kursą prie pačių studentų akademinių ir (arba) profesinių tikslų ir būsimos padėties darbo rinkoje, yra nuolatinis grįžtamasis ryšys. Ypatingą dėmesį reikėtų skirti abipusiam grįžtamajam ryšiui (iš besimokančiųjų dėstytojams ir atvirkščiai) užtikrinti. Grįžtamasis ryšys laikomas vienu svarbiausių LSP kurso aspektų dėl šios priežasties: atsižvelgiant į tai, kad paprastai studentai turi aiškiai nustatytus kalbos mokymosi tikslus ir uždavinius, dėstytojas turi užtikrinti, kad kursas kuo labiau atitiktų besimokančiųjų poreikius ir reikalavimus, priešingu atveju labai nukentėtų kurso veiksmingumas ir praktinė vertė. Taigi rekomenduojame reguliariai diegti įvairius elementus, kurie suteikia studentams grįžtamąjį ryšį (tiek žodžiu, tiek raštu, įvairiu pamokos metu, per pamoką ar po jos). Dabartinės technologijos užtikrina veiksmingą grįžtamąjį ryšį, galbūt net bendravimą realiuoju laiku: daugelį skaitmeninių išteklių galima nustatyti taip, kad jie iš karto suteiktų grįžtamąjį ryšį dėl atsakymų priimtinumo ir tikslumo, o įvairios esamos platformos taip pat yra sukurtos kaip dėstytojų ir studentų dialogo vietos.

Be aiškaus orientavimosi į studentą, kuris yra *būtina* bet kokio LSP kurso sąlyga, dėstytojo užduotį apsunkina kurso srities specifiškumas. Turint mažai arba visai neturint išankstinių žinių apie temą ir (arba) sritį, į kurią reikia sutelkti dėmesį, dėstytojų užduotis kartais gali būti labai sudėtinga - tai yra priežastis, dėl kurios daugelis dėstytojų nesiryžta ir nenori dėstyti LSP. Tačiau LSP suteikia įspūdingą

bendravimo galimybę: studentai žino temą, dėstytojas – kalbą; kad įveiktų šį atotrūkį, abi pusės priverstos mokytis bendrauti ir dalintis informacija.
Kartu su minėtu iššūkiu iškyla tinkamos mokymosi medžiagos pateikimo klausimas – svarbus aspektas, kuris padeda didinti studentų motyvaciją ir atlieka svarbų vaidmenį ruošiant juos realiai veiklai. Kaip minima specializuotoje šios srities literatūroje, studentų supratimas apie dėstytojo siūlomos veiklos svarbą ir veiksmingumą yra mokymosi proceso sėkmės pagrindas (Chirilă, 2020, p. 203). Taigi būtų labai patartina, kad studentai aktyviai dalyvautų pasirenkant medžiagą (per pamoką aptariamas temas, siūlomus tekstus, vaizdo įrašus ir t. t.). Leisdamas studentams pasirinkti bent dalį mokymosi priemonių dėstytojas galėtų jiems pateikti tinkamiausią turinį, kuris visiškai atitiktų jų poreikius ir skatintų tiek pažintinę, tiek požiūrio motyvaciją. Savaime suprantama, reikėtų naudoti tik autentišką medžiagą (su galimais nedideliais pakeitimais, atsižvelgiant į studentų lygį), kurioje pateikiami šiuolaikinės kalbos vartojimo pavyzdžiai. Jei dėstytojai pasirinktų paruoštą medžiagą ar vadovėlį, jie turėtų atidžiai jį įvertinti, remdamiesi nustatytais kriterijais (žr., pavyzdžiui, Nunan, 1991, p. 223).
Visos minėtos strategijos, taikomos LSP kursuose, padeda siekti vieno iš esminių mokymosi proceso tikslų – ugdyti savarankišką besimokantįjį. Šiuo atveju labai svarbus studebtų gebėjimas savarankiškai mokytis: joks kalbos kursas niekada neišmokys jų visko, ką reikia žinoti realiose gyvenimo situacijose, todėl jie bus priversti patys tyrinėti ir atrasti įvairius su profesija susijusius kalbos aspektus ir įgūdžius. Svarbu, kad dėstytojai skatintų besimokančiųjų savarankiškumą, supažindintų studentus su pagrindinėmis kalbų mokymosi strategijomis ir skatintų mokinius apmąstyti mokymosi procesą. Studentai gali mokytis naudodamiesi konkrečiomis užduotimis, kurios padėtų jiems prisiimti atsakomybę už naujų kalbos žinių ir įgūdžių įgijimą ateityje. Pavyzdžiui, baigus pamoką ar skyrių, parašyti pareiškimus „galiu padaryti“, sudaryti savo žodynėlius su realiais tikslinės srities terminais ar kontekstais, rengti pristatymus apie konkrečią mokslinių tyrimų ar profesinės veiklos sritį, organizuoti savarankiško mokymosi grupes ir pan.
Savarankiškos prieigos centro įkūrimas yra veiksminga priemonė LSP studentų motyvacijai kelti. Studentai tokiais centrais gali laisvai naudotis po pamokų; tokie centrai kelia studentų savarankiškumą, suteikdami jiems įvairią medžiagą. Šiuolaikinėmis sąlygomis, kai esame įpratę dirbti virtualioje aplinkoje, tokie centrai gali būti dėstytojo pateiktų išteklių saugyklos. Kiekvieną LSP paskaitą turėtų lydėti kruopščiai sudarytas šaltinių sąrašas, kuriame, be kita ko, turėtų būti patikimi internetiniai žodynai ir žinynai, teminės interneto svetainės, moksliniai žurnalai tikslinės srities temomis, atviros prieigos vaizdo įrašai, televizijos laidos, dokumentiniai filmai dominančios srities temomis ir kt. Dėstytojas taip pat gali paprašyti, kad kiekvienas studentas papildytų sąrašą keliais savo ištekliais ir, tokiu būdu, didinti studentų įsitraukimą. Savaime suprantama, kad visą į sąrašą įtrauktą medžiagą reikėtų atidžiai patikrinti, ar ji tikrai tinkama ir patikima.

5. Baigiamosios pastabos

Motyvacija yra labai svarbus kalbų mokymosi elementas, todėl šios sąvokos ir pagrindinių teorijų supratimas, taip pat žinios apie motyvaciją lemiančius veiksnius gali padėti pasiekti geresnių rezultatų ir padidinti pasitenkinimą, ypač kalbant apie LSP, kurios ypatumai susiję su amžiumi, tikslu, profesiniu ir akademiniu bendravimu. Jos teisingas įvertinimas, kartu su besimokančiųjų poreikių analize, padeda geriau pritaikyti kursus ir mokymo medžiagą. Skaitmeniniai ištekliai ypač gali turėti įtakos motyvacijai, nes jie padeda pritaikyti (sukurti) tinkamus kursus, mokymo programas, užtikrinti tiesioginį grįžtamąjį ryšį ir individualų mokymosi tempą bei įtraukti besimokančiuosius (bent iš dalies) į sprendimus dėl turinio ir naudojamų strategijų. Tokiu būdu studentai iš karto labiau įsitraukia į veiklą ir geriau mokosi atitinkamos kalbos; didėja jų įsidarbinimo galimybės ir galimybės ilgainiui gauti geresnį darbą.

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

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. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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*, 4(2). 142-175, 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. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. 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*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

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. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (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), 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*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 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, 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. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). 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*, 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 Journa*l, 81, 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*, 301-320. https://doi.org/10.4324/9781351006743.

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

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. 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), 5073-5084.

Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 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, 140-150.

Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly,* 25(1), 129-141. https://doi.org/10.2307/2392231

Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, *39* (2), 152–156. https://doi.org/10.1177/0098628312437704

Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.

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,* 21. 23 – 42. 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 QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.

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. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. *Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. 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), 893-918. Sage Journals.

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), 451-454. Available at https://www.jstor.org/stable/44980998

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), 159–172.

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

PENKTAS SKYRIUS

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ DIEGIMAS KALBŲ MOKYME IR MOKYMESI SISTEMINIU LYGMENIU AUKŠTAJAME MOKSLE

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

KORDOBOS UNIVERSITETAS
KORDOBA (ISPANIJA)
ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

SANTRAUKA

Pagrindinis šio skyriaus tikslas – išanalizuoti skaitmeninių technologijų, skirtų kalbų mokymuisi ir mokymui, diegimą aukštojo mokslo sektoriuje. Remiantis literatūros apžvalga ir visoje Europoje atliktais atvejo tyrimais, nagrinėjami QuILL projekto atvejo tyrimai. Todėl diskusijoje ir išvadose bus pateiktos rekomendacijos sprendimus priimantiems asmenims, dėstytojams ir besimokantiesiems, remiantis nustatytais rezultatais ir „gerąja“ patirtimi. Be to, bus išvardinti išsamūs nurodymai, kaip tokią praktiką perkelti ir naudoti kitame kontekste.

1. TEORIJOS APŽVALGA

Skaitmeninės technologijos aukštųjų mokyklų kalbų mokymosi ir mokymo srityje patyrė precedento neturinčią plėtrą, kuri nepaprastai suaktyvėjo dėl COVID-19 pandemijos protrūkio. UNESCO (2020) pateikė rekomendacijas, kaip padėti mokykloms užtikrinti, kad mokymąsi būtų galima tęsti pandemijos metu, pavyzdžiui, palaikyti būtiniausią įrangą ir priemones (pvz., platformos, kompiuterių ir interneto ryšys nuotoliniam mokymuisi. Panda ir Mishra (2020) teigia, kad skaitmeninės technologijos palengvina ugdymo ir mokymosi praktiką, kurių kūrimas turi būti orientuotas į svarbius bendradarbiavimo, dalyvavimo, susieto ir kūrybiško mokymosi aspektus. Be to, kokybiškų atvirųjų švietimo išteklių (AŠI) nauda aukštajame moksle apima (Blomgren, 2018, p. 55) „išlaidų taupymą įsigyjant mokymo ir mokymosi išteklius, taip pat naudotojų kuriamą turinį, instruktorių kūrybiškumą ir kontekstualizuotas bei laiku reaguojančias mokymosi galimybes.“ UNESCO (2012, p. 1) OER apibrėžia kaip „mokymosi, mokymo ir mokslinių tyrimų medžiagą bet kokiu formatu ir bet kokioje laikmenoje, esančią viešojoje erdvėje arba saugomą autorių teisių, kuri buvo išleista pagal atvirąją licenciją, leidžiančią kitiems nemokamai naudotis, pakartotinai naudoti, pritaikyti ir platinti. “ OER idėja kilo iš kitų judėjimų, daugiausia iš atvirosios prieigos (OA) ir atvirosios programinės įrangos (OSS) (Hylén, 2006, cituojama Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) pasisako už idėją, kad atvirumas yra susijęs su teise modifikuoti, perpakuoti ir pridėti vertės esamiems ištekliams. Šiame kontekste Creative Commons (CC), viena iš kelių galimų viešųjų autorių teisių licencijavimo sistemų, buvo sukurta siekiant pakeisti tai, kaip anksčiau buvo nustatyti autorių teisių leidimai (Lessig, 2008). OER dažnai kritikuojami dėl jų prastos kokybės (International Commission of the Futures of Education, 2020), nepaisant to, Europos Sąjunga žvelgia į OER iš konkretesnės perspektyvos:

> ...OER yra vaizduojami kaip atvirojo turinio praktikos ir atvirojo mokymosi praktikos junginys (1 pav.). Kalbant apie atvirąjį turinį, daugiausia klausimų kyla apie tai, kuo ypatingas švietimo turinys ir kaip jis tampa atvirai prieinamas, licencijuojamas ir platinamas arba juo dalijamasi. Kalbant apie mokymosi praktiką, daugiausia dėmesio skiriama tam, kaip su turiniu susijusi praktika prisideda prie kitos mokymosi veiklos srities praktikos arba kaip ją remia kita praktika. (Falconer ir kt., 2013, p. 8)

Toks požiūris į OER apima ir tai, kaip OER gali paveikti asmenis (jų mokymosi procesą), institucijas ir net organizacijas (žr. UKOER poveikio modelį, Falconer ir kt., 2013, p. 9). OER sulaukė daugelio mokslininkų dėmesio, jie dažniausiai sutinka, kad reikia daugiau tyrimų, siekiant didinti jų matomumą ir naudojimą (ypač užsienio kalbų mokymo ir mokymosi srityje).
Be to, Europos Komisija (n.d., 1 dalis) suaugusiųjų mokymąsi apibūdina kaip formalią ir neformalią veiklą, tiek bendrąją, tiek profesinę, kurios suaugusieji imasi baigę pagrindinį ugdymą ir mokymąsi. Suaugusieji mokosi siekdami pagerinti savo įsidarbinimo galimybes, tobulėti asmeniškai ar profesionaliai arba siekdami įgyti perkeliamų įgūdžių, pavyzdžiui, kritinio mąstymo. Todėl svarbus vaidmuo tenka OER ir skaitmeninėms technologijoms, kurių COVID-19 pandemija paspartėjo dėl reikšmingų pokyčių, susijusių su tuo, kaip mes, žmonės, gyvename, mokomės ir dirbame. Šiuo metu poreikis atnaujinti žinias, įgūdžius ir kompetencijas yra kaip niekad skubus ir neatidėliotinas, o tai lemia pagrindines Europos lygmens iniciatyvas, kuriomis siekiama teikti paramą nacionalinėms institucijoms, kad suaugusieji aktyviau dalyvautų mokymosi ir mokymo veikloje (pvz., Europos Komisijos *Europos įgūdžių darbotvarkė,* 2022 m.).
Hylén ir Schuller (2007) nurodo, kad skaitmeniniai ištekliai turėtų būti pateikti redaguojamu formatu, leidžiančiu naudotojams kopijuoti ir įklijuoti teksto, paveikslėlių, grafikos ar bet kurios kitos medijos dalis, kad juos būtų galima lengvai pritaikyti ar keisti, ir taip dėstytojai galėtų jais naudotis. Taigi neredaguojami formatai, pvz., Adobe Portable Document Format (.pdf) arba Flash (.swf), neatrodo tinkami aukštam atvirumo lygiui užtikrinti. Tokie atviri formatai, kaip Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) ir OpenDocument Format (.odf), yra atviresni ir juos lengviau įdiegti auditorijoje.
OER ir skaitmeninių technologijų gausu užsienio kalbų mokymosi ir mokymo srityje, kurioje ištekliai, metodikos ir metodai atnaujinami dar sparčiau nei kitose srityse. Vyatkina (2020) teigia, kad kalbų mokyme žodžių korpusai, kuriuose pateikiami įvairūs vokiečių kalbos mokymo pavyzdžiai turėtų būti naudojami kaip OER. Cinganotto ir Cuccurullo (2016) pasisakė už OER ir skaitmeninių priemonių naudojimą paskaitose, nes jos gali iš esmės pakeisti kalbų mokymą, ypač CLIL aplinkoje. Bellés Calvera ir Bellés Fortuño (2018) rekomendavo Voki kaip OER priemonę anglų kalbos tarimo mokymui. Pulker ir Kukulska-Hulme (2020) nuomone, atvirųjų švietimo praktikų (OEP) sritis yra gana nauja (Weller et al., 2018). Šių autorių nuomone, šioje srityje plėtojamus mokslinius tyrimus galima suskirstyti į dvi skirtingas kryptis:

> OEP tyrimai, susiję su OER kūrimu, naudojimu ir priėmimu; ir OEP tyrimai, susiję su atvira ekosistema, kuri apima, pvz., atvirąjį mokymąsi, atvirąjį mokymą, atvirąjį mokymą, atvirąją stipendiją, atvirąją pedagogiką, atvirąjį vertinimą, atviruosius duomenis ir atvirąjį kodą. (Pulker ir Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Šią idėją (t. y. kaip OER daro įtaką OEP) jau anksčiau propagavo Berti (2018), todėl atsirado Atvirojo švietimo judėjimas (p. 4). Berti tyrime nagrinėjami ne anglų kalbos OER privalumai ir iššūkiai, o tai svarbu, nes dauguma internete randamų išteklių yra skirti besimokantiems anglų kalbos. Tai viena iš problemų, kuriai spręsti skirtas QuILL (Quality in Language Learning) projektas (t. y. skatinti turinio mokymąsi kitomis nei anglų kalba), nes, sekant Zancanaro ir Amieliu (2017), egzistuoja didelė disproporcija, susijusi su atvirojo ugdymo turinio prieinamumu rečiau vartojamomis kalbomis. Taigi QuILL tyrėjai dėjo visas pastangas, kad nustatytų turinio mokymosi ir mokymo išteklius 18 skirtingų Europos kalbų: anglų, bulgarų, estų, italų, latvių, lenkų, lietuvių, norvegų, portugalų, rumunų, slovakų, slovėnų, slovėnų, suomių, švedų, vengrų, vokiečių ir švedų kalbomis (žr. https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Blessinger ir Bliss (2016) teigia, kad technologinės priemonės ir e. mokymasis siūlo galimus geografinių kliūčių sprendimus, nes suteikia pasaulinei auditorijai precedento neturinčią prieigą prie nemokamų, atvirų ir aukštos kokybės švietimo išteklių, o tai, kaip rodo QuILL paieškos, galima dar veiksmingiau padaryti naudojant tokius išteklius turinio dėstymui aukštojo mokslo kontekste. QuILL tyrėjų

nustatytos turinio sritys apima įvairias sritis: menus ir muziką, verslą ir komunikaciją, mediciną ir slaugą, mokytojų rengimą, buhalterinę apskaitą, žurnalistiką, turizmą, teisę, karinę tarnybą, biomokslus, inžineriją ir kt. (žr. https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).
Be to, kai kurie kiti autoriai bandė nagrinėti OVP kokybę ir prieinamumą. Krajcso (2016) pasiūlė OER klasifikaciją ir kokybės kriterijus užsienio kalbų mokymosi srityje. Gómez-Parra ir kiti (2019), vykdydami mokslinių tyrimų projektą *LinguApp: (*PRY208/17), finansuojamą *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (Andalūzijos regioninės valdžios institucijos), suplanavo dviejų priemonių, skirtų kalbų OER vertinimui, kūrimą ir patvirtinimą. Pirmuoju instrumentu buvo vertinamos svetainių techninės charakteristikos, o antrasis instrumentas buvo specialiai sukurtas siekiant įvertinti, kokie kalbiniai įgūdžiai ugdomi naudojant OER ir kaip šis procesas vyksta, sutelkiant dėmesį į turinį ir veiklą, kurią siūlo konkreti svetainė. Gómez-Parra ir kitų (2019) sukurtos priemonės įtrauktos į šį dokumentą ir jas QuILL tyrėjų grupė naudojo Quill išteklių kokybei vertinti – tai bus aptarta šio skyriaus 3 dalyje.

2. ŽVILGSNIS Į QUILL OER ATVEJŲ TYRIMUS

Šiame skirsnyje aprašomi QuILL tyrėjų nagrinėti OER kaip atvejų tyrimai, kurie atspindi, kaip jie buvo analizuojami ir atrenkami QuILL svetainėje, bus išsamiai aprašyti QuILL paieškos, atrankos ir vertinimo proceso kriterijai, taip pat apžvelgiami atrinkti OER ir atrankos modelis.
OER peržiūros ir atrankos procesas vyko šešiais pagrindiniais etapais. Pirmasis etapas buvo skirtas ankstesniuose puslapiuose jau minėtų 18 skirtingų užsienio kalbų mokymo ir mokymosi aukštosiose mokyklose OER, skirtų konkrečioms reikmėms, paieškai.
Antrasis etapas buvo skirtas pagrindinių OER charakteristikų analizei ir buvo atliekamas atrenkant trylika parametrų rinkinių, dėl kurių prieš prasidedant pirmajam etapui bendrai susitarė QuILL tyrėjai. Tai buvo daroma vadovaujantis akademiniais kriterijais, paremtais atnaujintomis literatūros apžvalgomis. Šiame etape pirmiausia reikėjo užpildyti pagrindinę informaciją apie OER pavadinimą, išleidimo datą ir nuorodą. Jei kai kuri medžiaga nebuvo prieinama internete arba kilo rizika, kad ateityje ji nebus prieinama internetu, prieiga prie jų suteikiama ateinantiems penkeriems metams naudojant failų įkėlimo į QuILL svetainę įrankį. Antra, buvo pateikta informacija apie tikslines grupes, t. y. dėstytojus ir (arba) studentus. Dauguma išteklių buvo priskirti ir dėstytojams, ir studentams, ir tik kai kurie iš jų buvo atrinkti tik dėstytojams, kai juose buvo pateikti specializuoti metodiniai nurodymai, galintys trukdyti studentams savarankiškai naudotis medžiaga. Trečia, OER temos buvo klasifikuojamos pagal akademines ir (arba) profesines sritis. Siekiant išvengti pernelyg daug scholastinių detalių, buvo pasirinktas mažesnis (13) sričių skaičius, o ne didesnis akademinių sričių sąrašas. Bet kokiu atveju vienu metu buvo galima pasirinkti kelias sritis, nes kai kurios OER temos buvo gana bendros, kad jas būtų galima įtraukti į vieną sritį. Pavyzdžiui, parazitų kontrolei skirtas OER galėtų puikiai tikti medicinai ir slaugai, biologijos mokslams, taip pat tvarumui. Ketvirta, priklausomai nuo OER savybių, jie buvo labiau linkę būti naudojami arba savarankiško mokymosi scenarijuje, arba auditorijoje, arba abiem atvejais. Taigi QuILL svetainės naudotojai ras OER, suskirstytus pagal jiems tinkamiausias mokymo ir mokymosi situacijas. Toliau buvo atskirai nagrinėjama OER specialybės kalba ir OER dėstomoji kalba, nes, dažniausiai atsižvelgiant į žemesnius Bendrųjų Europos metmenų (BEKM) lygius (Europos Taryba, 2001), OER dažnai gali būti skirti tam tikros kalbos mokymuisi, tačiau jų dėstomoji kalba skiriasi. Todėl buvo svarbu atlikti kitą žingsnį, t. y. parinkti, kokį kalbos mokėjimo lygį pagal Bendrąjį Europos kalbų mokėjimo metmenų sąvadą (Europos Taryba, 2001 m.) atitinka kiekvienas OER : pagrindinis vartotojas (A1 ir A2), savarankiškas vartotojas (B1 ir B2) ir įgudęs vartotojas (C1 ir C2). Atsižvelgiant į OER didžiulę multimodalinę įvairovę, kurią išnagrinėjo QuILL tyrėjai, juos reikėjo klasifikuoti pagal tai, kokia laikmena jie naudojami. Galimi variantai buvo šie: animacija, veikla / užduotis, garsas, žaidimas, vadovavimo ištekliai (internetinis kursas / knyga), laboratoriniai tyrimai, paveikslas / grafika, informaciniai ištekliai (internetiniai žodynai, gramatikos vadovai, frazių rinkiniai), simuliacija, testas ir vaizdo įrašas. Dažnai OER formatas integruoja garso ir (arba) vaizdo įrašus į veikla, kurią naudotojai turi savarankiškai išbandyti. Dar vienas esminis Quill analizės bruožas buvo įgūdis (-iai), kurio (-ių) siekiama

naudojant OER, pvz., lavinti klausymo, rašymo, kalbėjimo skaitymo arba tarpininkavimo įgūdžius. Tai buvo paskutinis antrojo tyrimo etapo žingsnis.
Trečiajame etape buvo atliekamas individualiai pritaikytas OER tyrimas, kurio metu buvo rengiamos individualios ataskaitos, kuriose išsamiai aprašomos OER bendrosios savybės, reikalingi technologiniai elementai (jei tokių yra), tenkinami mokinių poreikiai, pritaikomumas besimokančiųjų grupėms, kurioms labiausiai reikia kalbinio pasirengimo, ir patvirtinimo metodai. Apibendrinant galima teigti, kad šiame etape buvo siekiama pateikti išsamesnius ankstesniame etape atrinktų elementų paaiškinimus kaip papildomą medžiagą naudotojams, kuri nesiremtų vien tik pagrindinėmis savybėmis.
Ketvirtajame etape, pavadintame „Peržiūra“, buvo taikoma Likerto skalės metodika: vertinamas nuo 1 iki 5, kur 1 – žemiausias, o 5 – aukščiausias balas. Reikėjo įvertinti devynis skirtingus kokybės rodiklius :

1. Visapusiškas požiūris: pagal šį punktą vertinamas OER gebėjimas atitikti dėstytojų ir studentų poreikius.
2. Pridėtinė vertė: vertinama, ar OER suteikė papildomų akivaizdų patobulinimų.
3. Motyvacijos stiprinimas: šiuo punktu vertinamas OER gebėjimas motyvuoti studentus tobulinti kalbos įgūdžius.
4. Naujoviškumas: pagal šį elementą vertinamas OER veiksmingumas diegiant naujoviškus, kūrybiškus ir anksčiau nežinomus metodus LSP mokymosi srityje.
5. Perkeliamumas: vertinama OER galimybė tapti pagrindu įvairių kalbų mokymosi projektams kitose šalyse.
6. Gebėjimų vertinimas ir pagrindimas: tinkamų priemonių prieinamumas dėstytojams, kad galėtų stebėti studentų progresą, ir galimybė studentams įsivertinti savo pačių pažangą bei reflektuoti apie mokymosi procesą.
7. Pritaikomumas: šiuo elementu vertinamas OER turinio lankstumas ir dalykinės kalbos dėstytojų galimybės pritaikyti OER turinį savo ir savo studentų poreikiams.
8. Naudingumas: šiuo punktu vertinamas priemonės techninį pritaikomumą dėstytojo ir studento požiūriu.
9. Prieinamumas: šiuo punktu vertinamas OER prieinamumas dėstytojo ir studento požiūriu.

Kokybinis pagrindimas papildė ir išplėtė balus, suteiktus kiekvienam iš kokybės elementų, jis išsamiau atskleidė svarbiausius kataloge esančių OER kokybės bruožus.
Kitas etapas buvo susijęs su atvejo studijos parengimu, kurioje buvo pateiktos naudotojų įžvalgos, susijusios su tiksliniais studentais (pvz., jų skaičiumi, kalbos lygiu ar kursu), taikytu metodu, su gautais rezultatais ir rizika (jei tokia yra), į kurią reikia atsižvelgti naudojant visus konkrečius išteklius. Atvejų tyrimai paprastai atsakydavo į trijų skirtingų tipų aprašymus, priklausomai nuo to, ar jie buvo įgyvendinti prieš įtraukiant juos į QuILL svetainę. Pirmajame aprašyme buvo aptariama, kaip išteklius sėkmingai naudojo QuILL tyrėjai; antrajame aprašyme buvo nagrinėjama, kaip išteklius sėkmingai išbandė kiti QuILL projekte dalyvaujantys dėstytojai; trečiajame aprašyme buvo pateikiamas pasiūlymas, kaip QuILL tyrėjai planuoja arba rekomenduoja naudoti šį išteklių (jei nė vienas iš ankstesnių variantų nebuvo tinkamas). Kai kuriais atvejais tokia situacija buvo ypač aktuali atsižvelgiant į tai, kad QuILL projektas buvo įgyvendinamas tuo metu, kai Europos šalyse buvo taikomi svarbūs nacionaliniai apribojimai dėl COVID-19 pandemijos.
Paskutiniame, šeštajame, etape QuILL tyrėjai parengė *ad hoc* rekomendacijų sąrašą ir (arba) gaires, kaip naudotis kiekvienu konkrečiu analizuotu OER. Jų parengimas leido QuILL tyrėjams susidaryti išsamų vaizdą apie bendrąsias savybes, būdingas daugeliui apžvelgtų OER, ir tai leido parengti praktines gaires, kaip taikyti OER užsienio kalbų mokymosi ir mokymo tikslais aukštojoje mokykloje. Taigi kitame skyriuje bus pateiktos svarbiausios viso šio projekto metu atlikto darbo išvados.

3. PRAKTINĖS GAIRĖS DĖL OER ĮGYVENDINIMO KALBŲ MOKYMOSI IR DĖSTYMO AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Internete galima rasti gausybę OER, skirtų užsienio kalbų mokymui aukštosiose mokyklose, nepriklausomai nuo to, ar tai yra bendrinė kalba, ar kalba, skirta konkretiems tikslams. Diegiant aukštos kokybės OER užsienio kalbų pamokose, labai svarbu nepamiršti praktinių efektyvaus mokymo gairių, t. y. mokymo, skatinančio ilgalaikį ir gilų konkrečios disciplinos turinio supratimą. Toliau pateikiamos pedagoginėmis žiniomis pagrįstos rekomendacijos, kurios galėtų padėti praktikuojantiems dėstytojams veiksmingai mokyti kalbų, maksimaliai išnaudojant OER teikiamas galimybes tiesioginio, mišraus ir internetinio mokymosi scenarijuose.

1. *Kruopščiai atrinkti ir pritaikyti OER, kad būtų atsižvelgta į studentų mokymosi stiliaus ir tempo, interesų ir poreikių įvairovę.* Gerai žinoma, kad aukštųjų mokyklų auditorijos visame pasaulyje yra labai įvairios. Pati įvairovė yra neišsenkantis mokymosi scenarijų šaltinis. OER siūlo neįkainojamą indėlį sprendžiant konkretų užsienio kalbos mokymo programos turinį, tačiau sukurti patrauklią mokymosi aplinką ir užtikrinti, kad naudojami OER būtų pakankamai universalūs, kad būtų atsižvelgta į studentų įvairovę yra dėstytojų moralinė pareiga. Šiuo atžvilgiu universalusis mokymosi dizainas pataria dėstytojams pašalinti visas kliūtis, kurios gali trukdyti naudotis mokymo programa, taikant įvairias įsitraukimo, vaizdavimo ir raiškos formas. Tokiu būdu UDL daro mokymąsi visuotinai prieinamą kiekvienam studentui, nepriklausomai nuo jo įgūdžių ir gebėjimų.

2. *Visada naudokite OER taip, kad skatintumėte dialoginį mokymąsi ir turiningą studentų sąveiką.* OER nėra savitikslis objektas, tai yra priemonė konkretiems mokymosi tikslams ir rezultatams pasiekti. Todėl jie yra atspirties taškas dėstytojams kuriant mokymosi patirtį auditorijoje, kuri prikausto studentų dėmesį ir skatina jų kūrybiškumą, sprendimų priėmimo ir kritinio mąstymo įgūdžius. Iš visų į studentą orientuotų metodikų mokymasis bendradarbiaujant pasirodė esąs veiksmingiausias, kai kalbama apie teigiamos studentų tarpusavio priklausomybės, emocinių ryšių ir turiningos sąveikos skatinimą. Trumpai tariant, mokymasis bendradarbiaujant, lyginant su kitomis metodikomis, greičiausiai skatina *gilųjį mokymąsi* (o ne *paviršutiniškąjį mokymąsi),* nes jis skatina studentų, o ne dėstytojo kalbėjimą ir pastato studentus į tokią padėtį, kai jie turi sąveikauti su OER informacija ir reaguoti į ją kritiškai. Tačiau kitos aktyvios metodikos, tokios kaip projektinis mokymas, projektinis mąstymas, vizualinis mąstymas ar „apverstas mokymas“, taip pat gali būti puikūs pagalbininkai naudojant OER kalbų paskaitose.

3. *Užtikrinkite, kad atrinkti OER suteiktų studentams pakankamai galimybių subalansuotai ir (jei įmanoma) integruotai lavinti visus kalbos įgūdžius.* Pagal *Bendruosius Europos metmenis* (Europos Taryba, 2001) užsienio kalbos mokėjimas apima klausymo, kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir tarpininkavimo įgūdžius. Konkrečios OVP gali būti orientuotos į vieną įgūdį arba į įgūdžių visumą vienu metu. Kad ir kaip būtų, kalbų dėstytojai turėtų užtikrinti, kad OER būtų praturtinti ir pedagogiškai panaudoti paskaitoje, parengiant tinkamas tolesnes užduotis, kurios nukreiptų studentus naujomis kryptimis ir suteiktų jiems papildomos praktikos žinioms įtvirtinti.

4. *Naudojant OER kalbų paskaitose, kritiniais mokymosi etapais studentams reikia suteikti tinkamą pagalbą*. Palaikymas – tai protinga pagalba studentams, kad jie galėtų atlikti OER siūlomas užduotis ir daryti pažangą mokymosi eigoje. Iš tikrųjų aukštos kokybės OER turėtų būti kuriami taip, kad studentai nuo paprastų pažintinių užduočių pereitų prie sudėtingesnių, reikalaujančių daugiau žinių. Jei užduotys yra pažinimo požiūriu sudėtingos, tačiau įveikiamos, studentai pajus pasiekimo jausmą ir jausis labiau motyvuoti mokytis. Priešingai, jei nebus pateikta jokių pagalbinių priemonių, kils nusivylimo jausmas, kuris neleis mokytis. Todėl pagalba turėtų būti neatsiejama OER kūrimo dalis. Jei jos trūksta, dėstytojai turėtų taikyti strategijas, kurios užtikrintų tinkamą mokymosi proceso palaikymą, pavyzdžiui, duoti studetams aiškias instrukcijas dėl užduočių ir suskirstymo į grupes, pateikti pavyzdžių ir modelių ir kt.

5. *Atverkite mokymosi erdves ir akimirkas, kuriose gali klestėti kūrybiškumas*. Pagal Haroldo Bloomo taksonomiją (Anderson ir Krathwohl, 2001) OER, kurie ugdo daugiau LOTS (žemesnio lygio mąstymo įgūdžių) nei HOTS (aukštesnio lygio mąstymo įgūdžių), ne visada yra tinkami, kad studentai pasiektų tai, ką Lemas S. Vygotskis (1978) pavadino jų *artimiausios raidos zona*. Dėstytojai turi

užtikrinti, kad studentai nuo LOTS pereitų prie HOTS, jiems sukurti erdves, kuriose būtų sudarytos galimybės atsiskleisti kūrybiškumui. Tam tikri OER kartais neskatina studentų kūrybiškumo ir neskatina jų mąstyti nestandartiškai, tačiau mokytojai gali juos panaudoti naujoviškais būdais, skatinančiais eksperimentavimą, originalumą ir tobulėjimo mąstyseną.

6. *Suteikti studentams veiksmingą grįžtamąjį ryšį, kai užsienio kalbos paskaitoje naudojami OER*. Klaidos yra natūrali kalbos mokymosi proceso dalis, tačiau reikia reaguoti į jas protingai. Moksliniai tyrimai rodo, kad grįžtamasis ryšys, teikiamas strateginiais mokymo ir mokymosi proceso momentais, gali paskatinti mokymąsi. Dėstytojai turėtų visada viešai pagirti pasiekimus ir atsargiai atkreipti besimokančiųjų dėmesį į pasikartojančias klaidas, nesukeldami pajuokos besimokančiųjų atžvilgiu. Labai svarbu sukurti saugią mokymosi aplinką, kurioje studentai būtų skatinami rizikuoti ir eksperimentuoti su OVP, neatsižvelgiant į tai, ar jie padarys klaidų.

7. *Užtikrinkite visiems studentams matomą mokymąsi, taip pat ir mokymosi vertinimą*, *kai pakaitose naudojami OER*. Matomas mokymasis vyksta tada, kai dėstytojai aiškiai nurodo, kokia yra jų mokymosi darbotvarkė, t. y. kokie yra mokymosi tikslai ir rezultatai naudojant konkrečius OER. Mokymo ir mokymosi ratas užsibaigia tik tada, kai vertinimas tampa viso paveikslo dalimi. Vertinimas – tai studentų sėkmės matavimas ir nustatymas, ar mokymosi tikslai pasiekti, ar ne. Tačiau vertinimas nėra vien tik mokymosi vertinimas. Vertinimas mokymosi *tikslais* reiškia mokymosi eigos momentus, kai studentai turi atlikti užduotis, kurios aiškiai įrodo, kad jie įsisavino programos turinį. Veiksmingas OER turėtų apimti tokius aspektus, kad būtų pabrėžiama mokymosi kaip nuolatinio proceso ar nuolatinio darbo svarba ir ugdoma studentų akademinio meistriškumo mąstysena.

Šiomis septyniomis pagrindinėmis rekomendacijomis siekiama prasmingai integruoti OER diegimą ne tik į užsienio kalbų mokymą, bet ir į dalykinės užsienio kalbos mokymo kontekstą aukštosiose mokyklose. Pedagoginis OER potencialas suteikia dėstytojams, studentams ir sprendimus priimantiems asmenims objektyvių argumentų tolesniems moksliniams tyrimams ir užtikrina, kad būtų sukurta daug galimybių juos įgyvendinti. Atsižvelgiant į tai, šiame skyriuje bandyta atverti erdvę skaitmeninių technologijų analizei ir diskusijoms aukštųjų mokyklų kalbų mokymo ir mokymosi kontekste, todėl skyrius pradedamas literatūros apžvalga, kurioje nurodomos pagrindinės sąvokos ir idėjos bei aiškiai apibrėžiama skyriaus teorinė apimtis. Antra, pateikiamas išsamus QuILL tyrėjų sukurtų sisteminių metodologinių procedūrų aprašymas; pateikti pavyzdžiai iliustruoja projekto novatorišką pobūdį. Galiausiai - rekomendacijos, kuriomis skaitytojai galės naudotis ateityje. Tai skyriaus pabaigoje pateiktas septynių pagrindinių metodologinių įžvalgų sąrašas, suformuotas kaip rekomendacijos, leidžiančios prasmingai integruoti OER į kalbų mokymo ir mokymosi kontekstą aukštosiose mokyklose mokant(is) tiek bendrosios, tiek dalykinės užsienio kalbos.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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

ŠEŠTAS SKYRIUS

SKAITMENINIS ŠVIETIMAS IR LSP TURINYS KALBŲ MOKYMOSI IR MOKYMO SRITYJE

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

BOLONIJOS UNIVERSITETAS
VERTIMO ŽODŽIU IR RAŠTU DEPARTAMENTAS (DIT)
ŠIUOLAIKINIŲ KALBŲ, LITERATŪROS IR KULTŪRŲ DEPARTAMENTAS (LILEC)
CENTRO LINGUISTICO D'ATENEO (CLA)
BOLONIJA/FORLIS, ITALIJA
ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT, TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

SANTRAUKA

Skyriuje daugiausia dėmesio bus skiriama tam, kaip ištirti skaitmeninius mokomuosius išteklius, skirtus LSP kalbų studijoms, ir kaip juos naudoti siekiant atnaujinti ar padaryti patrauklesnį kalbos mokymosi ir mokymo procesą iš dvejopos - dėstytojo ir besimokančiojo - perspektyvos.

1. ĮVADAS

Dėl spartaus naujų technologijų plitimo greitai keičiasi pasaulinė aukštojo mokslo aplinka. Pastaraisiais metais šiai ir taip nuolat besikeičiančiai technologinei aplinkai stiprų postūmį suteikė Covid-19 pandemija, paskatinusi institucijas kurti skaitmeninius mokymo išteklius arba, jei jie jau yra, juos tobulinti ir plėsti, kad prisitaikytų prie naujų reikalavimų. Ši aplinkybė išryškino ir pabrėžė jau egzistuojančius iššūkius, sunkumus ir galimybes naudoti technologijas mokymo procese, o tai paskatino platesnį skaitmeninių išteklių taikymą paskaitose.

Todėl šiame skyriuje siekiama aptarti galimybes, susijusias su skaitmeninių išteklių naudojimu integruojant arba kaip alternatyvą auditorijoje vykdomai veiklai aukštosiose mokyklose kalbų paskaitose. Šį straipsnį pradėsime nuo teorinių pagrindų, kuriais grindžiamas skaitmeninių išteklių naudojimas švietime, apžvalgos. Po to aptarsime dabartinius iššūkius, su kuriais susiduria dėstytojai, diegdami technologijas auditorijoje. Atsižvelgdami į tai, pateiksime praktinių pavyzdžių ir atvejo analizę, kaip ištekliai buvo išbandyti universitetiniuose suomių kaip užsienio kalbos, vokiečių kaip užsienio kalbos ir italų kaip antrosios kalbos kursuose, siekiant padidinti kalbų mokymo veiksmingumą ir patrauklumą.

2. TEORINĖ IR METODOLOGINĖ SISTEMA

Šiame skyriuje bus išdėstytos teorinės ir metodologinės koncepcijos, kuriomis vadovauvomės atlikdami tyrimą apie technologijų naudojimą kaip alternatyvą ar papildomą veiklą auditorijoje. Taip pat ypatingas dėmesys bus skiriamas iššūkiams, su kuriais šiandien susiduria dėstytojas, siekdamas gebėti naudotis skaitmeniniais ištekliais ir tobulėti juos naudodamas, taip pat apie tai, kokią reikšmę tai turi jo profesijai.

2.1 SKAITMENINĖS KOMPETENCIJOS APIBRĖŽIMAS: EUROPOS VADOVŲ TARYBOS REKOMENDACIJŲ INDĖLIS

Skaitmeninis posūkis švietime atnešė greitų ir netikėtų pokyčių ir švietimo sistemos stengėsi nuo jų neatsilikti.

Vertindami aplinkybes ir vadovaudamiesi savo kasdiene patirtimis, dėstytojai supranta, kad jie turi prisisitaikyti prie XXI amžiaus švietimo aplinkos: jie pripažįsta, kad svarbu skatinti mokymosi metodų ir aplinkų įvairovę, įskaitant skaitmeninių technologijų naudojimą; be to, jie supranta, kad skaitmeninių išteklių naudojimas pakaitose reikalauja skaitmeninių ir technologinių kompetencijų.
Šie gebėjimai yra vieni iš aštuonių bendrųjų gebėjimų, nustatytų 2018 m. gegužės 22 d. Europos vadovų tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų, kuriuos piliečiai turi turėti, kad galėtų lengviau save realizuoti ir tobulėti, įsidarbinti, užtikrinti socialinę įtrauktį ir aktyvų pilietiškumą (Europos vadovų taryba, 2018). Šie gebėjimai yra:
1. Raštingumas, 2. Daugiakalbystė, 3. Skaitmeniniai, gamtamoksliniai ir inžineriniai gebėjimai, 4. Skaitmeniniai ir technologiniai gebėjimai, 5. Tarpasmeniniai gebėjimai, 6. Aktyvus pilietiškumas, 7. Verslumas, 8. Kultūrinis sąmoningumas ir raiška.
Kaip minėta 1 skyriuje, apibrėžiant 4 kompetenciją - skaitmeninę kompetenciją - rekomendacijoje remiamasi Skaitmeninės kompetencijos sistema (DigComp 2016; nauja versija 2022 m.), nurodant nepakankamą ES piliečių skaitmeninės kompetencijos lygį. DigComp yra priemonė, kurią galima naudoti šiai kompetencijai nustatyti, tobulinti ir remti. Pristatomi penki skaitmeninės kompetencijos komponentai: 1. Informacinis ir duomenų raštingumas, 2. Bendravimas ir bendradarbiavimas, 3. Skaitmeninio turinio kūrimas, 4. Saugumas, 5. Problemų sprendimas.
Be to, siekdama geriau suprasti dėstytojų poreikius ir padėti ugdyti ir studentų skaitmenines kompetencijas, Europos Komisija paskelbė Europos švietimo darbuotojų skaitmeninių kompetencijų sistemą (DigCompEdu, 2017), kurioje daugiausia dėmesio skiriama dėstytojo profesijai būdingoms skaitmeninėms kompetencijoms.
Tarybos rekomendacijoje skaitmeninės kompetencijos apibrėžtis išplėsta taip, kad ji reiškia:

> pasitikėjimą, kritišką ir atsakingą naudojimąsi skaitmeninėmis technologijomis ir įsitraukimą į jas mokymosi, darbo ir dalyvavimo visuomenės gyvenime tikslais. Ji apima informacinį ir duomenų naudojimo raštingumą, bendravimą ir bendradarbiavimą, medijų raštingumą, skaitmeninio turinio kūrimą (įskaitant programavimą), saugą (įskaitant skaitmeninę gerovę ir kompetencijas, susijusias su kibernetiniu saugumu), su intelektine nuosavybe susijusius klausimus, problemų sprendimą ir kritinį mąstymą. (Europos Vadovų Taryba, 2018, p. 9).

Šiuose pagrindiniuose dokumentuose skaitmeninė kompetencija suprantama ne tik kaip užtikrintas programinės įrangos ar skaitmeninių įrenginių naudojimas, bet ir kaip žinių, įgūdžių, nuostatų, gebėjimų ir strategijų rinkinys (pvz., užtikrintas, kritiškas ir atsakingas naudojimas, problemų sprendimas ir kritinis mąstymas), kurį dėstytojai turi turėti, kad galėtų veiksmingai valdyti skaitmeninę švietimo aplinką.
Šių dokumentų ir sistemų kūrimas ir sklaida rodo, kaip jie gali prisidėti prie švietimo ir profesinio tobulėjimo naujovių diegimo. Jie gali padėti nustatyti dėstytojų skaitmeninės kompetencijos lygį, kad būtų galima pašalinti galimus trūkumus ir skatinti profesinį švietimą ir mokymą atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Kartu jie gali padėti pasirinkti tinkamus pedagoginius metodus, kuriuos reikia pritaikyti dabartinėje švietimo ir socialinėje aplinkoje.

2.2 Pedagoginė diskusija apie OER

Norint keliomis eilutėmis apibendrinti kai kuriuos klausimus, kuriais pasižymi mokslininkų diskusijos apie atvirosios prieigos mokomuosius išteklius (OER) ir jų naudojimą kalbų mokymui ir mokymuisi, būtina pastebėti, kad dauguma tyrimų klausimų vadovaujasi keturiais kriterijais: ryšys tarp OER, pedagoginių metodų ir metodikų; mokymosi tikslai ir studentų požiūris į OER; dėstytojų skaitmeninė kompetencija ir (arba) požiūris į OER kūrimą, naudojimą ar pakartotinį naudojimą; poveikis, kai paties OER apibrėžimas gali turėti įtakos mokymo praktikai.
Nenumaldomas technologinės revoliucijos tempas privertė permąstyti mokymo paradigmas, kurios laikomos įgytomis ir įtvirtintomis. Dar gerokai prieš XXI amžių, nuotolinio mokymo raida apibrėžė

įvairius suaugusiųjų švietimo modelius. Jei laikui bėgant pažvelgsime į skirtingų nuotolinio mokymosi kartų pedagogiką, pastebėsime sąveiką, kuri realizuojama tarp mokymosi teorijų ir technologinės pažangos (1 lentelė). Ši produktyvi sąveika pateikta 1 lentelėje, kuri parengta pagal Anderson & Dron (2011), atsižvelgiant į Rivoltella (2021) pasiūlytą versiją.

Kartos	Pagrindinės technologijos	Pedagogika	Tikslinė	Mokytojo vaidmuo
Pirmoji karta	Skelbiama žiniasklaida	Bihevioristinė / kognityvinė pedagogika (daugiausia dėmesio skiriama mokymui)	Asmenys	Turinio kūrėjas, vadovas, kalbos modelis
Antroji karta	Žiniasklaida			
Trečioji karta	Tinklo žiniasklaida	Socialinio konstruktyvizmo pedagogika (dėmesys konstravimui ir kūrimui)	Grupės	Diskusijų vadovas
		jungiamoji pedagogika (dėmesys ryšiams ir dalijimuisi)	Tinklai	Kritinis draugas

1 lentelė: Trys nuotolinio mokymo ir (arba) mokymosi kartos;
parengta pagal Anderson ir Dron (2011); Rivoltella (2021).

Sociokultūrinis konstruktyvizmas (Jonassen ir Rohrer-Murphy, 1999) pabrėžia žinių restruktūrizavimo svarbą per lyginimo, dalijimosi ir derybų dėl prasmės procesus kontekste, skatinančiame veikti mokymosi būdais, pavyzdžiui, bendradarbiaujant su bendraamžiais ir bendraamžių mokymu (Fragai ir kt., 2017). Konektyvizme itin svarbiu laikomas metajgūdžių ugdymas (Siemens, 2006). Pasak Downes (2019), pagrindiniai konektyvizmo principai, tokie kaip autonomija, įvairovė, atvirumas ir interaktyvumas, duoda veiksmingų rezultatų studentams mokantis kalbų ir didina jų gebėjimus mokytis, kaip mokytis, ir savarankiškai įgyti naujų žinių.
Priešingai, „atvirojo švietimo" sąvokos apibrėžtis gali pasirodyti prieštaringa. Anot Almeidos, OER judėjimas dažnai tampa „dekontekstualizuotos retorikos" (Almeida, 2017, p. 15) auka, nes akcentuoja „socialines abstrakcijas, tokias kaip nelygybė ar priespauda" (ten pat, 2017, p. 14). Todėl tokių etikečių, kaip „atviroji pedagogika" ar „atvirojo ugdymo praktika", plitimas sukėlė kritikos dėl modalumų, priemonių ir mokymosi procesų neapibrėžtumo (Zawacki et al., 2020). Sutelkiant dėmesį į studentų mokymąsi veikiant, „OER įgalinta pedagogika" apibrėžiama kaip „mokymo ir mokymosi praktikų, kurios įmanomos arba praktiškai pritaikomos tik OER būdingos penkialypės sistemos (angl. *5Rs*), [išlaikyti, pakartotinai naudoti, peržiūrėti, perdirbti ir platinti] kontekste, rinkinys" (Wiley ir Hilton, 2018, p. 135). Mishra (2017), priešingai, ragina taikyti ne tokią griežtą OER apibrėžtį, remiantis požiūriu iš apačios į viršų, kuris papildytų požiūrį iš viršaus į apačią. Tai užtikrintų išteklių „autentiškumo" kriterijus (žr. mokymosi su akademinėmis tinklalaidėmis ir LSP analitine priemone QuILL svetainės e. mokymosi paketo 2 modulyje ir šio skyriaus 3.3 punkte pateiktą pavyzdį), o griežtas *5Rs* laikymasis - ne.

2.3 ŽINIASKLAIDOS AMŽIUS ŠVIETIME

Rivoltella (2018) teigia, kad dabartinis laikotarpis yra „Trečiasis žiniasklaidos amžius" - trečiasis žiniasklaidos evoliucijos etapas. Nuo XX a. aštuntojo dešimtmečio žiniasklaida tapo kanalu, kuriuo žinia perduodama iš vieno pašnekovo kitam, išsilaisvinant iš bet kokių erdvės ir laiko apribojimų. Šiame

pirmajame etape galimybė naudoti medijas tampa malonu, bet vis dar neprivaloma, , o tai leidžia vartotojui išlaikyti iliuziją, kad jis kontroliuoja situaciją.
Nuo dešimtmečio pabaigos stebime didelį paradigmos pokytį: žiniasklaida įsiveržia į miesto erdvę ir tampa aplinka, kurioje mezgasi daugelis mūsų socialinių santykių; mūsų ekosistemą vis labiau formuoja žiniasklaida. Tuo pat metu stebime besimokančiųjų bendruomenių, kuriose galima dalytis turiniu, susitikti su žmonėmis ar gauti paslaugų, atsiradimą. Pedagoginiu požiūriu šiame antrajame etape žiniasklaida kaip aplinka tampa vis labiau paplitusi, tačiau naudotojas išlaiko galią į ją patekti ir iš jos išeiti.
Galiausiai pereiname prie dabartinio trečiojo etapo, kai medijos tampa neatsiejama gyvenimo dalimi, leidžiančia kurti prasmingus santykius ir (arba) turinį kartu su kitais naudotojais. Dėl šių pasikeitimų įtakos darosi vis nerealiau nesinaudoti jomis bet kurioje švietimo sisitemos paslaugoje.
IRT paplitimas reiškia, kad daugėja naujų kalbų rūšių: žodinių, rašytinių, ikoninių, muzikinių, gestų ir kitų. Gebėjimas tinkamai suprasti ir vartoti šias naujas kalbas yra didelis švietimo iššūkis, nes kyla problemų, susijusių su semiotiniu aspektu (kaip perteikti žinias apie naujų kalbų struktūrą), išraiškos aspektu (kaip užtikrinti, kad jos būtų vartojamos kūrybiškai ir prasmingai) ir etiniu aspektu (ką galima ir ko negalima pasakyti ar perduoti). Galiausiai greta šių aspektų yra ir politinis aspektas, t. y. veiksmingų priemonių kritiniam mąstymui ugdyti suteikimas, kuriuo grindžiama pilietiškumo sąvoka. Būtina permąstyti dėstytojų vaidmenį, kad IRT grindžiami ištekliai taptų visaverte ugdymo priemone ir kad tai, ką jau naudojame už auditorijos ribų, būtų pedagogiškai teisingai perkelta į auditoriją.
Manome, kad būtų naudinga pasinaudoti pedagoginėmis Rivoltelos teorijų įžvalgomis, ypač kalbant apie antrąjį ir trečiąjį žiniasklaidos etapus. Edukaciniu požiūriu interneto svetainės, programėlės ir socialinė žiniasklaida gali būti naudojamos siekiant padidinti kalbos mokymo ir mokymosi proceso veiksmingumą ir patrauklumą, atsižvelgiant į LSP (pavyzdžiui, analizuojant tinklalaidės naidojimą ir diskursą žiniasklaidoje, laikomoje komunikacine aplinka), o inovatyvūs IRT grindžiami ištekliai suteikia naujų bendravimo virtualioje aplinkoje galimybių (pavyzdžiui, dalyvavimas tinklaraščių diskusijose žiniasklaidoje).

2.4 PASTABOS APIE IRT GRINDŽIAMĄ KALBŲ MOKYMĄ ĮSIGALĖJUS SKAITMENINĖMS TECHNOLOGIJOMS

Priverstinis perėjimas prie internetinio mokymo pandemijos metu atskleidė skaitmeninio ir pedagoginio paskaitų planavimo trūkumus. Siekiant užpildyti šią žinių spragą, kuriamos naujos sistemos. Norint neatsilikti nuo dinamiškos skaitmeninės mokymo aplinkos raidos, svarbi tarpinstitucinė parama ir kolegų tarpusavio pagalba.

2.4.1 SKAITMENINIS POSŪKIS IR SKAITMENINIS ATOTRŪKIS

Nors skaitmeninės technologijos užsienio kalbų mokyme naudojamos jau seniai, pastaraisiais metais, ypač dėl Covid-19 pandemijos, skaitmeninių mokymo formų ėmė sparčiai daugėti. Ši krizė sukėlė didelių iššūkių visoms suinteresuotoms šalims (besimokantiesiems, dėstytojams, institucijoms, IT technikams ir tėvams). Dirbant nuotoliniu būdu nuo pat pradžių buvo daug dirbama internetinių kursų forma. Skaitmeniniu būdu paremtas mokymas sulaukė nepaprasto postūmio, tačiau tokia improvizuota forma taip pat parodė, kad šiai specifinei mokymo formai reikalingų technologinių ir pedagoginių-didaktinių žinių apskritai nėra. Atrodo, kad skaitmeninių įgūdžių vizija, ypač aktuali dėstytojams, kaip deklaruojamas Europos švietimo politikos tikslas, dar nėra pakankamai įgyvendinta. Pedagogų skaitmeninės kompetencijos sistemos (DigCompEdu) dėstytojams keliamus aukštus reikalavimus, „aukštą skaitmeninių ir pedagoginių įgūdžių lygį" (Punie ir Redecker, 2017, p. 6), reikėjo įvertinti realiai ir paaiškėjo, kad dar reikia įveikti sudėtingus mokymosi kelius. Dėstytojams, kurie gavo menką institucinę pagalbą arba negavo jokios institucinės pagalbos organizuojant ir įgyvendinant skaitmeninius kursus, staiga teko susidurti su nauja skaitmenine mokymo aplinka ir su ja susijusiu planavimu bei metodais. Šioje mokslinių tyrimų diskusijoje šis skaitmeninio posūkio ir skaitmeninio atotrūkio priešpastatymas matomas mokslininkų įžvalgose (Gacs et al., 2020).

2.4.2 SKAITMENINIO RAŠTINGUMO STIPRINIMAS

Nors su turiniu susijusios pedagoginės ir skaitmeninės kompetencijos tarpusavyje sąveikauja, kad mokymas būtų veiksmingas dėstytojams dažnai tenka vieniems spręsti šią sudėtingą užduotį, Todėl buvo bandoma sukurti struktūruotą dėstytojų rengimo sistemą. Taip pat bandoma daryti teigiamą poveikį teorijos ir praktikos atotrūkiui, t. y. nevienodam santykiui tarp teorinių mokslinių tyrimų žinių ir jų praktinio įgyvendinimo kasdieniame mokyme: „Nepaisant daugybės moksliniais tyrimais pagrįstų publikacijų ir „gerosios patirties", susijusios su kompiuterizuotu kalbų mokymu (...), trūksta šaltinių apie tai, kaip parengti dėstytojus kalbų mokymui internetu ir apie įgūdžius, reikalingus šiai naujai mokymo aplinkai. " (Compton, 2009). Jau šio amžiaus pradžioje Europos Komisija parėmė svetainės ICT4LT, skirtos skatinti kalbų mokytojų mokymą naudotis IRT, kūrimą. 2006 m. buvo pristatyta Technologinių pedagoginių turinio žinių (TPACK) sistema, pagal kurią mokymosi situacija suprantama kaip technologinių žinių, pedagoginių žinių ir turinio žinių sąveika: „Taigi mokytojai turi lavinti ne tik kiekvienos iš pagrindinių sričių (T, P ir C), bet ir šių sričių bei kontekstinių parametrų sąveikos būdus, kad galėtų kurti veiksmingus sprendimus. " (Koehler ir Mishra, 2009). Be TPACK, kuri nebuvo specialiai sukurta kalbų mokymui, atsirado ir kitų sistemų, skirtų skaitmeniniam kalbų mokymui. Tarp jų - Europos Komisijos finansuojami projektai DOTS, „Internetinio mokymo įgūdžių ugdymas" (angl. Developing Online Teaching Skills), ir EAQUALS, „Kalbų paslaugų kokybės vertinimas ir akreditavimas" (angl. Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services). DOTS siūlo „Moodle" pagrįstą darbo erdvę ir siekia patenkinti dinamiškus, nuolat besikeičiančius mokytojų rengimo poreikius, siūlydamas nuolat atnaujinamus seminarus (Stickler ir kt., 2020). Kita vertus, EAQUALS (2016, p. 4), siekdamas skatinti mokytojų savęs vertinimą, bando klasifikuoti kompetencijas ir reikalavimus, pasitelkdamas išsamų aprašą. Kitos sistemos, taip pat ir nacionalinio lygmens, patvirtina, kad šioje srityje reikia imtis didelių veiksmų (plg. Deregözü, 2022). Įgūdžių trūkumo mažinimui taip pat skirta daug iniciatyvų, pavyzdžiui, „Mokytojų rengimo kokybės iniciatyva", kuria skatinamas mokytojų rengimas Vokietijoje, daugiausia dėmesio skiriant skaitmeninei klasės aplinkai (BMBF, 2022).

2.4.3 DĖSTYTOJŲ PASITIKĖJIMO SAVIMI IR SAVARANKIŠKUMO DIDINIMAS

Dažnai su skaitmeniniais iššūkiais dėstytojams tenka susidurti patiems, negaunant jokios paramos, o tai dažnai neigiamai veikia jų emocinę būseną ir lemia motyvacijos stoką. Dėl to susiformuoja gynybinis požiūris į skaitmeninius įrankius, ypač kai skaitmeninimas primetamas kaip institucinis įpareigojimas. Tai savo ruožtu lemia neigiamą mokymo atmosferą: „Toks neigiamas požiūris dažnai persiduoda besimokantiesiems, kurie jaučia, kad jų dėstytojai nėra entuziastingi (...) dėl technologijų, kuriomis jie privalo naudotis, o tai gali turėti neigiamą poveikį visai mokymosi aplinkai. " (Stockwell ir Reinders, 2019, p. 45). Todėl išlieka pageidautina, kad mokymo įstaigos įtvirtintų struktūruotą ir reguliarų dėstytojų kvalifikacijos kėlimą. Gebėjimas konstruktyviai naudotis skaitmeninėmis priemonėmis ir jaustis saugiai tai darant, lemia didesnį dėstytojo savarankiškumą. Tai savo ruožtu didina jo pasirinkimo galimybes tinkamai panaudoti šias skaitmenines priemones ar turinį planuojant pamokas. Labai patartina, ypač kai trūksta institucinės paramos, kurti dėstytojų tarpusavio bendraminčių tinklą, kad būtų galima keistis gerąja patirtimi. QuIll projekto 3 mokymo priemonėje „Skaitmeninių išteklių naudojimas mokant kalbų" apžvelgiami svarbūs skaitmeninio kurso organizavimo aspektai (sąranka, turinio kūrimas, vertinimas, savarankiškumas ir motyvacija), kurie gali būti ypač įdomūs pradedantiesiems ar patyrusiems dėstytojams. Šią priemonę galima rasti QuILL projekto interneto svetainėje pateikto mokymo priemonių rinkinio 2 modulyje.

3. KAIP NAUDOTIS SKAITMENINIAIS IŠTEKLIAIS KAIP INTEGRUOTA AR ALTERNATYVIĄJA KLASĖS VEIKLOS PRIEMONE: PRIEMONĖS IR PAVYZDŽIAI

Remiantis ankstesnėmis pastabomis, galima teigti, kad skaitmeninių išteklių naudojimas kelia begalę iššūkių kalbų mokymui, ypač kalbant apie LSP. Todėl šiame skirsnyje aprašysime, kaip naudoti

skaitmeninius išteklius integruojant ir (arba) kaip alternatyvą auditorijos užsiėmimams universitetinėse kalbų programose. Pirmiausiai parodysime, kaip interneto svetainės, programėlės ir podkastai gali būti taikomi siekiant padidinti kalbų mokymo veiksmingumą ir patrauklumą pagal dabartinius technologijomis grindžiamus mokymosi metodus. Pateiksime praktinių išteklių, išbandytų suomių kaip užsienio kalbos, italų kaip antrosios kalbos ir vokiečių kaip užsienio kalbos kursuose, pavyzdžių.

3.1 SUOMIŲ ŠNEKAMOSIOS KALBOS MOKYMOSI SKATINIMAS NAUDOJANT „PUHUTSÄ SUOMEE?" INTERNETINĮ KURSĄ

Skaitmeninė mokomoji medžiaga padeda dėstytojams spręsti konkrečias kalbų mokymo problemas. Kalbant apie suomių kalbos mokymą, galima teigti, kad vienas sudėtingiausių suomių kalbos mokymosi aspektų yra didelis skirtumas tarp dviejų pagrindinių kalbos registrų, t. y. standartinės ir šnekamosios suomių kalbos. Standartinė suomių kalba yra daugiausia rašytinė kalbos forma, o šnekamoji standartinė suomių kalba apsiriboja tik labai formaliomis situacijomis. Šnekamoji suomių kalba skiriasi nuo standartinės suomių kalbos tarimu, morfologija ir sintakse. Be to, regioniniai variantai labai skiriasi nuo rašytinės ir šnekamosios standartinės bei šnekamosios suomių kalbos (Karlsson, 2018, p. 443).

Norint suprasti kalbą kasdieniame bendravime, labai svarbu žinoti pagrindinius šnekamosios suomių kalbos bruožus. Besimokančiajam kalbos svarbiausia yra išmokti ir šnekamosios, ir rašytinės kalbos: rašytinė kalba reikalinga, pavyzdžiui, mokymosi ir profesinėje veikloje bei bendraujant su valdžios institucijomis, o bendrauti ir integruotis į suomių visuomenę padeda šnekamosios kalbos mokėjimas (Kuparinen, 2001, p. 15). Standartinės suomių kalbos mokėjimas taip pat yra labai svarbus norint sėkmingai įgyti akademinę ir profesinę kvalifikaciją.

Suomių šnekamosios kalbos vaidmuo L2 auditorijoje buvo plačiai aptarinėjamas dėstytojų ir tyrėjų dešimtmečius, ypač dešimtajame dešimtmetyje. Šiuo metu daugiausia dėmesio skiriama standartinei suomių kalbai, nes manoma, kad tai geriausias būdas besimokančiajam išmokti pagrindines kalbos struktūras. Abiejų kalbos registrų mokymasis lygiagrečiai padidintų ir taip jau didelį mokomų žodžių formų skaičių, todėl kognityvinis krūvis kritiškai paveiktų besimokančiųjų mokymosi rezultatus, ypač pradedančiųjų. Kita vertus, šnekamosios suomių kalbos kompetenciją dėstytojai laikė svarbia ne tik bendraujant kasdienėje aplinkoje, bet ir sprendžiant įtraukties klausimą, nes šnekamosios suomių kalbos kompetencijos trūkumas gali pažymėti besimokantįjį kaip kitokį nei kiti pašnekovai. Norint išmokti abiejų kalbų registrų, svarbiausia yra praktikuoti kiekvieną iš jų savo kontekste: standartinę suomių kalbą - skaityti ir rašyti, šnekamąją suomių kalbą - klausytis ir kalbėti. Daugumoje naujausių mokymo priemonių šnekamoji kalba šiek tiek išryškinama, tačiau vis dar daugiausia dėmesio skiriama standartinei suomių kalbai. Be to, dėl laiko stokos kalbos kursuose dėstytojai dažnai priversti sutelkti dėmesį į standartinę suomių kalbą.

Skaitmeninė mokymosi medžiaga ir priemonės atlieka svarbų vaidmenį integruojant mokymąsi savarankiškai ir mišrųjį mokymąsi padedant mokytojui. Mokant šnekamosios suomių kalbos, internetinio kurso *„Puhutsä suomee?"* („Ar tu kalbi suomiškai? ") išsamią mokymosi medžiagą galima naudoti kaip įvadą į šnekamąją suomių kalbą, esant įvairiems kalbos mokėjimo lygiams (A1-B1). Nors kituose suomių kaip antrosios ar užsienio kalbos skaitmeninės mokymo medžiagos kursuose, skirtuose ypač pažengusiems studentams, gana dažnai pateikiamas turinys, kuriame daugiausia dėmesio skiriama leksikos ir gramatikos kompetencijai (Kotilainen ir kt., 2022), šis kursas parengtas taip, kad atitiktų specifinius suomių kalbos besimokančiųjų poreikius plėsti šnekamosios suomių kalbos žinias tiek teoriškai, tiek praktiškai. Medžiagą sukūrė ir surinko Hertta Erkkilä (Centria taikomųjų mokslų universitetas), Emmi Pollari (Helsinkio universitetas) ir Laura Uusitalo (Haaga-Helia taikomųjų mokslų universitetas), vykdydamos DIGIJOUJOU projektą (2017-2020 m.), skirtą suomių kalbos mokymui aukštosiose mokyklose. Kursų medžiagai taikoma CC licencija, kuria mokytojai gali dalintis ir naudoti ją nekomerciniais tikslais. Kurso tikslas - suteikti studentams teorinių ir praktinių suomių šnekamosios kalbos supratimo ir kūrimo įgūdžių, taip pat priemonių, kurios padėtų geriau suvokti šnekamosios ir rašytinės kalbos registrų skirtumus.

Kursą sudaro penki moduliai, kuriuose pateikiami situacijų vaizdo įrašai, mokomieji vaizdo įrašai, internetinės užduotys ir pasiūlymai bei idėjos įvairioms užduotims žodžiu ir raštu. Kiekvieno modulio

pradžioje labai aiškiai paaiškinami mokymosi tikslai. Norint lankyti kursą, reikia turėti išmanųjį įrenginį su ausinėmis ir mikrofonu bei interneto ryšį. Pratybose naudojamos įvairios taikomosios programos ir interaktyvios multimedijos priemonės, skirtos užduotimis grindžiamam mokymuisi, pavyzdžiui, „Zoom", „YouTube", „Padlet" ir „WhatsApp". Situaciniuose vaizdo įrašuose pateikiama šnekamoji suomių kalba, skirta kasdieniam bendravimui ir neformalioms diskusijoms. Vaizdo įrašuose pateikiama labai natūrali, paprasta ir autentiška šnekamoji suomių kalba. Juose pateikiamos įvairios kalbėjimo situacijos, kurios atpažįstamos vidutinio ir pažengusio lygio kalbos studentams, o sistemingas skirtumų nagrinėjimas sudomina net ir mažiau pažengusį besimokantįjį, nes suteikia naują požiūrį į šnekamąją suomių kalbą. Prie situacijų vaizdo įrašų pateikiami specialūs žodynai su šnekamosios suomių kalbos formų ir standartinės suomių kalbos paaiškinimais. Mokomuosiuose vaizdo įrašuose laikomasi labiau teorinio požiūrio, daugiausia dėmesio skiriama šnekamosios kalbos morfologijai ir sintaksei. Šiuose 5-10 minučių trukmės vaizdo įrašuose dėstytojai aiškina pagrindinius šnekamosios ir standartinės suomių kalbos skirtumus. Šiame kurse taip pat siūlomas savarankiško mokymosi modulis, kuriame pateikiama gramatikos santrauka, išsamus žodynėlis ir daugybė pratimų su automatiniu grįžtamuoju ryšiu, kad mokiniai galėtų praktiškai mokytis šnekamosios suomių kalbos. Kursą papildo teorinės literatūros bibliografija. Kursas gerai pritaikomas įvairiems mokymo metodams, tokiems kaip „apversta" klasė, kontaktinis ir nuotolinis mokymas bei savarankiškos studijos, ir yra naudingas tiek kaip papildoma studijų medžiaga, tiek kaip pagrindinis mokymo kursas.
Nuo 2020 m. šis kursas kaip papildoma medžiaga sėkmingai naudojamas Bolonijos universiteto pirmakursiams skirto suomių kalbos kurso baigiamajame etape. Jo tikslas - supažindinti studentus su pagrindinėmis šnekamosios kalbos ypatybėmis lyginamojoje-kontrastinėje perspektyvoje standartinės suomių kalbos atžvilgiu, supažindinti studentus su skirtingais suomių kalbos registrais ir pabrėžti abiejų registrų ir jų vartojimo kontekstų svarbą. Šaltinyje pateikiamos gairės, skirtos ir savarankiškam naudojimui, ir mišraus mokymosi atveju, kai mokomasi kartu su dėstytoju. Studentai ir dėstytojai teigiamai įvertino užduočių pateikimo aiškumą, ikonų betarpiškumą, pratimų įvairovę ir greitą grįžtamąjį ryšį. Šis kursas skatina studentus greta standartinės kalbos pradėti vartoti šnekamąją suomių kalbą, taip sudarant sąlygas bendraujant auditorijoje nuo standartinės suomių kalbos, pritaikytos oficialiajai kalbai, pereiti prie natūralesnės šnekamosios suomių kalbos formos.

3.2 PROGRAMĖLĖS „*FORLIVIAMO*" NAUDOJIMAS ITALŲ L2 ATSITIKTINIAM MOKYMUISI SKATINTI

„Forliviamo" yra nemokama internetinė programa, skirta atsitiktiniam italų kalbos kaip L2 besimokančiajam, sukurta Bolonijos universiteto (Forli miestelio) Vertimo žodžiu ir raštu katedroje (DIT). Joje užsienio studentams pateikiama kalbos, kultūros ir praktinė informacija, susijusi su Forlio miestu - vienu iš Bolonijos universiteto Multicampus miestų - ir jo apylinkėmis (plg. Cervini ir Zingaro, 2021 m.). „Forliviamo" buvo sukurta įgyvendinant CALL-ER projektą (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna), kurį finansavo Emilijos-Romanijos regionas (High Competences for Research and Technology Transfer, Human Resources for Intelligent Specialization), skirdamas vienerių metų mokslinių tyrimų stipendiją šio skyriaus autoriui, o jį įkvėpė ankstesnis projektas ILOCALAPP (http://www.ilocalapp.eu/).
„Forliviamo" buvo sukurtas atsižvelgiant į kontekstinio kalbų mokymosi, mobiliojo kalbų mokymosi (MALL), patirtinio ir atsitiktinio mokymosi metodologinę sistemą.
Sąryšis MALL srityje apibrėžiamas kaip „mobiliosios kompiuterijos paradigma, kurioje programos gali atrasti ir pasinaudoti kontekstine informacija, pavyzdžiui, naudotojo buvimo vieta, paros laiku, kaimyniniais naudotojais ir įrenginiais bei naudotojo veikla" (Musumba ir Nyongesa, 2013, Įvado skyrius, 1 dalis). Pavyzdžiui, mobilieji prietaisai gali būti naudojami ugdymo procese atliekant užduotis, susijusias su supančia aplinka (pavyzdžiui, naudojant geolokaciją ieškant istoriškai ir kultūriškai įdomių vietų arba informacijos, susijusios su kasdieniu gyvenimu ir miesto paslaugomis ir t. t.).
Dar viena sąvoka, apibūdinanti šią programą, yra vadinamasis atsitiktinis mokymasis, kuris apibrėžiamas bendrais bruožais kaip „kokios nors kitos veiklos, pavyzdžiui, užduoties atlikimo, tarpasmeninės sąveikos, organizacinės kultūros pajautimo, bandymų ir klaidų eksperimentavimo ar

net formalaus mokymosi, šalutinis produktas" (Marsick ir Watkins (2016, p. 12). Atsižvelgiant į tai, tikimasi, kad „Forliviamo” naudotojai patobulins savo italų kalbos žinias netiesiogiai, naršydami programėlėje ir kurdami patirtį tame kontekste, kuriame jie yra. Tolesnėse pastraipose bus pateiktas bendras programėlės struktūros ir funkcijų aprašymas.

3.2.1 STRUKTŪRA IR FUNKCIJOS

Programėlės turinys suskirstytas į šešias pagrindines kategorijas: 1) *gyvenimas* Forli *universiteto* miestelyje, 2) *valgymas ir gėrimas (*vietiniai receptai ir vietinės virtuvės restoranai), 3) vietinės viduramžių ir fašizmo architektūros *maršrutai,* 4) *praktinis gyvenimas* (sveikata, paštas ir kt.), 5) *vietos* ir 6) miesto ir jo apylinkių *renginiai.* Kiekvienam tekstui buvo priskirtas tam tikras lygis, rodantis kalbinę kompetenciją, kurią naudotojai lengvai atpažįsta iš šių antraščių, pateiktų po tekstų pavadinimais: „Pagrindinis lygis", „Vidutinis lygis" ir „Sudėtingas lygis".

Nors „Forliviamo" nebuvo sukurta siekiant konkretaus tikslo mokytis LSP, kiekvienas skyrius leidžia naudotojui mokytis kalbos susipažįstant su konkrečia sritimi, pavyzdžiui, architektūra, Italijos aukštojo mokslo sistema, nacionaline sveikatos apsaugos sistema, pacientų informaciniais lapeliais ir vietine gastronomija, į pastarąją įtraukiant ir etnografines *realijas* (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), t. y. žodžius ir posakius, apibūdinančius kultūrai būdingus materialinius elementus, pavyzdžiui, vietinius virtuvės įrankius ir maisto leksiką italų kalba ir romėnų dialektu. Vartotojai turi galimybę pradėti nuo bet kurios iš kategorijų, be iš anksto nustatyto kelio. Tačiau siekiant skatinti smalsumą ir aktyvų dalyvavimą mokymosi procese, kai kuriuos papildomus turinio elementus, t. y. papildomus tekstus ar daugialypės terpės elementus, galima „atrakinti” tik atliekant žaidimų koncepcija pagrįstą veiklą, pavyzdžiui, dalyvaujant viktorinoje. Taip buvo pasirinkta atsižvelgiant į Castañeda ir Cho (2016), Rachels ir Rockinson-Szapkiw (2017) bei Kétyi (2015) tyrimus, parodžiusius teigiamą žaidimų tipo programos integravimo į klasę poveikį kalbų mokymuisi.

3.2.2 TESTAVIMAS

„Forliviamo" buvo naudojama ir kaip integruota auditorijoje, ir kaip savarankiško mokymosi priemonė gastronomijos tema per šio skyriaus autorės organizuotą italų kalbos kaip L2 kursą, kuriame dalyvavo 21 vidutinio lygio studentas.

Dėstytoja suskirstė studentus į grupes. Kiekvienai grupei buvo paskirti trys tekstai (vienas pagrindinio, vienas vidutinio ir vienas pažengusiųjų lygio) ir paprašyta atlikti skaitymo ir klausymo užduotis, pastarąsias atliekant su ausinėmis. Pasibaigus veiklai, kiekvienos grupės studentai papasakojo kitų grupių studentams, ko išmoko. Kitas variantas - skirti tą pačią veiklą savarankiškam mokymuisi. Šiuo atveju studentų buvo paprašyta individualiai pasirinkti tris to paties skyriaus tekstus, (vieną pagrindinio, vieną vidutinio ir vieną pažengusiųjų lygio) ir namuose atlikti skaitymo ir klausymo suvokimo užduotis.

Abiem atvejais veiklos pabaigoje studentams buvo pateiktas klausimynas, kuriuo buvo siekiama sužinoti nuomonę apie apie konkretaus turinio, su kuriuo jie susipažino, suvokimą, bei visos programėlės, kaip malonios ir naudingos mokytis italų kalbos, vertinimą.

Įvertinus surinktus duomenis, galima teigti, kad programėlė tikrai padėjo sužinoti naujos informacijos apie gastronomiją, susipažinti su Forle ir Italijos kultūra, taip pat pagerinti italų kalbos žinias. Pateiksime tik keletą pavyzdžių: 38 % respondentų teigė, kad jie sužinojo „daug informacijos apie tipiškus Romagnei būdingus patiekalus ir vynus", 47,6 % atsakė, kad „daug informacijos", 4,8 % - „pakankamai informacijos", o 9,5 % - „nedaug". Be to, visi dalyviai teigė išmokę naujų žodžių ir atsakymuose į atviruosius klausimus išvardino daugybę pavyzdžių. Be to, 43 % respondentų įvertino programėlę kaip „labai naudingą italų kalbai tobulinti", 47,4 % - kaip „naudingą", 4,8 % - kaip „pakankamai naudingą" ir 4,8 % - kaip „mažai naudingą". Panašiai, 57 % respondentų programėlę įvertino kaip „labai naudingą atrandant miestą", 28,5 % - kaip „naudingą", 9,5 % - kaip „vos-vos" ir 5 % - kaip „visai nenaudingą".

Naudotojų gautuose atsiliepimuose buvo pateikta keletas pasiūlymų dėl programėlės įdiegimo, kuriuos dabar rengia „Forliviamo" komandos IT skyrius, pavyzdžiui, patobulinti geolokaciją, pridėti garso failus su „iššokančiuose" languose pateiktų žodžių tarimu ir daug kitų.
Apibendrinant galima teigti, kad analizuojant šiuos duomenis paaiškėjo, jog programėlė buvo įvertinta labai gerai. Vartotojai ją įvertino kaip labai naudingą priemonę tiek didaktiniu, tiek turistiniu požiūriu, padedančią pažinti gastronomiją, italų ir romėnų kalbų žodyną ir tobulinti italų kalbos įgūdžius.

3.3 TINKLALAIDŽIŲ NAUDOJIMAS LSP MOKYMO IR MOKYMOSI PROCESE

Tinklalaidė - tai bet kokia *atsisiunčiama skaitmeninė* garso, vaizdo arba garso, teksto ir vaizdo bei teksto formato *laida,* paprastai išleidžiama epizodų serijomis, sudarančiomis rinkinį. Podkastai yra populiarūs technologiniai produktai, padedantys dėstytojams suteikti mokymo priemonėms daugiau įvairovės. (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 KODĖL TINKLALAIDĖS?

Atsižvelgiant į jų populiarumą, tinklalaidės buvo pritaikytos kalbų mokymui kaip technologinė pagalba ugdant kompetencijas (žr. 2.1 dalį, Europos Komisija, 2018, p. 2). Garso ar vaizdo tinklalaidės (prieinami visur ir visada) gali padėti studentams ir dėstytojams susieti tarpusavyje situacijas už auditorijos ribų, taip pat perkelti realias situacijas į auditoriją, atnaujinti mokymo veiksmų turinį (motyvacijos didinimas), padėti gerinti klausymąsi, supažindinti su sociokultūriniais tikslinės kalbos aspektais (pastarieji ypač svarbūs konkrečiose profesinėse ar disciplininėse srityse, pavyzdžiui, medicinoje, slaugoje, turizme, socialiniuose moksluose), iliustruoti LSP terminiją ir gramatiką tikrais balsais.
Tačiau, atsižvelgiant į didžiulį medžiagos kiekį anglų kalba, nėra lengva ieškoti kokybiškų specialios paskirties italų kalbos (ISP) tinklalaidžių. Todėl dėstytojai turi atidžiai ieškoti ir atrinkti tinkamas tinklalaides savo mokymo veiklai. Rinkinius galima rasti interneto radijuje, interneto televizijoje, specialiose tinklalaidžių interneto svetainėse arba programėlėse (*Spotify, Audible*).
Siūlome pratybas auditorijoje, kurių metu naudojamas internetinio radijo (https://storielibere.fm) tinklalaidė (podkasto turinys: interviu su krūties vėžiu sergančiomis moterimis).

3.3.2 TINKLALAIDĖS PANAUDOJIMAS LSP

Ši veikla buvo naudojama Bolonijos universiteto Kalbų centro (Bolonijos universitetas) vidutinio lygio (B1) ISP studentų auditorijoje: dalyvavo septyni medicinos ir chirurgijos bei du farmacijos studijų programų studentai (respodentų amžius – 20 metų). Šių programų studentai yra įpratę daug laiko skirti mokymuisi, įsiminti specifinę leksiką ir išmoktas sąvokas perkelti į praktiką. Be to, jie netrukus turėjo pradėti mokytis Italijos ligoninėse, kur jiems teks bendrauti su italų (gimtakalbiais ir kitakalbiais) (pacientais ir personalu). Todėl mokymo tikslas buvo pagerinti klausymo ir rašymo įgūdžius, nes jie reikalingi tiek studentams, kurie mokosi ligoninėje, tiek universitetuose. Veiklos buvo tokios: bendrasis klausymasis (siekiant suvokti bendrą prasmę); diskretusis klausymasis (pirmosios transkribuotos dalies spragų užpildymas ir antrosios dalies diktavimas, sulėtinant originalaus tinklalaidės greitį); pastraipų skirstymas ir pavadinimų įterpimas transkripcijoje, siekiant apibendrinimo įgūdžių; visos tinklalaidės apibendrinimas žodžiu.
Siekiant sužinoti studentų nuomonę apie tinklalaidės veiklą, per „Google" modulį buvo pateiktas anoniminis klausimynas su uždarais ir atvirais klausimais. Studentų atsiliepimai apie klausymo ir rašymo veiklą (pvz., diktantą) buvo vieningai teigiamos. Jiems taip pat buvo naudinga baigiamoji apibendrinimo veikla.
Pagrindinis sunkumas, su kuriuo susidūrė dėstytojas, buvo parinkti tinkamą tinklalaidę, jį atsisiųsti ir juo dirbti. Nors pasiruošimas reikalauja labai daug laiko, palyginti su paruoštu garso įrašu, tinklalaidės yra patrauklesnės ir informatyvesnės besimokantiesiems, todėl pasiekiamas tikslas didinti motyvaciją ir palengvinti mokymąsi.

3.4. *DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT*: SĖKMINGESNIS DISKURSAS APIE KONKRETŲ SEKTORIŲ

OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* yra tarptautinio transliuotojo „Deutsche Welle" (DW) internetinis kursas. Jis padeda besimokantiesiems ir kalbų dėstytojams priartėti prie konkrečiam sektoriui būdingo diskurso ir žodyno pasitelkiant autentišką šnekamosios kalbos medžiagą ir kontekstines mokymosi užduotis.

3.4.1 INTERNETO KURSO YPATYBĖS

Besimokantiesiems vokiečių kalbos garso ir vaizdo medžiagoje pateikiamos realaus gyvenimo situacijos ir informacija bei terminologija, susijusi su penkiais skirtingais profesiniais sektoriais: turizmu/gastronomija, mažmenine prekyba, slauga, įrengimų inžinerija ir patalpų valymu. Verta pabrėžti, kad šnekamosios vokiečių kalbos supratimas yra labai svarbi kompetencija besimokantiems L2, ypač tokiose studijų programose, kurios vykdomos Bolonijos universiteto Vertimo žodžiu ir raštu katedroje (DIT), ir kuriose daugiausia dėmesio skiriama kalbiniam bendravimui.

Šiame skyriuje pristatysime gastronomijos modulį. Internetinį kalbos mokymo šaltinį sudaro daugialypės terpės mokymosi turinys - vaizdo ir garso medžiaga (su subtitrais), taip pat užduotys, skirtos klausymo supratimui ir žodynui mokytis. Visi pagrindiniai kalbos įgūdžiai (klausymas, skaitymas, rašymas ir kalbėjimas) tam tikru mastu yra įtraukti į kursą. Dėmesys žodynui, kuris perteikiamas įvairiais būdais (žodžiu, vaizdu, raštu), atitinka Koeppel (2013) teiginį, kad multimodalinis naujo žodyno apdorojimas yra veiksmingesnis. Nors šio ištekliaus tikslas - perteikti konkrečiam sektoriui būdingą žodyną ir tipiškus frazeologizmus, kiekviename iš septynių skyrių taip pat nagrinėjami gramatiniai klausimai, kurie yra susiję su kontekstu ir ypač aktualūs gastronomijos sektoriui, pavyzdžiui, neformalusis imperatyvas (skyrius: darbuotojų susirinkimas), laiko ir datos formatai (skyrius: užsakymas), modaliniai veiksmažodžiai (skyrius: užsakymas), II padalyvis kaip mandagumo forma (skyrius: sąskaitos apmokėjimas).

3.4.2 TESTAVIMAS: STUDENTŲ ATSAKYMAI

Priemonę išbandė trylika Vertimo žodžiu ir raštu katedros vidutinio lygio studentų. Studentų buvo paprašyta užpildyti internetinį mokymosi maršrutą gastronomijos tema. Iš anksto jiems buvo pateiktas klausimynas su atvirais ir uždarais klausimais. Studentų buvo prašoma pakomentuoti, ar mokymosi medžiaga jiems pasirodė intuityviai nuspėjama, motyvuojanti ir naudinga, ir ar, jų nuomone, ji prisidėjo prie vokiečių kalbos įgūdžių tobulinimo.

Visi studentai teigiamai įvertino mokymosi priemonę ir manė, kad ji yra patogi ir motyvuojantii. Vienas studentas išbandė kursą išmaniajame telefone ir pranešė, kad navigacija buvo patogi, taip patvirtindamas, kad dizainas yra pritaikytas naudoti įvairiu formatu. Studentai teigiamai įvertino įvesties ir pratimų įvairovę, taip pat greitą grįžtamąjį ryšį apie atliktus pratimus. Keletas studentų pabrėžė, kad jiems patiko į istoriją orientuotas metodas, paremtas vaizdo įrašais, kuriuose pateikiama autentiška šnekamoji vokiečių kalba realiomis aplinkybėmis. Buvo nustatyta, kad pateiktos transkripcijos ir subtitrai labai padėjo suprasti tekstą.

Kalbant apie studentų vokiečių kalbos įgūdžių ugdymą, respondentai dažniausiai (85 %) paminėjo žodyno plėtrą (per testus ir palyginimo pratimus) ir klausymo įgūdžius (per supratimo pratimus), o komunikacinę kompetenciją ir gramatikos žinias paminėjo tik keletas studentų (15 %). Tai galima paaiškinti tuo, kad per pratybas gramatikos klausimai tik paaiškinami, bet neatliekamos praktinės užduotys, ir kad per kalbėjimo pratybas studentai negauna grįžtamojo ryšio. Besimokantieji turėjo galimybę savarankiškai įvertinti savo rezultatus klausymo ir žodyno pratybose, o trūkstamą grįžtamąjį ryšį kalbėjimo pratybose ir tarimo užduotyse galėjo užpildyti gimtakalbis dėstytojas auditorijoje.

3.4.3 ŽINGSNIS PIRMYN: OER INTEGRAVIMAS

Nors OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* labai naudingas *,* tačiau yra gebėjimų kuriuos būtų galima tobulinti per papildomus užsiėmimus auditorijoje. Tiesą sakant, L2 vokiečių kalbos pamokoje, DIT

tarpkultūrinio ir lingvistinio tarpininkavimo bakalauro kurse, kai kurias transkripcijas naudojome imituodami dialogus ir analizuodami komunikacines struktūras. Taip buvo siekiama stiprinti studentų komunikacinę kompetenciją. Iš tiesų tiek Imo (2013), tiek Bachmann-Stein (2013) teigia, kad šnekamosios kalbos analizė remiantis transkripcijomis stiprina komunikacinę kompetenciją. Be to, šio OER tekstų formatai (interviu ir realūs pokalbiai profesinėje aplinkoje) yra ypač tinkami vaidmenų pratyboms.
Šis metodas pasirodė esąs veiksmingas stiprinant studentų kalbėjimo gebėjimus ir taikant anksčiau įgytas modulio žinias (konkretaus sektoriaus žodyną ir tipinę frazeologiją) komunikaciniame kontekste auditorijoje. Taigi skaitmeninių išteklių ir kryptingos veiklos auditorijoje derinys padidino kalbos mokymo veiksmingumą ir patrauklumą.

4. IŠVADOS

Šiame skyriuje daugiausia dėmesio skirta galimybėms, susijusioms su skaitmeninių išteklių naudojimu integruojant juos į pratybas arba naudojant kaip alternatyvą auditorijoje vykdomai veiklai aukštųjų mokyklų kalbų kursuose. Jame aptarti skaitmeninių išteklių naudojimo mokymo procese iššūkiai, atsižvelgiant į dabartines teorines prieigas ir nuolatinį poreikį dėstytojams ir visiems švietimo institucijų dalyviams nuolat gilinti savo žinias ir lanksčiai reaguoti į nuolatinę skaitmeninių išteklių kaitą. Jame buvo aprašytos strategijos, kurių buvo imtasi naudojant skaitmeninius išteklius siekiant padidinti kalbų mokymo efektyvumą ir patrauklumą, pateikiant praktinius keturių skaitmeninių išteklių naudojimo pavyzdžius mokantis suomių, vokiečių ir italų kalbų universitetiniuose kursuose.
Šio straipsnio tikslas - parodyti privalumus, kritines vietas ir iššūkius, su kuriais šiandien susiduria dėstytojai, naudojantys technologijas kaip papildymą ir (arba) alternatyvą auditorijai. Tikimės, kad tokiu būdu pasidalytos įžvalgos gali būti naudingos visiems švietimo institucijų darbuotojams ir paskatinti tolesnius tyrinėjimus šioje srtyje.

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

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

LITERATŪROS SĄRAŠAS

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, 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 Eaquals 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: Sracherwerblich 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

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). D*igcomp 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.

PADĖKOS

Straipsnis yra autorių bendradarbiavimo rezultatas. Anna Zingaro parašė 2 ir 3 skyriaus įvadą, 3.2 poskyrį ir skyriaus išvadas, o bendras skyriaus įvadas yra bendras darbas su Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri parašė 2 poskyrį.1; Paola Polselli parašė 2.2 poskyrį; Teresa Quarta parašė 2.3 poskyrį; Jürgen Ferner parašė 2.4 poskyrį; Sanna Maria Martin parašė 3.1 poskyrį; Marina Artese parašė 3.3 poskyrį; Sandra Nauert dirbo prie 3.4 poskyrio. Veiklą koordinavo ir korektūrą atliko Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert ir Anna Zingaro.