

TANÁRI VÉLEMÉNYEK AZ ENGAGE DIGITÁLIS ANGOL ÉS NÉMET NYELVI FELADATBANKRÓL 4–8. OSZTÁLYOS DISZLEXIÁS NYELVTANULÓK ÉS INKLUZÍV OSZTÁLYAIK SZÁMÁRA

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES

1. Bevezetés

A sajátos nevelési igényű (SNI), ezen belül is a diszlexiás és egyéb olvasási és írási problémával küzdő (OÍPK) tanulók nyelvoktatása egészen a 2000-es évek elejéig kívül esett a kutatók, tananyagfejlesztők és oktatásszervezők látókörén. Az elmúlt évtizedben örvendetesen megélnékül tudományos érdeklődésnek köszönhetően talán ma már az oktatás szereplői tájékozottabbak azzal kapcsolatban, hogy milyen kihívásokkal kell a tanulási nehézséggel küzdő nyelvtanulóknak szembe nézniük. Ugyanakkor a kutatási eredmények azt mutatják, hogy megfelelő ismeretek, előzetes képzés és tananyagok híján, a nyelvtanárok sok esetben nem tudnak szakmailag megalapozott segítséget nyújtani ezeknek a tanulóknak¹. Hatékony oktatási módszerek és célzott kedvezmények hiányában a diszlexiás tanulókat sok kudarcélmény éri, amely csökkenti erőfeszítésüket és motivációjukat, majd teljesítményüket is, örögi kört alkotva². A nemzetközi együttműködésben megvalósuló ENGAGE³ Erasmus+ projekt e probléma megoldásához kívánt hozzájárulni egy rugalmas, tematikus elrendezésű angol és német nyelvű feladatbank létrehozásával, amely támogatja a 4–8. osztályos, inkluzívan oktatott diszlexiás és egyéb OÍPK-tanulók nyelvoktatását A2+ szintig. A tananyagfejlesztés fontos eleme volt a tanulói és tanári visszajelzések alapján történő korrekció. Tanulmányomban az ENGAGE feladatbank felhasználhatóságára vonatkozó tanári visszajelzéseket mutatom be, amelyek nem csupán a feladatbank potenciáljáról adnak képet, hanem arról is, milyen mértékben tudják a pedagógusok kihasználni az online feladatbank differenciálásra alkalmas lehetőségeit.

2. Diszlexiás tanulók a nyelvórán

A diszlexia neurológiai eredetű tanulási nehézség, amely az olvasás területén okoz legnyilvánvalóbban problémákat (pl.: szókéódolás/dekéódolás, automatizált olvasási és szövegértési készségek, betűkeverés (b–d), a szavak visszafelé olvasása (rak –

¹ CSIZÉR – KORMOS – SARKADI 2010, 470; KONTRA – KORMOS 2009; KORMOS – NIJAKOWSKA 2017, 34–37; MARTAN – SKOČIĆ MIHIĆ – MATOŠEVIĆ 2017, 76; NIJAKOWSKA 2020, 264.

² CSIZÉR – KORMOS – SARKADI 2010, 471.

³ A projekt honlapja: engage.uni-miskolc.hu.

kar, was – saw)⁴. Mivel azonban az írási és olvasási nehézségekért a munkamemória és a hosszú távú tanulást szabályozó neurológiai mechanizmusok eltérései felelősek⁵, szélesebb körű kognitív feldolgozási hiányosságok is mutatkozhatnak. Mindez speciális kihívások elé állítja a diszlexiás idegennyelv-tanulókat, mivel az anyanyelven működő kompenzációs stratégiák nem lépnek automatikusan működésbe az idegen nyelv tanulása során. Jellemzőek az olvasás, szövegértés, hallás utáni értés, írásbeli szövegalkotás, valamint az új szavak és nyelvtani szerkezetek megtanulása során jelentkező problémák⁶, a szavak felidézésének, a hangok megkülönböztetésének és a fonéma-graféma megfeleltetésnek a nehézségei, valamint a gyenge munkamemória és a lassú kognitív feldolgozási tempó.⁷

E tanulói csoportnak a hatékony, integrált nyelvoktatása az iskolák és nyelvtanárok számára is komoly feladatot jelent nem csupán Magyarországon, hanem Európa-szerte is. Tizenkét európai uniós országot magában foglaló kutatása alapján Nijakowska⁸ rámutat, hogy a támogató EU-rendeletek és az EU tagállamaiban érvényben lévő kormányrendeletek ellenére a (nyelv)tanároknak csak elenyésző százaléka tud az diszlexiás tanulók oktatási igényeiről gondoskodni. Ennek legfőbb oka az intézményi támogatás (pl. külön csoportok szervezése) és a diszlexiás nyelvtanulók pedagógiai támogatására vonatkozó ismeretek, illetve előképzés hiánya. Magnucz né Godó⁹ cseh, magyar és lengyel nyelvtanárok bevonásával végzett vizsgálatából szintén az derül ki, hogy a válaszadó nyelvtanárok mindennapi oktatási gyakorlatának része az SNI, ezen belül is a diszlexiás és egyéb OÍPK-tanulók nyelvoktatása integrált osztályokban, amellyel kapcsolatban a többség közepes mértékű aggodalmat érez. Ez az aggodalom egyértelműen a formális képzés hiányában gyökerezik: a kutatás résztvevőinek jelentős többsége szerint, célzott képzés nélkül nem lehet hatékonyan idegen nyelveket tanítani diszlexiás tanulóknak. Mivel csak elenyésző hányaduk részesült bármilyen, SNI-tanulók nyelvoktatására vonatkozó képzésben korábbi tanulmányai során, úgy érezték, így nem feltétlenül rendelkeznek a szükséges készségekkel. Kontra és Kormos¹⁰ reprezentatív mintán végzett hazai kutatása megerősíti az összeurópai tendenciákat. A kutatásban vizsgált nyelvtanárok mindennapi munkájának kihívásokkal teli része volt a diszlexiával küzdő tanulók integrált nyelvoktatásának optimális megvalósítása, ugyanakkor megfelelő ismeretek nélkül a jó gyakorlatok megtalálását és kifejlesztését nehéznek és időigényesnek találták. Érdekes közös eredménye a fent említett kutatásoknak, hogy a kihívások ellenére a nyilatkozó nyelvtanárok meglehetősen magabiztosnak ítélték meg képességeiket a diszlexiás tanulók problémáinak felismerésével kap-

⁴ KORMOS 2018, 39.

⁵ EVERATT – REID 2009; NIJAKOWSKA 2020, 258.

⁶ KORMOS 2018, 38–39.

⁷ NIJAKOWSKA 2020, 258.

⁸ NIJAKOWSKA 2014, 141–144.

⁹ MAGNUCZNÉ GODÓ 2022/a.

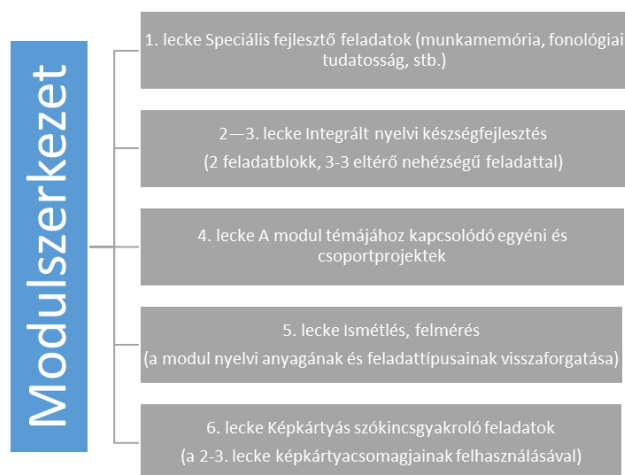
¹⁰ KONTRA – KORMOS 2009.

csolatban,¹¹ illetve kifejezetten jónak tartották számonkérési módszereiket, valamint a feladattípusok és tananyag adaptálására vonatkozó készségeiket.¹² A tanulmányok szerzői minden esetben rámutatnak, hogy ebben a tekintetben a válaszadók valószínűleg túlértékelték ismereteiket, és az intuitív megoldások nem mindig szakmailag megalapozottak.

3. Az ENGaGE projekt

Ezekre az igényekre reagálva az utóbbi években több nemzetközi projekt is célul tűzte ki olyan, tanárképzésben és -továbbképzésben használható tananyagok kidolgozását, amelyek célzott háttérinformációt és módszertani útmutatót nyújtanak diszlexiás tanulókat oktató nyelvtanárok számára. Ezen projektek sorába tartozik a 2021-ben zárult, Miskolci Egyetem által koordinált ENGaGE projekt is, amely általános iskolás diszlexiás és egyéb OÍPK-nyelvtanulók és inkluzív osztályaik számára fejlesztett innovatív, digitális, rugalmasan illeszthető angol és német nyelvű tananyagokat a CEFR szerint nullától A2+ szintig.¹³ A tananyag innovatív jellege négy területen nyilvánul meg:

1.) Modulrendszerű felépítésével lehetővé teszi a *differenciált* oktatást. A modulok tartalmaznak egyéni és csoportos feldolgozásra szánt anyagokat, az idegennyelvtanulás különböző kompetenciáit fejlesztő feladatokat, illetve azonos nyelvi anyaghoz tartozó, különböző nehézségű gyakorlatokat. Mindez lehetővé teszi a tanár és tanuló számára is a képességek, munkatempó vagy érdeklődés alapján történő válogatást. A feladatbank modulrendszerét az *1. ábra* illusztrálja.



1. ábra. Az ENGaGE feladatbank modulszerkezete

¹¹ NIJAKOWSKA 2014, 140; KONTRA – KORMOS 2009.

¹² MAGNUCZNÉ GODÓ 2022/a.

¹³ Ld. részletesebben: MAGNUCZNÉ GODÓ 2017 és MAGNUCZNÉ GODÓ 2020.

2.) A *diszlexiás tanulók speciális fejlesztését és támogatását* számos tartalmi és technikai megoldás is szolgálja, például a kifejezetten nekik szánt, munkamemóriát és fonológiai tudatosságot fejlesztő 1. lecke, a tananyagban való tájékozódást szolgáló azonos modul- és leckeszerkezet, a tananyag minden szintjén jelen lévő multiszenzoros megközelítés, olvasás, szövegértés és írás támogatása vizuális módszerekkel és különböző válaszopciókkal, valamint feladatválasztási lehetőségek.

3.) A feladatbank több szinten is támogatja a *befogadó csoportdinamikát és kooperációt*. A különböző nehézségű feladatokat tartalmazó feladatblokkok és projekt-feladatok elősegítik a csoport munkájában való részvételt: bár különböző nyelvi szinteken és feladatok révén, de minden tanuló azonos nyelvi anyagot dolgoz fel vagy projektet valósít meg. A befogadó csoport kialakítását a feladatbank témái is elősegítik, amelyek gyakran érintik a kulturális másság és eltérő képességek területeit.

4.) Mivel a diszlexiás nyelvtanulók motivációja többnyire alacsonyabb az átlagnál,¹⁴ fontos szempont volt az *érdekes, inspiráló digitális tartalmak* létrehozása. A tananyagot megjelenítő Screenager digitális oktatási platform több mint 20 beépített feladattípusával és játékos tevékenységével, valamint rugalmasan beépíthető tartalmakkal lehetővé tette a legkülönbébb, valós életből vett témák és szövegtípusok megjelenítését. Az ENGaGE felület hatékony, többszintű visszajelző rendszerrel rendelkezik. A zárt feladattípusok esetén azonnali vizuális és hangos visszajelzést nyújt, azonban a helyes válasz nem jelenik meg automatikusan, arra motiválva a tanulót, hogy ismételten próbálkozzon a tökéletes megoldás elérésével. Minden lecke végén összesítő értékelés is található százalékos formában.

A projekt során a tanári visszajelzések fontos támpontokat nyújtottak a tananyagfejlesztő team számára arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben tudták beilleszteni a feladatbankot mindennapi gyakorlatukba, és mennyiben segítette elő a célcsoport differenciált oktatását integrált osztályközösségekben. A következő fejezetben e tanári visszajelzések eredményeit mutatom be.

4. Tanári vélemények az ENGaGE Digitális angol és német nyelvi feladatbankról

4.1. Célok és kutatási kérdések

A kutatás célja az volt, hogy a tananyag kipróbálásában részt vevő nyelvtanárok véleménye alapján megállapítsa, milyen mértékben segíti elő a feladatbank a diszlexiás és más OÍPK-nyelvtanulók integrált, differenciált oktatását, illetve a visszajelzések alapján optimalizálja a feladatbank tartalmát és szerkezetét. Jelen kutatásom célja a következő kutatási kérdések megválaszolása:

1. Milyen mértékben segítette elő a feladatbank a tanítási célok elérését?
2. Milyen mértékben tudták a nyelvtanárok a kötelező tananyaghoz illeszteni a feladatbank feladatait?
3. Elősegítette-e a feladatbank a differenciált oktatást?

¹⁴ CSIZÉR – KORMOS – SARKADI, 2010, 471.

4. Mennyire voltak elégedettek a tanárok a feladatok működésével és minőségével?
5. Milyen nehézségeket tapasztaltak a nyelvtanárok a feladatbank használata során?

4.2. Részvevők

Az ENGaGE feladatbank kipróbálásában összesen 630 tanuló¹⁵ és 35 tanár vett részt a Screenager oktatási platformra bejelentkezett felhasználóként. A nyelvtanárok a projekt három célországában használták a feladatbankot: Csehországban (8 fő), Lengyelországban (8 fő) és Magyarországon (19 fő). Miután 2019. augusztus–október között részt vettek egy részben jelenléti, részben online formában zajló továbbképzésen a Miskolci Egyetemen, a Masaryk Egyetemen vagy a Varsói Egyetemen, a résztvevők személyre szóló regisztrációs jelszót igényelhettek a Screenager Classroom alkalmazáshoz, amely segítségével online csoportot szervezhetnek, és kipróbálhatták a feladatbankot 2020 júniusáig. A résztvevők olyan önként jelentkezőkből álltak, akik rendszeresen oktattak OÍPK-tanulókat integrált osztályaikban általános vagy középiskolában, és úgy vélték, hogy hasznos lehet számukra az ENGaGE feladatbank. A válaszadás anonim volt.

4.3. Adatgyűjtés

A kipróbáló nyelvtanárok az 1–5. lecke végén található, azonos tartalmú online kérdőíveken fejezheték ki véleményüket az aktuális lecke tartalmáról angol vagy német nyelven. A kérdőív angol változata az 1. mellékletben található. A kérdőív 11 kérdést tartalmazott: 8 zárt kérdést, amelyekre 4 fokú Likert-skála segítségével lehetett választ adni (a skála 1 értéke = teljesen negatív minősítés, 4 értéke = teljes pozitív minősítés), és 3 nyitott kérdést, amelyekre szöveges válaszokat vártunk. Az 1. táblázat mutatja a kutatási kérdések és a kérdőív kérdéseinek megfeleltetését. Tanulmányomban az 1–9. és 11. kérdéseket tárgyalom. A 10. kérdésre érkezett válaszok technikai nehézségeket említenek, amelyek nem relevánsak a jelen téma szempontjából; a 11. kérdés esetében is csak a pedagógiai problémákat tárgyalom, azonban nem külön alfejezetként, hanem az 1–4. kutatási kérdésekhez kapcsolódva.

1. táblázat. A kutatási kérdések és a kérdőív kérdéseinek megfeleltetése

Kutatási kérdések	Kérdőív kérdések
1) Milyen mértékben segítette elő a feladatbank a tanulók bevonását a tanulás folyamatába?	1. Mennyire találták diákjai érdekesnek ezt a leckét?
	2. Mennyire találták diákjai nehéznek ezt a leckét?
	3. Mennyi erőfeszítést fektettek diákjai ennek a leckének a megoldásába?

¹⁵ A tanulói véleményeket ld. MAGNUCZNÉ GODÓ 2022/b.

Kutatási kérdések	Kérdőív kérdések
2) Milyen mértékben segítette elő a feladatbank a tanítási célok elérését?	4. Hasznosnak találta ezt a leckét tanítási céljainak elérése szempontjából?
	5. Tudta illeszteni ezt a leckét a tantervhez és a használt tankönyvhöz?
3) Elősegítette-e a feladatbank a differenciált oktatást?	6. Segítette-e önt a feladatbank a differenciált oktatást megvalósításában?
	7. Segítette-e önt a feladatbank a tanulási nehézségekkel küzdő nyelvtanulók bevonásában?
4) Mennyire voltak elégedettek a tanárok a feladatok működésével és minőségével?	8. Összességében hogy működtek a feladatok?
	9. Melyek voltak a lecke legjobb feladatai érdekesség és eredményesség szempontjából? Indokolja válaszát!
X	10. Mely feladatoknál lenne szükség javításra vagy újratervezésre ebben a leckében, és miért?
1-4.	11. Tapasztalt bármilyen komolyabb nehézséget a feladatbank használata során? Ha igen, mi volt az?

Az online feladatbank leckéibe beépített kérdőíveket a Screenager platform saját kérdőívkészítő alkalmazásával készítettük, és az online beküldött kérdőívek eredményeit is ez az alkalmazás rögzítette és tette elérhetővé Excel-táblázatok formájában.

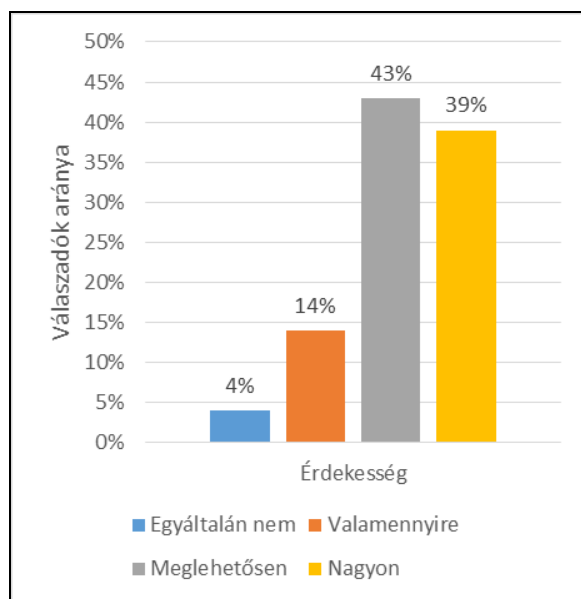
A részt vevő tanárok összesen 70 értékelhető visszajelzést küldtek a feladatbank különböző leckéiről, amelyeket tanulócsoportjaikkal feldolgoztak. Nem minden kérdőív tartalmazott választ minden kérdésre, ezért az egyes kérdések esetében mindig a valós válaszok számát vettem alapul a százalékszámításhoz.

4.4. Eredmények és tanulságok

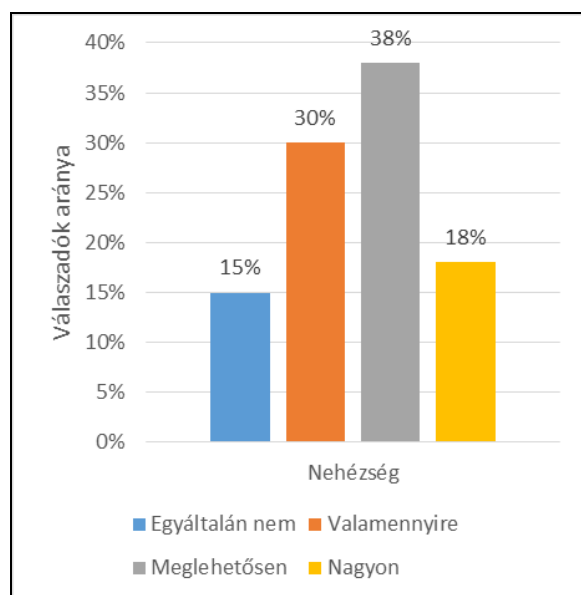
4.4.1. Milyen mértékben segítette elő a feladatbank a tanulók bevonását a tanulás folyamatába?

Az 1. kutatási kérdést három szempont alapján vizsgáltam meg: a tanárok véleménye szerint a kipróbált tananyagok mennyire voltak érdekesek, és megfelelő kihívást jelentettek-e a tanulóik számára, illetve mekkora erőfeszítést kívánt tőlük a feladatok megoldása. Amint a 2. ábra illusztrálja, a nyelvtanárok benyomása alapján a kipróbált leckék 82%-át meglehetősen vagy nagyon érdekesnek találták a tanulók, és csak 18% tűnt érdektelennek vagy kevésbé érdekesnek. A nehézség megítélése is hasonlóan pozitív volt (3. ábra), mivel itt a két középső érték (valamennyire vagy meglehetősen nehéz) dominanciája (összesen 68%) jelenti azt, hogy a

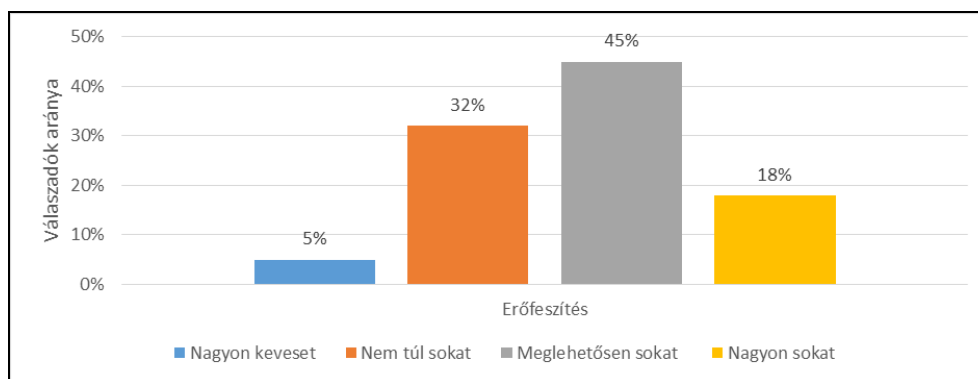
leckék nagyrészt megfelelő kihívást jelentettek a tanulóknak. Csak a leckék 15%-a tűnt túl könnyűnek, amely valószínűleg nem biztosít elég új tanulnivalót, illetve 18%-ot minősítettek túl nehéznek, ami már frusztráló lehet.



2. ábra. Mennyire találták diákjai érdekesnek ezt a leckét? (70 válasz)



3. ábra. Mennyire találták diákjai nehéznek ezt a leckét? (68 válasz)



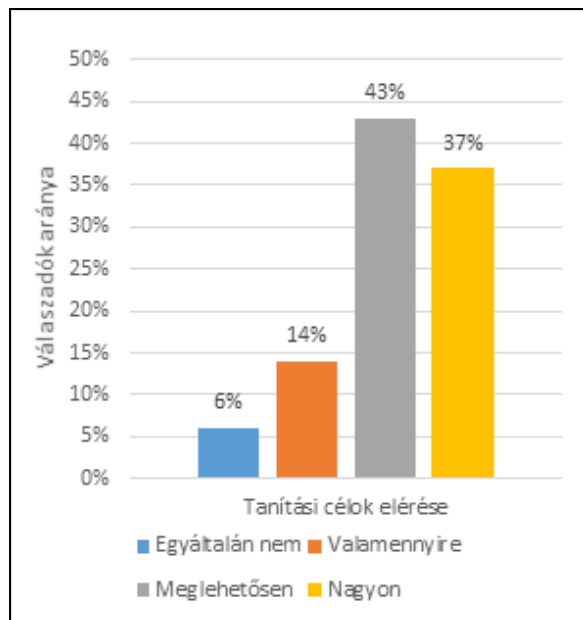
4. ábra. Mennyi erőfeszítést fektettek diákjai ennek a leckének a megoldásába? (66 válasz)

Érdekes megfigyelni az erőfeszítés értékeknél, hogy a kipróbált leckék kb. egyharmadát (36%) nagyon kevés vagy nem túl sok erőfeszítéssel oldották meg a tanulók tanáraik megítélése szerint, amely nagyjából megfelel a nagyon könnyűnek vagy nagyon nehéznek ítélt leckék arányának (33%). Vegyes csoportok esetén ezek az értékek abból fakadhatnak, hogy a jól haladó tanulók nem fektetnek nagy energiát a könnyebbnek talált feladatok megoldásába, ugyanakkor a tanulási nehézséggel küzdő tanulók azért nem tesznek nagy erőfeszítést a túl nehéznek ítélt feladatok megoldására, mert eleve kudarcra ítélt próbálkozásnak tartják. Bár optimálisnak mondható, hogy a leckék 77%-át nem túl sok vagy meglehetősen sok erőfeszítéssel oldották meg a tanulók, mind a kevés, mind az aránytalanul sok erőfeszítést befektetők arányát tovább lehetne csökkenteni a céltudatosan differenciált feladat- és leckeválasztással.

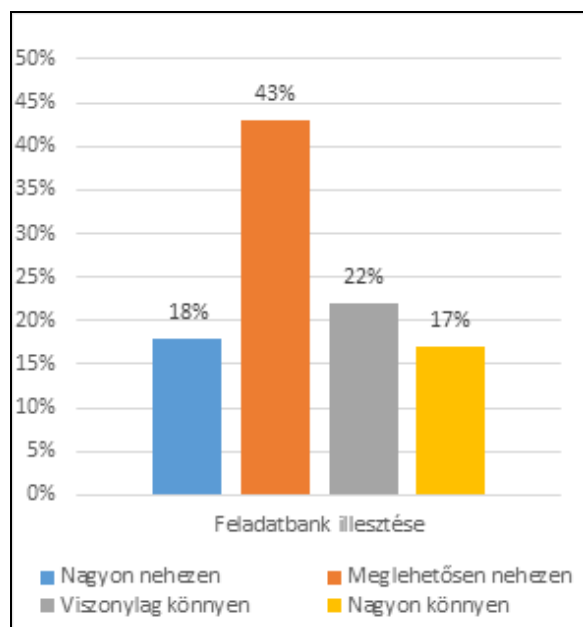
4.4.2. Milyen mértékben segítette elő a feladatbank a tanítási célok elérését?

A második kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy összességében mennyire érezték úgy a nyelvtanárok, hogy a feladatbank hatékonyan segíti őket a tanítási célok elérésében a kötelezően követendő tantervhez és tankönyvhöz rugalmasan illeszthető kiegészítő anyagként.

A kipróbált leckék 80%-át meglehetősen (43%) vagy nagyon hasznosnak (37%) ítélték a nyelvtanárok a tanítási célok elérése szempontjából, és csupán a leckék 6%-a nem bizonyult hasznosnak (5. ábra). Ezzel a pozitív eredménnyel szemben elgondolkodtató, hogy a leckék 61%-át nagyon nehezen (18%) vagy meglehetősen nehezen (43%) tudták a tanárok illeszteni a tantervhez és tankönyvhöz, és csak a leckék 39%-a volt viszonylag vagy nagyon könnyen beépíthető az órai munkába (6. ábra). A nyitott kérdésekre adott válaszokból az derül ki, hogy a tanárok jelentős része „állandó rohanásban van”, és nem rendelkezik elegendő szabadsággal ahhoz, hogy eltérjen a tanterv által diktált szigorú haladási ütemtől, amely ugyanolyan fejlődési tempót vár a különböző képességekkel rendelkező tanulóktól.



5. ábra. Hasznosnak találta ezt a leckét tanítási céljainak elérése szempontjából? (65 válasz)

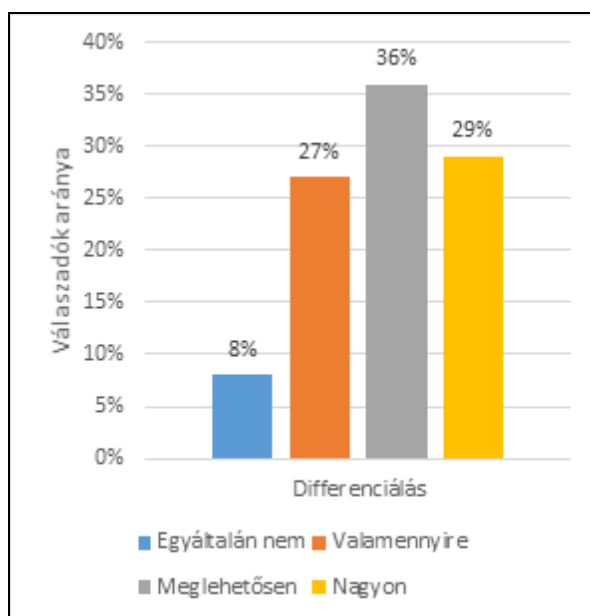


6. ábra. Tudta illeszteni ezt a leckét a tantervhez és a használt tankönyvhöz? (67 válasz)

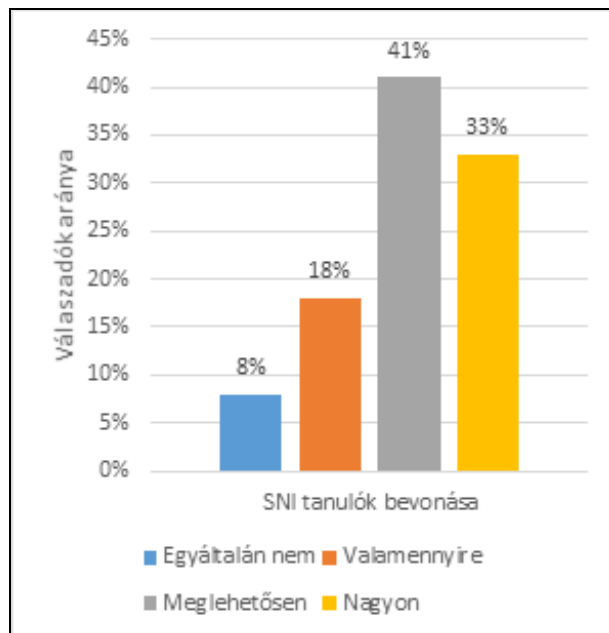
4.3. Elősegítette-e a feladatbank a differenciált oktatást?

A 7–8. ábrák tanúsága szerint az ENGaGE feladatbank hatékonyan támogatja az inkluzív idegennyelv-oktatást vegyes képességű osztályokban. A nyelvtanárok úgy vélték, hogy a kipróbált leckék 65%-a meglehetősen vagy nagyon jól támogatta a differenciált oktatást. A leckék további 27%-a kismértékben, 8% pedig nem bizonyult hasznosnak ebben a tekintetben. Ennél is kedvezőbben nyilatkoztak a nyelvtanárok arról, hogy milyen mértékben tudják a feladatbank leckéi felkelteni az SNI-tanulók figyelmét, és bevonni őket a tanulásba. A leckék 74%-a meglehetősen vagy nagymértékben alkalmas volt erre a feladatra, míg 18% kisebb mértékben, 8% pedig egyáltalán nem váltotta be ezt a várakozást.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból három problémakör bontakozik ki, amelyek befolyásolhatták a differenciálás témakörében adott válaszokat. Számos nyelvtanár megfogalmazta valamilyen formában, hogy a feladatok egy része *túl nehéz volt a diszlexiás és más OÍPK-tanulóknak*. Ebben az esetben valószínűleg nem volt egyértelmű, hogy a feladatbank nemcsak OÍPK-tanulóknak szólt, hanem vegyes képességű csoportoknak, amelyekben ők is tanulnak. Így fontos volt, hogy a leckék tartalmazzanak megfelelő kihívást jelentő feladatokat minden tanuló számára, beleértve a legjobban haladókat is. Ezért lényeges, hogy a nyelvtanár átlássa az egy modulba tartozó 6 lecke különböző tartalmait, és célzottan jelöljön ki feladatokat a különböző képességű tanulók számára.



7. ábra. Segítette-e önt a feladatbank a differenciált oktatást megvalósításában?
(66 válasz)



8. ábra. Segítette-e önt a feladatbank a tanulási nehézségekkel küzdő nyelvtanulók bevonásában? (66 válasz)

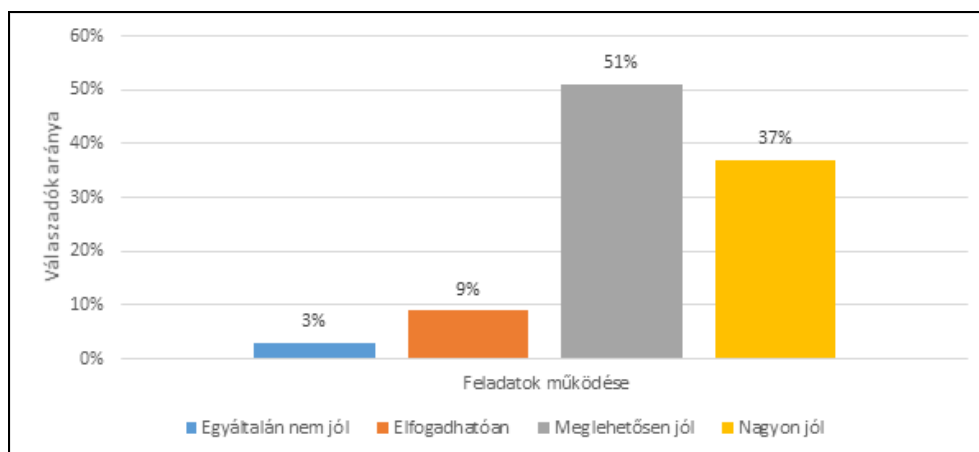
Egy másik probléma, amelyet több résztvevő is jelzett, arra vonatkozott, hogy *egyres videó- és audióanyagok túl gyorsak* és nehezen követhetők néhány tanuló számára. Amellett, hogy a videók és audiók lejátszási sebessége változtatható a Screenager platformon, és erre is hangsúlyosabban felhívtuk a figyelmet a „Tanári útmutató”-ban, nyilvánvalóvá vált a válaszokból az is, hogy ezeket az anyagokat többnyire frontális oktatás keretében dolgozták fel, és így nem volt lehetőség kihasználni a differenciálás lehetőségét. Fontos szempont, hogy a tananyag által biztosított differenciálás csak digitális eszközökkel felszerelt osztálytermekben, illetve házi feladat formájában valósulhat meg, mert csak így biztosítható pl. az egyéni tempójú szöveghallgatás.

Végül a harmadik kiemelt problémakör a *projektmunka megszervezése és a projektekben való együttműködés* volt. Amint az egyik válaszadó megfogalmazta, „so-kunknak nem erőssége a projektmunka”. Bár részletek nem derültek ki arról, hogy maguk a feladatok vagy a projektben elvárt együttműködés okozta-e a nehézségeket, fontos felismerés, hogy a projektmunkára szocializálni kell a tanulókat, és az együttműködést tanulni és gyakorolni kell – amint arra K. Nagy Emese¹⁶ is rámutatott a Komplex Instrukciós Program bevezetése kapcsán.

¹⁶ K. NAGY 2015, 23–24.

4.4. Mennyire voltak elégedettek a tanárok a feladatok működésével és minőségével?

Összességében elmondható, hogy a nyelvtanárok nagyon pozitív visszajelzést adtak a feladatok működéséről. A kipróbált leckék 88%-a meglehetősen vagy nagyon jól működött, míg 9% elfogadhatónak bizonyult, és csupán a leckék 3%-ával voltak elégedetlenek a felhasználó tanárok (9. ábra).



9. ábra. Összességében hogy működtek a feladatok? (65 válasz)

A nyitott kérdésekre adott válaszokban a nyelvtanárok hangsúlyozták, hogy a feladatok összességében pedagógiai szempontból „hatékonyak”, ugyanakkor „nem túl nehezek” voltak, így motiválóan hatottak a tanulókra. A legtöbbször által kiemelt feladattípus a szöveghallgatás volt, amelyet többen „kiválóan” minősítettek, mert a feladatok számos „különböző nyelvi készséget aktiválnak”. A nyelvtanárok felismerték és nagyra értékelték a feladatbank azon törekvését, hogy folyamatos, többszintű ismétléssel „visszaforgatja a megtanult információkat”, és így „megerősíti az alapokat” – amely nem csupán az OÍPK-tanulók számára hasznos.

A legjobb feladattípusokra vonatkozó kérdésre reagálva az 1. leckék feladatai, amelyek célzottan az OÍPK-tanulók készségeit fejlesztik, hangsúlyozottan pozitív értékelést kaptak. A válaszadók minden feladattípust megemlítették „legjobbként”, és kiemelték a feladatok multiszenzoros jellegét, a játékos memóriafejlesztést, és az egyszerű, ismerős szókincsre alapozott fonológiai tudatosság és helyesírás fejlesztését is. Több mint 20 nyelvtanár említette, hogy a szókereső feladat volt a tanulók kedvence az 1. leckében (ebben a feladatban 49–100 betűkockát tartalmazó négyzetben kell megadott szavakat megtalálni), ami meglepő eredmény. Ez a feladattípus komoly szakmai vitákat váltott ki a tananyagfejlesztés során. A szakemberek egy része úgy vélte, a szókeresés különösen nehéz és demotiváló lehet az OÍPK-tanulók számára, ezért nem alkalmas a feladatbankba; mások azzal érveltek, hogy nem célszerű kihagyni minden olyan feladatot, amely nagyobb kihívást

jelent ugyan, de fontos készséget fejleszt. Végül ez utóbbi álláspontot fogadtuk el, és a tanári visszajelzések megerősítették a feladattípus jogosultságát.

A 2–5. leckékben is számos feladattípust kedveltek a nyelvtanárok. Nagyon hatékonyak találták:

1. a multiszenzoros képkártyás szókinszembemutatót a 2–3. leckék mindkét feladatblokkjában, és ennek a szókinsznek a visszaforgatását ismétlés, automatizálás céljából 12 különböző képkártyás feladattípus segítségével,
2. az érdekes témákat megjelenítő videó- és audiofeladatokat (pl.: kapszula-hotel, közösségi média stb.), valamint a fiatalok számára vonzó szövegtípust tartalmazó feladatokat (pl.: online kvíz megoldása vagy készítése, e-mail vagy Facebook-bejegyzés írása, poszter/hirdetmény készítése online alkalmazásokkal stb.),
3. a gondolattérképes feladatokat (pl. videó tematikájának feltérképezése a logikai kapcsolódásokat vizuálisan megjelenítő gondolattérképen),
4. a szövegkiegészítési feladatokat legördülő menüből történő kiválasztás vagy beírás opcióval.

Meglepő módon több mint 15 nyelvtanár nyilatkozta azt, hogy a nyitott végű szövegalkotási feladatok nagyon népszerűek voltak a tanulócsoporthaik körében, és a tanulók kifejezetten élvezték a lehetőséget, hogy hangfelvétel formájában is teljesíthetik azokat. Ugyanakkor ketten is megjegyezték, hogy hosszú távon a tanulók többsége „megunta” a hangfelvételek készítését a bonyolult felvétel, mentés, küldés procedúra miatt. Többen kiemelték az egyéni projektfeladatokat mint különösképpen kreatív és folyamatos beszédet ösztönző feladattípust.

A feladatok minőségével és hatékonyságával kapcsolatban problémaként merült fel az önellenőrző funkció, amely pl. szövegkiegészítés esetén csak a jó-rossz megoldásokat mutatja meg, de nem adja meg automatikusan a jó megoldást. Ennek a célja az, hogy többszöri próbálkozásra ösztönözze a tanulókat, egészen addig, amíg el nem érik a tökéletes megoldást. Mivel azonban ez egy több mint 20 tanár által említett, jellemzőnek tűnő probléma volt, utólag ennél a feladattípusnál beépítettünk egy megoldásmegtekintési opciót: az adott kiegészítendő szövegszegmensre ráhelyezve a kurzort a hiányzó szövegelemek egyenként megtekinthetők.

Szintén hiányosságként említették a kipróbáló tanárok, hogy nem kísér minden nyomtatott szöveget, beleértve az utasításokat is, audiotámogatás. Egyértelműen úgy tűnik, hogy ez az egyik kulcsa az OÍPK-nyelvtanulók hatékony oktatásának, amelynek teljes megvalósítása meghaladta a projekt lehetőségeit. Ugyanakkor az egyértelmű visszajelzések miatt a projekt utolsó szakaszában még sikerült hozzátennünk az audiotámogatást a projektleckékhez, ahol fontos a projektcélok és folyamatok pontos megértése.

Végül sok visszajelzés érkezett a leckék vizuális megjelenítésével kapcsolatban. Ezek egyik része kifejezetten elismerő volt, értékelve a vizuális illusztrációt és színvilágot, míg másik részük ugyanezeknek a részleteknek a hátrányaira hívta fel a figyelmet. Több nyelvtanár is jelezte, hogy a túl sok kép elvonja az SNI-tanulók figyelmét a nyelvi tartalomról, ezért több helyen csökkentettük a képek számát, illet-

ve ahol a képekre és az audioanyagra kell elsődlegesen figyelni, opcionális legördülő tartalomként jelenítettük meg az olvasásra szánt szöveget. Ugyanígy, ugyan a korábbi kutatások alapján¹⁷ a színezett szövegháttér jótékony hatású diszlexiás olvasók számára, csak nagyon halvány bézs vagy kék árnyalat megfelelő erre a célra, így ebben a kérdésben is többszöri változtatás alapján alakult ki a végső megoldás.

5. Összegzés

A projektben együttműködő partnerként részt vevő iskolákban tanító nyelvtanárok visszajelzései alapján elmondható, hogy az ENGaGE feladatbank be tudja tölteni azt a szerepet, amely a létrehozását motiválta: a kipróbált leckék a tanárok véleménye alapján kifejezetten érdekesek, közepes mértékben nehezek, és így optimális erőbefektetésre ösztönzik a tanulókat a feladatmegoldás során. A nyelvtanárok szerint a feladatbank hatékonyan támogatja a teljes tanulócsoport, és ezen belül is az SNI-tanulók bevonását a tanulási folyamatba, és így nagyban elősegíti a differenciálás, és ennek következtében az inkluzív oktatás megvalósítását. Mindezen pozitív hatásokat azonban korlátozza az, hogy sok esetben nehezen tudják illeszteni a feladatbank tevékenységeit a kötelező tantervhez és tananyagokhoz idő és tanári szabadság hiányában. A feladatbank játékos, multiszenzoros, motiváló tartalmi és feladatai egyértelmű pozitív fogadtatásra találtak, ugyanakkor fontos felismerés, hogy mind a csoportos projektmunkában elvárt együttműködésre, mind a digitális felület autonóm felhasználására fel kell készíteni a tanulókat. Bár a kismintás kutatás eredményei nem általánosíthatók minden oktatási kontextusra, és további vizsgálatokat tervezünk végezni a feladatbank felhasználhatóságával kapcsolatban, a tanulmányban ismertetett visszajelzések jó képet adnak a feladatbank lehetőségeiről.

Bibliográfia

ALEXIOU – ASIMINA 2016

Thomaï ALEXIOU – Tsali ASIMINA: Dyslexia and Reading through Coloured Background in Greek Primary EFL Learning. *JAL* 31. 2016, 84–107.

CSIZÉR – KORMOS – SARKADI 2010

CSIZÉR Kata – KORMOS Judit – SARKADI Ágnes: The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons from an Interview Study of Dyslexic Language Learners. *Modern Language Journal* 94/3. 2010, 470–487.

ENGaGE

Internet: ENGaGE. Digital English and German task bank for 4th–8th class dyslexic learners. (uni-miskolc.hu)

¹⁷ EVETT – BROWN 2005, 455; ALEXIOU – ASIMINA 2016, 87, 90–96.

EVERATT – REID 2009

Jane EVERATT – Gavin REID: Dyslexia: An Overview of Resent Research. In: *The Routledge Companion to Dyslexia*. Ed. Gavin REID. London, Routledge, 2009, 3–22.

EVETT – BROWN 2005

Lindsay EVETT – David BROWN: Text Formats and Web Design for Visually Impaired and Dyslexic Readers – Clear Text for All. *Interacting with Computers* 17/4. 2005, 453–472.

K. NAGY 2015

K. NAGY Emese: *KIP könyv*. I–II. Miskolc, Miskolci Egyetem Kiadó, 2015.

KONTRA – KORMOS 2009

KONTRA Edit – KORMOS Judit: *Nyelvtanárok a diszlexiáról*. OFI, 2009. Internet: ofi.oh.gov.hu/en/nyelvtanarok-diszlexiarol (letöltve: 2022. febr. 10.)

KORMOS 2018

KORMOS Judit: Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. *Modern Nyelvoktatás* 24/4. 2018, 35–45.

KORMOS – NIJAKOWSKA 2017

KORMOS Judit – Joanna NIJAKOWSKA: Inclusive Practices in Teaching Students with Dyslexia: Second Language Teachers’ Concerns, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs on a Massive Open Online Learning Course. *Teaching and Teacher Education* 68/November. 2017, 30–41.

MAGNUCZNÉ GODÓ 2017

MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában. Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás nyelvtanulóknak szóló tananyag tervezése során. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 12/2. 2017, 77–89.

MAGNUCZNÉ GODÓ 2020

MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szellem és Tudomány* 11. 2020, 424–432.

MAGNUCZNÉ GODÓ 2022/a

MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: „Sohasem tanultuk, mégis mindenhol természetesnek veszik, hogy majd boldogulunk”. In: *Közoktatásban dolgozó nyelvtanárok diszlexiás tanulók nyelvoktatására vonatkozó kompetenciái*. Tanítási Konferencia 2022 Konferenciakötet. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2022. Megjelenés alatt.

MAGNUCZNÉ GODÓ 2022/b

MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: Tanulói vélemények az ENGaGE Digitális angol és német nyelvi feladatbankról 4–8. osztályos diszlexiás nyelvtanulók és inkluzív osztályaik számára. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15/3. 2022. Megjelenés alatt.

MARTAN – SKOČIĆ MIHIĆ – MATOŠEVIĆ 2017

Valentina MARTAN – Sanja SKOČIĆ MIHIĆ – Andreja MATOŠEVIĆ: Teachers' Attitudes Toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education* 19/3. 2017, 75–97.

NIJAKOWSKA 2014

Joanna NIJAKOWSKA: Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. In: *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honour of David Singleton*. Eds. Mirosław PAWLAK – Larissa ARONIN. Heidelberg–New York–Dordrecht–London, Springer, 2014, 129–156.

NIJAKOWSKA 2020

Joanna NIJAKOWSKA: Dyslexia in the Context of Second Language Learning and Teaching. *Pragmalingüística Monográfico* 2. 2020, 257–271.