

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

18. évfolyam, 2020/3–4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

18. évfolyam 2020/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslav Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

18. évfolyam, 2020/3-4. szám

Volume 18, 2020 Issue 3-4.

Jelen kiadvány az „*EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen*” című projekt támogatásával valósult meg.

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES¹**CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében**

A tanulmány magyar 13-14 éves CLIL-tanulók nyelvtanulással és idegen nyelven tanulással kapcsolatos nézeteit vizsgálja egy nagyobb projekt részeként, pilot jelleggel. A mintát egy kéttannyelvű általános iskola tanulói adták (N=32), akik közül 13 fő heti (minimum) egy alkalommal egy tanéven keresztül, technológiával támogatott, angol nyelven folytatott oktatásban is részesült, míg a másik kéttannyelvű kontrollcsoport (N=19) nem vett részt ilyen szisztematikus infokommunikációs eszközhasználatú meg támogatott oktatásban. A vizsgálat során kevert módszertant alkalmaztunk. A kutatás első fázisában betűfluencia-teszt segítségével a tanulók szelektálását végeztük, míg a másodikban a kiválasztott tanulókat egy strukturált interjú kérdéseinek megválaszolására kértük. Ezek feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel történt.

Bevezetés

Az oktatási rendszer formai és tartalmi változtatását célzó törekvések okai ma már nem csak a szakavatott szemeknek láthatóak. A digitális eszközök tanulási folyamatba integrálása egyre sürgetőbb, hiszen azok a most felnövő generáció életének szerves részét képezik. Tanórai alkalmazásuk lehetővé teszi a bennük rejlő tanulási lehetőségek tudatosítását és kiaknázását. Tanárként számolnunk kell azzal, hogy az infokommunikációs eszközök használata nem csupán a tanulók humán valóságáról, hanem a tanulásról alkotott nézeteit is alapjaiban változtatja meg. Vizsgálatunk a tanulók nyelvtanulásra vonatkozó nézeteinek feltárására irányul a nyelvórai eszközintegráció tükrében.

Technológiával támogatott nyelvtanulás (TELL)

A tanulás-tanítás folyamatában több száz éve jelen lévő technikai eszközök integrálásának célja mindig is a hatékonyabb, élvezetesebb, motiválóbb tanulási környezet megteremtése volt, ám a használatukból következő változás iránti aggodalom vagy túlzott optimizmus ugyancsak inentől datálódik. Ezért sem meglepőek azok a megnyilvánulások, amelyek az infokommunikációs eszközök tanórai alkalmazását óvatos megfontolás tárgyává teszik, rámutatva arra, hogy a tanárnak számos tényezőt kell mérlegelnie: többek között az előnyöket, az időbeni terjedelmet,

¹ doktorandusz, Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Doktori Iskola; santha.m.agnes@gmail.com

valamint a tanulás folyamatára gyakorolt hatást. Kihangsúlyozzák továbbá, hogy a technikai eszközök nem lehetnek a tanóra irányítói, csupán támogatói (Lewis, 2017).

A TELL tehát a tanulási környezet része és nem kizárólag tanulási eszköz (Walker–White, 2013). Magában foglalja a számítógépen és online futó, a mindennapi élet szerves részét képező, különféle szoftverek, hardvereszközök, telefonok, játékkonzolok és tabletek alkalmazását is (Walker–White, 2013; Kranthi, 2017). Alkalmazásuk által a tanuló saját tanulási folyamatának aktív megalkotója. A technológiai újdonságok tanórai integrációja nem csupán a gyakorló pedagógusokat, de a kutatókat is megosztja az alkalmazás számos aspektusa mentén. Throne (2008) a videójátékokban rejlő tudatos erőfeszítés nélküli tanulás lehetőségét emeli ki. Rosen (2011) és Wood (2012) ezzel szemben a tanulók figyelmének töredezettségét és a tanulmányi eredményeik gyengülését hangsúlyozza a közösségi hálók illetve üzenő-alkalmazások feladat-helyzetben történő egyidejű használata során. Polónyi (2017) megkérdőjelezi a technológiai újdonságok alkalmazásának eredményességét az oktatásban, utalva a fordított arányosságra a Magyarországon növekvő eszközismerettel és használattal rendelkező pedagógusok száma, illetve a romló nemzetközi felmérések eredményei között.

CLIL – Tartalomalapú nyelvoktatás Magyarországon

Napjainkra a munkaerőpiaci változások okán egyre hangsúlyosabb a használható nyelvtudás megléte. Míg korábban a tökéletes nyelvtudás illúzióját lebegtető megközelítések a nyelvtanulást egy beláthatatlan, öncélú folyamatként írták le (Singleton–Cook, 2014), addig a 21. századra a nyelvtanítás-tanulás végső célja a funkcionális nyelvhasználat megszerzése lett.

Annak ellenére azonban, hogy közoktatásunkban, a régió más államaihoz viszonyítva, magas az idegen nyelvek óraszám, a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazása mégsem bizonyul elég hatékonynak (Key Data, 2017). A képet némiképp árnyalja, hogy a feltételezett tudásbeli különbségek az iskola lokalizációjából, a tanulói összetételből, felszereltségéből, szaktanári ellátottságából, valamint a tanulók önmagáról alkotott kevésbé bizakodó véleményéből is eredhetnek (Kovács, 2018).

A nyelv használat-alapú megközelítése a nyelvet, a nyelvtanulót, a tanítás és tanulás folyamatát is komplex, dinamikus, adaptív rendszereknek tekinti, amelyek állandó interakcióban vannak egymással, hatnak egymásra és ez által folyamatosan változnak (Ellis, 2007; Verspoor, 2017). Mivel a nyelvet jelentéssel bíró, értelmes, összefüggő, az idők folyamán kialakult és a folyamatos ismétléssel rögzült egységek összességének tekinti, amelyben a szintaxis nem a

központi elem, ezért annak explicit gyakorlása nem indokolt (Verspoor, 2017). Ezzel összhangban Lightbown–Spada (2013) hangsúlyozza, kommunikatív nyelvoktatás csak abban az esetben lehet hatékony, ha a nyelvet értelmes célra, megfelelő kontextusban és gyakorisággal, autentikus anyagok bevonásával használják, az éppen csak szükséges nyelvtani magyarázat kíséretében.

A használatalapú megközelítés egyik formája a CLIL, amely a nyelvet a tudásmegszerzés eszközeként tekinti, ezért fókuszában a tartalom és a nyelv párhuzamos, holisztikus fejlesztése áll (Nikula, 2013). A célnyelven tanulás garantálja a célnyelvnek való nagyobb kitettséget (Ball–Phil, 2015), mivel fókuszában a tartalom aktív és társas együttműködésen alapuló megalkotása áll. Ezzel összhangban, a CLIL-ben a tanár szerepe is megváltozik: facilitátorként az optimális tanulási környezet megteremtésére összpontosít, amely egyéni tanulási utak kialakulását eredményezi (Verspoor, 2017). Az innovatív környezet és módszertani repertoár magával hozza a kooperatív munkaformák bevonását és a szerephatárok elmosódását (Kovács, 2014). A CLIL-ben tevékenykedő pedagógus a kezdetektől másként tanít, más ütemben halad, más megközelítést alkalmaz a hagyományos tantervű általános iskolák idegennyelv-tanáraihoz képest, hiszen tanítványai is mások. A CLIL tanulók a tudás megalkotása során olyan gondolkodási készségeket alkalmaznak, mint az adatelemzés, szintetizálás, értékelés, megvitatás és feldolgozás. Kovács–Trentinné (2014) kiemeli, hogy a kéttannyelvű tanulók fluens beszélők, akik kiváló induktív logikával rendelkeznek, és kódváltás nélkül kommunikálnak. Magyarországon a CLIL programok már az első iskolaévtől megkezdődnek és a tanulók heti 8-10 órában találkoznak az idegen nyelvvel. A 7. és 8. évfolyamon a CLIL programokban a biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi kultúra, matematika, informatika és történelem tantárgyak taníthatóak célnyelven. A nyolcadik év végére a tanulók többsége képes megszerezni a B2 szintű nyelvvizsgát (Kovács, 2018).

A végrehajtó funkciók és a rugalmas gondolkodás kapcsolata

A végrehajtó funkciók egy komplex kognitív többdimenziós konstruktumot alkotnak (Schneider, Lockl és Fernandez, 2005), amelynek mentális folyamatai végigkísérik az emberi életutat, ebből következően fejlődésük hektikus mintázatot követ. A végrehajtó funkciók fejlettsége nem csupán a szelektív és tartós figyelmet, a célorientált viselkedést és a frusztráció tolerálását befolyásolja, hanem összességében az iskolai sikerességet (Diamond, 2016; Zelazo, Blair–Willoughby, 2016). Fejlődésére számos direkt és indirekt tényező, változás és tapasztalatszerzés hatással lehet. Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy a végrehajtó funkciók fejleszthetők, és

hogyan e fejlesztés kedvező hatásai detektálhatók az alkalmazott feladatokhoz hasonló feladatok megoldása során (Zelazo, et al., 2016). Miyake (2000) faktoranalitikus felosztása szerint a végrehajtó funkciókat három komponens alkotja: a munkamemória, a gátlás és a váltás képessége. Ez utóbbit kognitív rugalmasságnak is nevezik, melynek fejlődését a másik kettőé előzi meg. A kognitív rugalmasság magában foglalja a szemléletváltás, az alkalmazkodás és a kreatív gondolkodás képességét is (Diamond, 2016), amelyek a kritikus szemléletű digitális eszköz-használat mellett 21. századi munkaerőpiac által támasztott szükséges kompetenciákat jelölik (Shear, Gallagher és Patel, 2011).

A kognitív flexibilitás mérőeszközei: a szófluenciatesztek

A kognitív flexibilitás szófluenciateszt segítségével is mérhető. E szógenerálási tesztek a végrehajtó funkciók és a verbális képességek mérőeljárásai. A tesztfeladat során a résztvevőknek meghatározott időkereten belül, megadott betűvel minél több egyedi megoldást kell generálniuk, a lehető legkevesebb ismétléssel. Ezek az eljárási korlátozások garantálják az önálló stratégia alkalmazását a követelmények teljesítése során. A betűfluencia tesztfeladat absztrakt, a mindennapi gyakorlattól távol álló gondolkodásmódot kíván, mivel a válaszadónak el kell nyomnia a szemantikailag hasonló megoldásokat, és újfajta szóelőhívási stratégiákat kell alkalmaznia, melyhez rugalmas gondolkodásra van szüksége. A teszt értékelése az alábbi kritériumok mentén történik: összesen alkotott szavak, egyedi szavak, ismétlések és hibázások száma.

A kutatás módszertani háttere

A vizsgálat azon kérdésre keres választ, hogy a kéttannyelvű oktatásban részt vevő, 13-14 éves tanulók másként vélekednek-e az angoltanításról, az angol nyelv használatáról, a nyelvtanulási módszerekről, illetve a szaktanári tevékenységről attól függően, hogy idegen nyelvi óráik során történik, vagy nem történik számítástechnikai eszköz-integráció.

Minta

A mintát egy megyeszékhelyi kéttannyelvű általános iskola tanulói adták (N=32). A tanulók egyik csoportja (N=13) heti minimum egy alkalommal, tíz hónapon keresztül, technológiával támogatott, angol nyelven folytatott oktatásban vett részt, míg a másik kéttannyelvű csoport (kontrollcsoport, N=19) nem részesült ilyen szisztematikus TELL-CLIL oktatásban. A technológiával támogatott kéttannyelvű csoport (továbbiakban TELL-csoport) kiválasztása rétegzett kényelmi stratégia alapján történt, ahol a rétegződési szempont a technológiai támogatottság volt.

Alkalmazott módszerek

A vizsgálat a kevert módszertani paradigma szekvenciális modellje (Creswell, 2012) szerint két fázisban zajlott. Az első fázisban verbális fluenciatesztet alkalmaztunk, mely során a résztvevők F, A és S betűkkel generáltak angol nyelvű szavakat, betűnként 1 perc alatt. Ez utalt a tanulók verbális képességein (nyelvi szint, szókincs gazdagsága) túl, a kreatív szemléletváltás meglétére is. A második fázisban, a faktoranalízis segítségével kiválasztott, a szóteszten legjobb eredményt elérő, legrugalmasabban gondolkodó tanulókat egy 17 kérdésből álló strukturált interjúban való részvételre kértük. A tanulók válaszaiban gondolkodásbeli komplexitásra utaló jeleket kerestünk.

A tesztválasztás indoklása

A betűfluencia tesztfeladat alkalmazása az alanyok feldolgozási stratégiáin és rugalmas gondolkodásra való képességén túl, azok lexikai tudásáról is információt nyújthat. Luo (2010) eredményei azt mutatják, hogy a betűfluencia tesztben generált szavak száma összhangban áll a kétnyelvű egyén szókincsének nagyságával, ami összefüggésbe hozható annak gondolkodásbeli komplexitásával és magasabb szintű absztraháló képességével is.

A betűfluencia-teszt értékelése

A betűfluencia-teszt feldolgozása során a szavak, perszeverációk, klaszterek és a hosszú szavak számát rögzítettük. Egy klaszterbe soroltuk azokat a szavakat, amelyeknek minimum az első két kezdőbetűje azonos. Értékeljük a klaszterek közötti váltások számát, az egyéni megoldások jelenlétét és a szóhosszúságot is. Hosszú szónak tekintettük a hét vagy annál több betűt tartalmazó szavakat. A klaszterelés és a váltás egyformán fontos szerepet tölt be a sikeres verbálisfluencia-teljesítmény elemzésében (Banerjee–Grange–Steiner–White, 2011; Kavé–Kigel–Kochva, 2008), míg a szóhosszból és a hosszú szavak számából következtethetünk a nyelvi jártasság mértékére is (Verspoor, 2017).

Strukturált interjúk

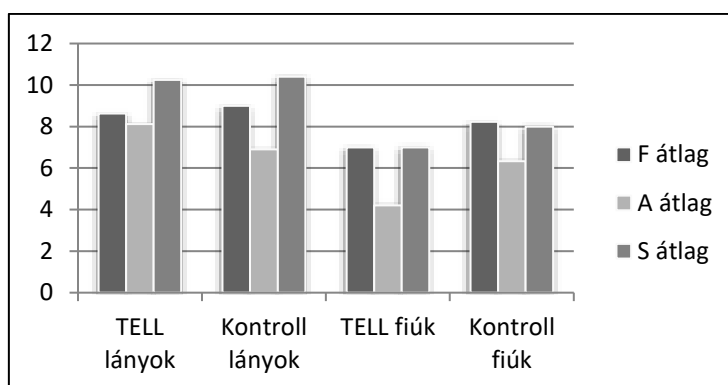
A fluentciateszten magas pontszámot elérő tanulókkal (N=7, ebből 3 fő technológiával támogatott kéttannyelvű órákon vett részt, 4 fő a kontrollcsoport tagja volt) egy 17 kérdésből álló strukturált interjú felvétele történt annak érdekében, hogy az egyéni, szubjektív nézetek feltárhatóvá váljanak. A szövegtörzsek nagysága átlag két oldal volt. A vizsgálatban a verbális fluenciateszt és a strukturált interjú hozzájárult a módszertani trianguláció biztosításához (Flick, 2014).

A strukturált interjúk feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel, a kombinált logika szerint történt. A deduktív logikának megfelelő tartalomelemzés során kódlista készült, a priori kódolás alkalmazásával. Ekkor a főkéódok az elemzés előtt, elméleti megfontolásból, vagy/és saját tapasztalatból kiindulva állíthatók elő. Így a következő főkéódok keletkeztek: tanulási szokás, kedvenc tárgy, angoltanulás, fejlődés, inkább magyarul, feladat, nyelvtanulás, tanár lennék, tanóra. Ezt követte a szövegszegmensek mélyrétegeinek induktív feltárása, ahol a szövegrészekből a főkéódokhoz alkódok létrehozása történt. A kódolás megbízhatósága érdekében a szövegkorpuszok ugyanazon kódolási logika alapján újrakódolásra kerültek. Az újrakódolás során koncepcionális változtatás nem történt.

A kutatási eredmények

A betűfluencia-teszt eredményei

A két csoport összesen 121 szót generált F betűvel, 114-et A betűvel és 179-et S betűvel. A kétmintás T-próba nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két csoport eredményei között: $t(30)=-0,79$, $p=0,938$. A lányok ugyan mindkét csoportban jobban teljesítettek az összesen generált szavak átlagát tekintve, a különbség azonban itt sem szignifikáns a két csoport között $t(16)=-0,007$, $p=0,994$. A TELL-lányok átlagosan 8,625 szót alkottak F, 8,125-öt A és 10,25-öt S betűvel. A kontroll csoport lány tagjai átlagosan 9 szót generáltak F, 6,9-et A és 10,4-et S betűvel. A fiúk eredményei ehhez képest valamelyest gyengébbek, a leggyengébb eredményeket azonban a TELL csoport fiútagjai érték el: ők átlagosan 7 szót generáltak F, 4,2-t A és 7-et S betűvel, míg a kontroll csoport azonos nemű tagjai 8,2-t F, 6,3-at A és 8-at S betűvel (1. ábra).

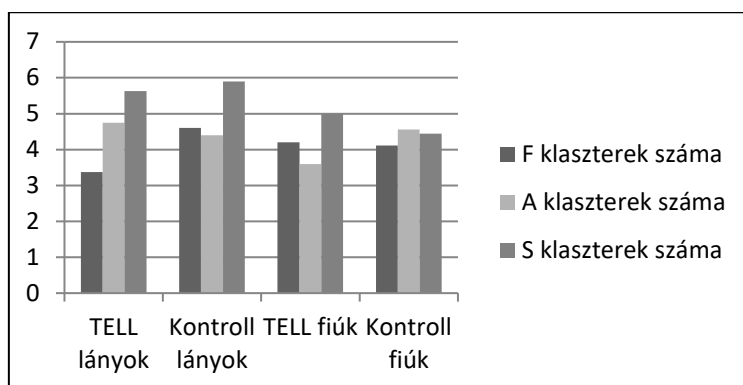


1. ábra: Betűfluencia átlageredmények

(Forrás: saját készítés)

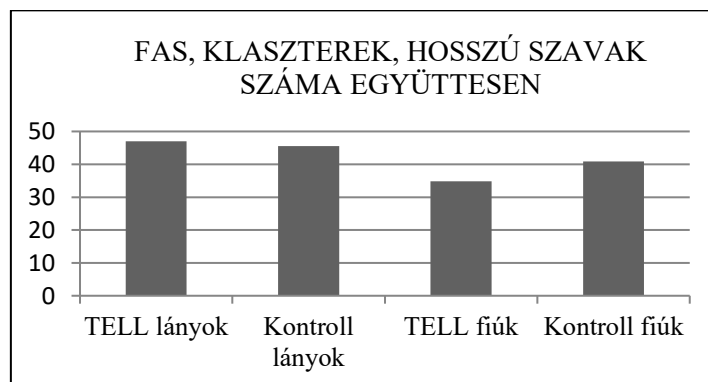
A klaszteralkotás a gondolkodásbeli rugalmasságára is utal. Ezek számát tekintve megállapíthatjuk, hogy a TELL lányok alkották átlagosan a legkevesebb F betűs klasztert, 3,375-at, a legtöbbet pedig a kontroll csoport lány tagjai (átlagosan 4,6-ot); fiúk mindkét csoportban ha-

sonlóan teljesítettek: a TELL fiúk 4,2, a kontroll fiúk 4,1 klasztert alkottak. Az A betűs klaszterek számát illetően a TELL fiúk érték el a legalacsonyabb pontszámot átlagosan 3,6 klaszter megalkotásával, míg a kontroll csoport fiútagjai 4,5-öt, a kontroll csoport lány tagjai 4,4-et és a legtöbbet a TELL lányok alkották, átlagosan 4,75-öt. A legtöbb klasztert az összes csoport az S betűvel alkotta: a kontroll lányok átlagosan 5,9, a TELL lányok 5,625, a TELL fiúk 5 és a kontroll fiúk 4,4 klasztert alkottak S betűvel (2. ábra).



2. ábra: A klaszterek száma
(Forrás: saját készítés)

A hétbetűs vagy annál hosszabb szavak számát illetően a TELL csoport lánytagjai átlagosan 6,375 szót alkottak. A kontroll csoport fiútagjai 5,2-t, lánytagjai 4,3-at, míg a TELL csoport fiútagjai a legkevesebbet, 3,8-at (3. ábra).



3. ábra: Betűfluencia (F, A, S), klaszterek és hosszú szavak száma együttesen
(Forrás: saját készítés)

Mindhárom mutató figyelembe vételével megállapítható, hogy a TELL csoport lánytagjai érték el a legmagasabb átlagos összpontszámot (47-et). Klaszteranalízis során a résztvevők pontszámai közötti legkisebb variancia megadásával határoztuk meg az egyes klasztereket, majd ezen belül választottuk ki a legmagasabb pontszámot elérő tanulókat mindkét lánycsoportból. A teszten elért magas pontszámból a nagyobb szókincsen kívül, az absztraháló képesség magasabb

szintű jelenlétére, azaz gondolkodásbeli komplexitásra következtettünk, amelynek jeleit kerestük a kiválasztott tanulók által adott kvalitatív interjúkban is.

A strukturált interjúk eredményei

Az adatok elemzése a kódhierarchia alapján történt, összehasonlítva a TELL-oktatásban, valamint a hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevő tanulói csoportokat. Az elemzés a következő tengelyek mentén történt:

- tanulási szokások
- angoltanulás – fejlődés – inkább magyarul
- kedvelt tárgyak - nem kedvelt tárgyak
- nyelvtanulás erősség – nyelvtanulás gyenge pont
- tanár lennék – tanóra

Tanulási szokások

A tanulási szokások a technológiával támogatott kéttannyelvű csoport (TELL-csoport) esetén öt alkódnál (feladat nehézség, leírás, zenehallgatás, rajz, hangos ismétlés) mutathatók ki. A feladat nehézsége szerinti tanulás a fokozatosság elvét követi. A leírás, mint memóriatechnika, a megtanulandó tananyag többszöri leírására utal, a zenehallgatásnál folyamatos háttérzaj kíséretében folyik a tanulás. A rajzolás a tanulás során grafikusán megjelenítendő és megjegyzendő tananyagra utal. Ezt a módszert említő tanuló a hangos gondolkodást, a beszédet is segítségül hívta a tanuláshoz. Ennél a csoportnál a magasabb szintű tanulási módszerek jelenlétén kívül a tanulást folyamatként (és nem izolált tudáselemek összeillesztéseként) való értelmezését detektáltuk.

A hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevő tanulók (kontroll-csoport) esetén egy diák jelezte, hogy nincsenek tanulási szokásai, továbbá feltűnt az utolsó napon történő tanulás is. E két szempont a TELL-csoportnál nem volt jelen. A fokozatosság elve itt is megjelent. Ebben a csoportban a leírás és a rajz használata nem tűnt fel, viszont egy-egy tanuló említette a zenehallgatás, illetve a hangos ismétlés technikáját.

Angoltanulás – fejlődés – inkább magyarul tanulás

Az angoltanulás a TELL-csoportban többféleképpen jelent meg. A diákok szerint a legfontosabb „hogyan bátran és magabiztosan” beszéljenek, hogy megértessék magukat külföldön még akkor is, ha kevésbé pontosan használják a nyelvet. A nyelvvizsgát, mint a nyelvtanulás célját, egy tanuló említette. A szülői, rokoni nyomás hatása mellett, („apáék ide íratnak be”). feltűnt az

egyéni érdeklődés motiváló tényezőként. Egy tanuló az angol nyelv érdekességét emelte ki („érdekes és szeretem”).

A hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevők válaszaiban inkább felfogásbéli különbségek tapasztalhatók. Egy tanuló komplexen értelmezte a nyelvtanulást, ahol a beszéd, az írás, a gondolkodás összefügg („megtanuljak olyan szinten beszélni, írni, gondolkodni, mint magyar nyelven”). A legfontosabb tényezőknél a szókincs, a nyelvtan és a beszéd került kiemelésre. A hasznosság mellett a nyelv gondolkodásfejlesztésben betöltött szerepe is feltűnt („logikámat, gondolkodásomat fejlesszem”).

Fejlődés tekintetében a TELL-csoportban minden tanuló arra reflektált, hogy a beszéd, a kiejtés terén fejlődött a legtöbbet. Emellett a klasszikus elemek (nyelvtan, olvasás, hallás) is feltűntek, az írásbeli fogalmazásra nem reflektált senki.

A kontrollcsoport válasza eltérő tanítási-tanulási koncepciót mutattak. Az olvasás és a hallás nem jelent meg, viszont feltűnt a fogalmazás („fogalmazásban, mert rengeteget gyakoroltuk”) és a nyelvtan („megtanultam viszonylag helyesen használni a nyelvtant”). A tanulók válasza a nyelvtan-központú szemléletmód tanórai jelenlétére engednek következtetni. A beszédre irányuló reflexiók pszichológiai, csoportdinamikai tényezőkre is utaltak („a szókinccsem fejlődött és régebben sokkal félénkebb voltam, ha angolról volt szó. Sokkal többet jelentkezek”).

Érdekes vélemények születtek azzal kapcsolatban is, hogy mit tanulnának inkább magyarul a tanulók. A TELL-csoportnál a földrajz egyszer jelent meg, míg a történelem minden esetben feltűnt. Ez arra utal, hogy az évszámok megjegyzése, a történelmi korszakok átgondolása, az összefüggések megértése erőfeszítést kíván angol nyelven. Ezt a problémát érzik a kontrollcsoport tanulói is („vannak olyan szakszavak, amiket csak a töri használ és magyarul se könnyű de angolul még nehezebb”). Ők a történelmet és a földrajzot egyenlő arányban jelölték. Elgondolkodtató egy tanuló reflexiója, aki nem szeretne semmit az anyanyelvén tanulni („Nem szeretnék magyarul tanulni, mert az angol könnyebb és érthetőbb”).

Kedvelt és nem kedvelt feladattípusok

A tanulóktól az órai és otthoni feladataikra vonatkozóan is érkeztek reflexiók. Ezek alapján a kedvelt és a nem kedvelt feladatok rajzolódtak ki (1. táblázat)

Code System	Kontroll csoport - Control Group	Technológiával támogatott csoport - TELL Group	SUM
▲ Feladat-Task			0
▲ Nem kedvelt-Disliked			0
Kiegészítés-Completion	■		1
Nincs ilyen-Like them all	■		1
Szereplés-Acting in front of others	■		1
Beszéd-Speaking		■	1
Hallgatásos feladat-Listening		■	2
Írás-Writing	■	■	2
Rejtvény-Crosswords		■	1
▲ Kedvelt-Preferred			0
Írásbeli,teszt-szerű-Written, test-II	■		3
Beszélgetés-Chat	■		2
Fogalmazás-Essay writing	■	■	4
Szövegértés-Reading		■	1
Kreatív,játékos-Creative, playful	■	■	2
Hallgatás-Listening		■	1
Zenehallgatás-Music		■	1
Videó-Videos		■	1
Σ SUM	13	11	24

1. táblázat: Kedvelt és nem kedvelt feladatok

(Forrás: saját készítés)

A technológiával támogatott kéttannyelvű csoport esetén a kedvelt feladatok sokoldalúak, a fogalmazás, a szövegértés, a kreatív, a „szórejtvényt, a játékos, kreatív feladatokat”, a zenehallgatást, a videózást mind megemlítették. A nem kedvelt feladatok között is szerepelt a beszéd („olyan feladatokat ahol beszélni kell másokkal, mert félek, hogy elrontok valamit”), valamint feltűntek az írásbeli és a rejtvényeket használó feladatok is.

A kontrollcsoportnál a tanulók többsége kedvelt feladatként jelölte az „összekötős, igaz hamis” feladatokat, mert ezeket „nehezen lehet elrontani”. Ez arra utal, hogy órán sok hasonló jellegű feladattal dolgoznak, ami egyfajta biztonságot és garantált sikerélményt ad. A tesztek mellett a fogalmazásra, a történetírásra, a szövegek kiegészítésére is reflektáltak „mert ezekhez a feladatokhoz kell kreativitás és szókincs”.

A kontrollcsoportnál a nem kedvelt feladatok között szintén megjelent az írás, a kiegészítő elemek használatát igénylő feladattípusok („Kiegészítő, mert mindig összekeverem mi hova megy”). Egy tanuló szerint nincs olyan feladat, amit ne kedvelne, „meg kell csinálni, mert így fejlődök”. Ez a korosztálytól szokatlan felfogás nagymértékű gondolkodásbeli érettségre enged következtetni.

Nyelvtanulás: erősségek és gyenge pontok

A nyelvtanulásban az erősségekre és gyenge pontokra vonatkozó kódhierarchiát a 2. táblázat illusztrálja:

Code System	Kontroll csoport - Control Group	Technológiával támogatott csoport - TELL Group	SUM
Nyelvtanulás-Language learning			0
Erősségek-Strenghts			0
Memória-Memory	■	■	2
Írásbeli-Writing	■	■	3
Véleményalkotás-Express opinion	■	■	1
Hallás-Listening	■	■	1
Beszéd, kiejtés-Speaking, pronuncia	■	■	5
Gyenge pont-Weaknesses			0
Szabályok-Rules	■		3
Szókincs-Vocabulary	■		1
Fordítás-Translation	■		1
Hallgatásos feladat-Listening		■	1
Nyelvtan-Grammar		■	3
SUM	11	10	21

2. táblázat: A nyelvtanulás erősségei és gyenge pontjai
(Forrás: saját készítés)

A TELL-csoportnál a nyelvtanulás erősségeinél feltűnt a memória, az írásbeli, a hallás, a beszéd, a véleményalkotás szerepe. Összhang mutatkozott a kedvelt és nem kedvelt feladatokkal is, hiszen az a tanuló, akik nem kedvelte a beszéddel kapcsolatos, szerepléssel járó feladatokat, a nyelvtanulás írásbeli részét jelölte erősségeként, míg a kommunikatív órákat kedvelők, erősségként, a véleményalkotást emelték ki. A gyenge pont mindenkinél a nyelvtan, amely megfogalmazás a nyelvi struktúra holisztikus mivoltára utal, amiből arra következtethetünk, hogy az angolórák kommunikáció-központúak voltak szemben az explicit nyelvtan-tanítással.

A kontrollcsoportban a nyelvtanulásra vonatkozóan kevesebb erősséget soroltak fel a tanulók. A memória és a fogalmazás mellett a többségnél megjelent a beszéd. A gyenge pontoknál viszont többet jelöltek a tanulók, mint a TELL-csoport diákjai: a fordítás és a szókincs mellett mindenkinél feltűnt a szabályok alkalmazásának nehézsége („Nagyon sokféle szabály van, így meg is kell tanulni”). Ez az explicit nyelvtanítás intenzív jelenlétére utal, ahol szabályok megtanulandók aztán alkalmazandók. Az extenzív nyelvtan tanítás ellentmond a dinamikus nyelvhasználat-alapú megközelítés elveinek.

Nézetek a tanári tevékenységről és a tanóráról

A nyelvtanulás eredményessége összefügg a tanári tevékenységgel, a pedagógus személyiségével. Mindezek pedig hatással vannak a tanóra légkörére és módszertani kultúrájára is. A továbbiakban azt elemezzük, hogy a tanulók miként változtatnának az óra menetén, illetve milyennek ítélik a jó tanórát.

A TELL-csoportnál kevés válasz érkezett arra a kérdésre, hogy tanárként mit tennének másként. Egy tanuló szerint több csoportmunkát kellene alkalmazni, míg egy másik diák kevesebb házi feladatot adna, a játékos tanítást, a beszélgetést emelné ki és nem lenne túl szigorú. E gondolatok láttatják, hogy tanárként célszerű figyelni arra is, hogy az életkori sajátosságokhoz

igazodva, a játékra, mozgásra, a változatos tevékenységformákra alapozva lehet eredményes a tanítás-tanulás.

A kontrollcsoport több területet érintően és bővebben reflektált arra, hogy mit változtatnának a tanári tevékenységen. Eltekintenének a klasszikus módszerektől és változtatnának a magyarázaton is, hiszen utóbbi nem tölti be funkcióját („nem odaragnám a könyvet, hogy tanul meg, hanem elmagyaráznám”). Az újgenerációs módszertani kultúra része lehetne az internet bátrabb alkalmazása („több internetes feladatot csinálnék”). Egy tanuló komplex módon reflektált: „nem változtatnék nagy dolgokat, mert mindennek, amit egy tanár mond vagy csinál, megvan az oka”.

A TELL-csoportban egy tanuló szerint az órák „többnyire élvezetesek, mert változatosak, de vannak, amikor a tanárok nem igazán találják el, hogy mi érdekel minket”. Gondolataiban benne van az, hogy a tanítás-tanulás eredményessége két félen múlik, ahol a felek ismerik és elfogadják egymást. Az órákon fontos a jó hangulat („nem unalmas, hanem pörgős”) és a monoton tevékenységformák mellőzése („vicces, színes, játékos feladatok, filmnézés”).

A kontrollcsoportnál is megjelent a több csoportmunka, a játékos feladatok igénye („nem csak kemény és száraz tananyagot veszünk”). Továbbá feltűnt a tanórai légkörrel kapcsolatos barátságosabb közeg megteremtésének igénye, fenntartása („ha nevetünk, és nem velünk kiabálnak”).

Összegzés

A vizsgálat összetett módszertan alapján keresett választ több, a technológiával is támogatott oktatást érintő kérdésre. A kérdések fókuszában az állt, hogy a számítástechnikai eszközök tanórai alkalmazása hozzájárulhat-e az általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő felső tagozatos tanulók komplexebb véleményalkotásához.

A TELL-csoport tagjai, a kontrollcsoport tagjaihoz képest, több alkódot alkottak a főkódokon belül, amelyből többféle látásmód meglétére következtethetünk a csoporton belül. A TELL-csoport diákjai a tanulást folyamatként és nem izolált tevékenységek összességként értelmezik, azaz holisztikus szemlélettel rendelkeznek. Tanulási szokásaikra a differenciáltság jellemző, mely a tanulási folyamatba több modalitás tudatos bekapcsolását teszi lehetővé, amellyel a tanulók aktívan élnek is. Esetükben az angoltanulásnál a praktikusság mellett a motiváció és affektív tényezők is említésre kerültek – amely válaszok sokrétűségéből ugyancsak a gondolkodásbeli rugalmasság meglétét tételezhetjük fel, csoportszinten. Önnön fejlődésüket tekintve a nyelvhasználat produktív és receptív vonatkozásait is kiemelték, azokra reflektáltak. A

többféle kreatív feladattípus, az autentikus anyagok (videók) iránti további igény kifejezése, az eszközhasználat még intenzívebb bevonása ezek valós tanórai integrációját és motiváló erejét sejtetik. A változatos eszközök, módszerek és technikák tanórai jelenléte a tanulók önismeretére is hatást gyakorolhatnak, több értékelési szempontot teremtve az önreflexiókhoz. Ennek jeleit detektáltuk a nyelvhez kötődő erősségek és gyengeségek elemzése során is.

A kontrollcsoport tagjainál a tanulási szokások elemzésekor kevésbé differenciált, inkább klasszikus módszerek említését figyeltük meg. A tanórai tevékenységnél a reflexiók alapján a problémaközpontú, elsősorban a nyelvfelkészítésre, a kommunikációra, az írásbeliségre fókuszáló, valamint a klasszikus(abb) módszertanra emlékeztető, az interaktivitást kevésbé előtérbe helyező tanítási stílus és tanulási környezet körvonalazódik. A nyelv és azon belül a produktív készségek fejlesztése, illetve a nyelvtan helyes alkalmazása többszörösen visszatérő elem a kontrollcsoport reflexiói között. A kérdéskör megközelítése a kontrollcsoportos tanulók esetén inkább pragmatikus, mint absztrakt.

Vizsgálatunkban arra a következtetésre jutottunk, hogy a sokszínű módszertani repertoár és az infokommunikációs eszközök kreatív használata, azon túl, hogy kiszélesíti a pedagógiai tereket, újszerű látásmóddal ruházhatja fel a tanulókat, amely hosszú távon hozzájárulhat többszemponútú megközelítés képességének kialakulásához.

BIBLIOGRÁFIA

- Ball, P. – Kelly, K. – Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, P. – Grange, D. K. – Steiner, R. D. – White, D. A. (2011). Executive Strategic Processing During Verbal Fluency Performance in Children with Phenylketonuria. *Child Neuropsychology*, 17. 2. pp. 105–117. DOI: [10.1080/09297049.2010.525502](https://doi.org/10.1080/09297049.2010.525502)
- Bragrad, A. – Schelststraete, M. A. – Snyers, P. – James, D. G. (2012). Wordfinding intervention for children with specific language impairment: a multiple single-case study. *Language, speech and hearing services in schools*, 43. 2. pp. 222–234. DOI: [10.1044/0161-1461\(2011/10-0090\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0090))
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39. 4. pp. 523–532. DOI: [10.1016/j.system.2011.08.002](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002)
- Cook, V. – Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781783091812](https://doi.org/10.21832/9781783091812)

- Cope, B. – Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. New York: Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9781137539724](https://doi.org/10.1057/9781137539724)
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Upper Saddle River.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: [10.1037/14797-002](https://doi.org/10.1037/14797-002)
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24. 2. pp. 143–188. DOI: [10.1017/S0272263102002024](https://doi.org/10.1017/S0272263102002024)
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic Systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language & Cognition*, 10. 1. pp. 23–25. DOI: [10.1017/S1366728906002744](https://doi.org/10.1017/S1366728906002744)
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit learning of languages. In: Rebuschat, P. (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (pp. 2–23). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: [10.1075/sibil.48.01ell](https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell)
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Kavé, G. – Kigel, S. – Kochva, R. (2008). Switching and clustering in verbal fluency tasks throughout childhood. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30. 3. pp. 349–359. DOI: [10.1080/13803390701416197](https://doi.org/10.1080/13803390701416197)
- Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe May 2017. Eurydice European Commission.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. – Trentinné, B. É. (2014). *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kranthi, K. (2017). Technology Enhanced Language Learning (TELL). *International Journal Of Business And Management Invention*, 6.2. pp. 30–33.
- Lewis, G. (2017). *Learning technology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. – Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Liu, Q. – Fang, X. – Deng, L. – Zhang, J. (2012). Parent–adolescent communication, parental Internet use and Internet-specific norms and pathological Internet use among Chinese adolescents. *Computers In Human Behavior*, 28. 4. pp. 1269–1275. DOI: [10.1016/j.chb.2012.02.010](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.010)
- Luo, L. – Luk, G. – Bialystok, E. (2010). Effect of language proficiency and executive control on verbal fluency performance in bilinguals. *Cognition*, 114.1. pp. 29–41. DOI: [10.1016/j.cognition.2009.08.014](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.014)
- Nikula, T. – Dalton-Puffer, C. – García, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1. 1. pp. 70–100. DOI: [10.1075/jicb.1.1.04nik](https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik)
- Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied and (re-)mixed: Social media and digital literacies. In: Thomas, M. (Ed.), *Digital education: Opportunities for social collaboration*, pp. 9–35. New York: Palgrave MacMillan. DOI: [10.1057/9780230118003_2](https://doi.org/10.1057/9780230118003_2)
- Polónyi, I. (2017). A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés? *Educatio*, 26. 2. pp. 257–271. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.8](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.8)
- Rosen, L. D. – Lim, A. F. – Carrier, L. M. – Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicologia Educativa*, 17. 2. pp. 163–177. DOI: [10.5093/ed2011v17n2a4](https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a4)
- Rotherham, A. J. – Willingham, D. T. (2010). „21st-Century” Skills. *American Educator*, 34, pp. 17–20.
- Sauzón, H. – Raboutet, C. – Rodrigues, J. – Langevin, S. – Schelstraete, A. – Feyereisne, P. (2011). Verbal knowledge as a compensation determinant of adult age differences in verbal fluency tasks over time. *Journal of Adult Development*, 18, pp. 144–154. DOI: [10.1007/s10804-010-9107-6](https://doi.org/10.1007/s10804-010-9107-6)
- Schneider, W. – Lockl, K. – Fernandez, O. (2005). Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. In: W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children’s cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 134–146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shear, L., Gallagher, L. és Patel, D. (2011): *Innovative teaching and learning research*. Findings and Implications, SRI International.

- Tánczos, T. – Janacsek, K. – Németh, D. (2019). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14. 2. pp. 55–75.
- Throne, S. (2008). Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games. In: Magnan, S. (Ed.), *Mediating discourse online*, (pp. 305–327). Amsterdam: John Benjamins. DOI: [10.1075/aals.3.17tho](https://doi.org/10.1075/aals.3.17tho)
- Trentinné, B. É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány. Oktatás Kutatás-Innováció*, 3. pp. 89–108. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2014/11/a-ketnyelvu-fejleszt-es-a-pedagoguskepzes/> (2017. december 18.).
- Verspoor, M. (2017). Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In: Ortega, L. – Han, Z. (Ed.), *Complexity Theory and Language Development*, (pp. 143–162). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: [10.1075/llt.48.08ver](https://doi.org/10.1075/llt.48.08ver)
- Verspoor, M. – Lowie, W. – Chan, H. – Vahtrick, L. (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des culture. Les cahiers de l'Acedle*, 14. DOI: [10.4000/rdlc.1450](https://doi.org/10.4000/rdlc.1450)
- Walker, A. – White, G. (2013). *Technology enhanced language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, E. – Zivcakova, L. – Gentile, P. – Archer, K. – De Pasquale, D. – Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58. 1. pp. 365–374. DOI: [10.1016/j.compedu.2011.08.029](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029)
- Zelazo, P. D. – Blair, C. B. – Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* [online] <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc950251/> [2019. október26.]

Ágnes Sántha-Malomsoki

CLIL LEARNERS' BELIEFS ON LANGUAGE LEARNING

The study investigates Hungarian CLIL learners' (aged 13-14) beliefs on language learning and learning in the target language. Participants are all CLIL learners of a primary school located in a city (N=32). The base of the study is the application of mixed methods: a phonemic fluency test for the selections of learners and then structured interviews. In the first phase seven students with high scores in the phonemic fluency test were selected (N=7) of whom 3 participated in TELL (technology-enhanced language learning) classes. This paper presents the findings of the phonemic fluency test and the structured interviews. The processing of the structured interviews was done using qualitative content analysis.