

Debreceni Egyetem

Informatika Kar

**E-learning a nyelvoktatásban: tanulás management rendszerek online
használata és elemzése**

Témavezető:

Dr. Zichar Marianna

egyetemi adjunktus

Készítette:

Szűcs Emese Ágnes

Informatikus könyvtáros

Debrecen

2009

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	4
2. Módszertanok és koncepciók a web alapú tanításban	8
2.1. Tanulási elméletek	8
2.2. A technológiai eszközrendszer.....	12
2.3. Az e-learninges tananyag jellemzői.....	14
2.3.1. Tartalom felosztás	14
2.3.2. Technikai tagolás.....	16
2.4. Az LMS-sel szemben támasztott általános és nyelvoktatási szempontból fontos módszertani követelmények	18
3. Vizsgálati szempontok.....	24
4. Mit tud a Moodle nyelv tanulási szempontból?	28
4.1. Miért pont a Moodle?.....	28
4.2. Adaptabilitás	30
4.2.1. Áttekintés.....	30
4.2.2. Implementálhatóság.....	31
4.2.3. Perszonalizáció	32
4.2.4. Kiterjeszthetőség	33
4.2.5. Dinamikus tartalmak	33
4.3. Interaktivitás.....	36
4.3.1. Diskurzivitást elősegítő lehetőségek.....	36
4.3.2. Gyakorlat kiosztás	37
4.3.3. Aktív tanulás.....	38
4.3.4. Reflektivitás.....	39

4.4. Használhatóság	40
5. Minta tananyag elkészítése	42
5.1. Áttekintés.....	42
5.2. Példa 1: csoportmunka.....	42
5.3. Példa 2: dinamikus tartalom	45
6. Összefoglalás	51
7. Irodalomjegyzék	53
Köszönetnyilvánítás.....	57

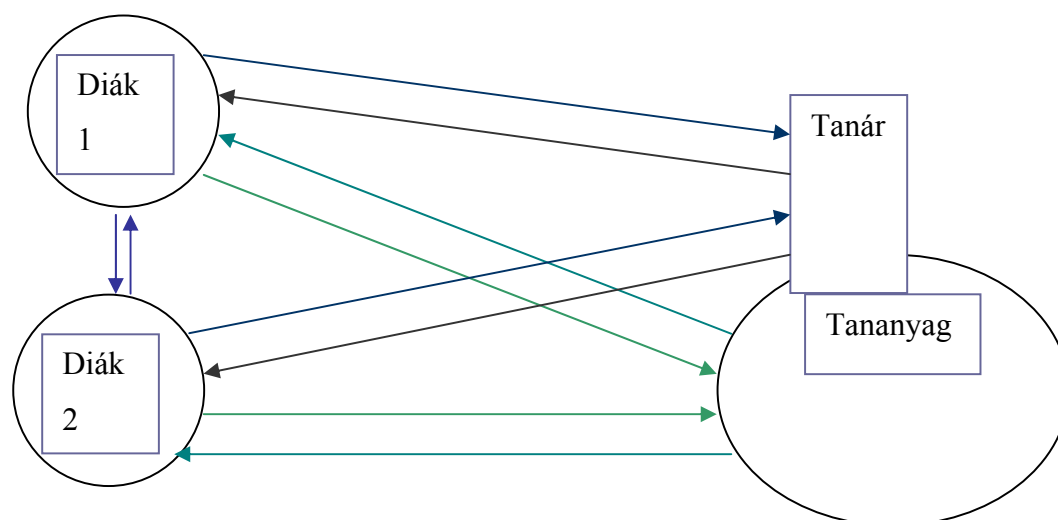
1. Bevezetés

Napjainkban két párhuzamos trend van jelen az oktatási közegben. Egyrészt van egy átmenet a tradicionális osztályteremből az online kurzusok, e-learning felé, másrészt van egy eltolódás a tanítási teóriákban is. A tanulást passzív folyamatnak tekintő elméletekről átirányult a figyelem arra a felfogásra, hogy a tanulók is aktív résztvevői a tanulási folyamatnak, azaz nem passzívan hallgatják az órát, hanem aktívan kommunikálnak.

A trend azzal kezdődött, hogy az informatika megjelent a tantermekben is. Az egyre nagyobb internetes sávszélesség és az úgynevezett tanulásirányító rendszerek megjelenése egy új tanulási környezet létrejöttét eredményezte. Az e-learning technikai megoldás arra a problémára, hogy megtaláljuk adott tanulók igényeinek, egy adott tananyag elsajátítására legjobban alkalmas tanulási eszközt (Cohen, 2006). Más elméletek szerint e-learning kategóriába tartoznak azon tanulási módszerek, amelyek használatának célja a tudás átadása elektronikus eszközök segítségével (Hutter, 2005).

E-learning körülbelül 12-15 éve létezik, és a world wide web egyre nagyobb területnyerésével az e-learning is fejlődött. Az új generációt e-learning 2.0-nak nevezi a szakirodalom. Az ötlet, aminek hatékonyságát korábban még bizonygatni kellett, egy általánosan elfogadott oktatási főcsapássá, mainstream-mé nőtte ki magát (Downes, 2005).

Az e-learning-gel kapcsolatban beszélhetünk statikus weblapoktól kezdve interaktív osztálytermekig, tehát különbséget kell tenni abból a szempontból, hogy a tanítási folyamatban résztvevők között milyen a kapcsolat. Az e-learningnek azt a formáját, mikor a tananyag készítője és felhasználója között semmilyen kapcsolat sincs, a szakirodalom aszinkron módszernek nevezi („máshol máskor” kapcsolat), míg a szinkron módszernél a résztvevők egy képzeletbeli tanteremben vannak („ugyanakkor máshol” kapcsolat). Ez utóbbi kapcsolat sokban hasonlít a hagyományos osztálytermi „ugyanott ugyanakkor” kapcsolathoz, és nagy távolságok esetén a virtuális verzió előnyösebb.



1. ábra Szinkron e-learning folyamat (Hutter alapján)¹

Az 1. ábra azt modellezi, hogy milyen kapcsolat figyelhető meg a tanulók, a tanár és a tananyag között. Látható, hogy nem csak diák-tanár kapcsolat van, nagyon fontos a diák-diák kommunikáció jelenléte is. Ez az együttműködő tanulás alapja. Itt át is térünk egy következő csoportosítási lehetőségre, amit a részvétel jellege szerinti különbözőségeik alapján teszünk: saját ütemben zajló, vagy együttműködő tanulási módot különböztetünk meg. Az együttműködő tanulási mód feltételezi a tanulók közötti interakciót, míg a saját ütemben zajló verzió nélkülöz bármilyen együttműködést, saját tempóban haladhat a diák (Hutter, 2005).

Egy másik megközelítés szerint különbséget teszünk technológiai szempontból az alábbiak között: létezik egyirányú, más néven üzenetszórásos (broadcast) és kétirányú (más néven kommunikatív vagy interaktív) technológia (Bates, 2005). Többek között a nyomtatott média is az egyirányú verzióhoz tartozik, itt a végfelhasználó nem változtathat az üzeneten. Ennek a típusnak előnye, hogy egy standard tanulási anyagot nyújt minden tanuló számára. A kétirányú technológiák előnye, hogy teret ad a kommunikációnak diák és tanár között, valamint tanuló és tanuló között is.

Egyre több egyetemen és nyelviskolában jelenik meg a web alapú oktatás, ami azzal

¹ A diák-diák kommunikáció az eredeti Hutter ábrán nincs feltüntetve

kezdődött, hogy egyre több tanár tette fel órai jegyzeteit weboldalaikra, és tartotta a kapcsolatot a hallgatókkal e-mailen keresztül. A tanfolyamok, egyetemi szemeszterek felépítése az egyetemi karok honlapján elérhető. Vannak ahol már megjelentek az úgynevezett Learning Management System-ek, azaz a tanulásirányítási rendszerek (a továbbiakban LMS) (Priyanto, 2009). Ilyen rendszer például a Moodle, a WEBCT, ATutor, Claroline, Blackboard, Ilias. A tanulásirányítási rendszerek hozzáférést biztosítanak a felhasználóknak és követik a hallgatói tevékenységeket. A nyomon követés funkció lehetőséget ad az egyénre szabott tanuláshoz, melynek vizsgálata dolgozatomban egyik fő célkitűzés. A rendszerek szervezik a tananyagot struktúrába szervezve, kurzusként tárolják. Ezen funkciók mellett az LMS-ek platformot biztosítanak az interaktív tanuláshoz, melynek vizsgálata a dolgozat másik központi eleme (Sulinet).

Az LMS használható kiegészítőként a hagyományos tantermi oktatásban, mint elektronikus háttértár, de sok tanár használja az úgynevezett blended - azaz kevert - típusú oktatást; az ilyen „hibrid kurzusok” tananyaga on-line elemek és osztálytermi tananyagok egysége. Teljes online kurzusról beszélünk, mikor a tanítás teljes egészében online történik. Jellemzője, hogy a tanár új szerepet kap, ami leginkább mentori szerepkörként határozható meg. Emellett fontossá válik a rendszer ismerete, amin keresztül az oktatás folyik és a helyes tanítási módszer.

Kutatások kimutatták, hogy a teljes on-line kurzusok esetén inkább a LMS tartalom-szerkesztő eszközei kaptak nagy hangsúlyt és nem a LMS interaktivitást támogató tulajdonságai, pedig az interaktivitás nagy jelentőségű, ez a szinkron módszerek fő előnye az aszinkronhoz képest (Vovides, 2007).

Dolgozatomban az LMS online használatát vizsgálom az idegen nyelvtanulásban, mert véleményem szerint, megfelelő metodológiát alkalmazva az emberi tanulási gondolkodási folyamatokkal jobban kompatibilis, mint a hagyományos, mindenkinek ugyanazt nyújtó tantermi oktatás. Segítségével megvalósítható az egyénre szabott oktatás. A háttérrendszert biztosító LMS lehetővé teszi a tananyagok újrahasznosítását, az internet által pedig leküzdhetők a földrajzi akadályok. A nyelvtanulás sajátja, hogy a tanulóknak ahhoz, hogy megtanulják, hogyan használják a nyelvet, nyelvi kifejezéseket, kommunikációs interakciókra van szükségük, ami az aszinkron módszereknél nem megoldható, mivel nincs azonnali tanári visszacsatolás, aminek a fontosságát LeLoup (2003) is hangsúlyozza. Összegzésében leírja,

hogy a nyelvet tanulni vágyók nagy lelkesedéssel vesznek önállóan feldolgozandó tananyagot, arra számítván, hogy a tantermen kívül is lehet nyelvet tanulni. Mégsem teljesen sikeresek ezek az anyagok - az eladási statisztikák azt mutatják, hogy míg az alapszintű nyelvoktató anyagok kelendőek, haladó szinten már lankad a motiváció. Ennek okaként a tanári visszacsatolás hiányát jelöli meg.

A témát azért választottam, mert az irodalomban fellelhető nagyszámú LMS elemzés és összehasonlítás ellenére kevés dolgozat foglalkozik az LMS-ek speciálisan a nyelvtanulásban betöltött szerepével. Emellett a fentebb tárgyalt tulajdonságok miatt nagy potenciált látok az e-learning-gel támogatott nyelvtanulásban, különösen a soknyelvű Európában, ahol az egyes országok között egyre nagyobb együttműködésnek vagyunk tanúi². Az EU-n belüli együttműködések fokozódása a hatékony nyelvtanítás szükségességének aktualitását nyomatékosítja.

Az e-learning egy speciális környezetben történik. Egyes vélemények szerint ennek az új tanulási környezetnek alkalmazkodnia kellene a tanulók eltérő tanulási stílusához, különböző tudásszintjükhöz, kultúrájukhoz, hisz ebben rejlik az e-learning fő előnye. Speciális az alkalmazott technológia is, ezért ahhoz, hogy az oktatás sikeres legyen, speciális metodika is szükséges. A második fejezetben tárgyalom a tanulási elméleteket, az online oktatás metodikáját és tananyagjellemzőit. A fejezet végén a nyelvoktatás szempontjából fontos tényezőket gyűjtöm össze.

A harmadik fejezetben egy általam kiválasztott LMS-t, a Moodle-t elemzem. A Moodle-t a szakirodalomban fellelhető LMS összehasonlítások eredményei alapján választottam. Ezen eredmények rövid ismertetése után a Moodle-t vizsgálom a második fejezetben kidolgozott, nyelvoktatásban fontos kritériumok alapján. A vizsgálat egy saját számítógépre telepített Moodle példányon történik, a Moodle-nek a vizsgálati szempontokból releváns funkcionális elemeit próbálom ki.

Az utolsó fejezetben általam készített nyelvtanuló-gyakorlatokat mutatok be. Ezen gyakorlatok a kiválasztott metodikai elemek Moodle-beni implementálhatóságát demonstrálják.

² Aktuális magyarországi példák a francia-német-magyar budapesti 4-es Metró Projekt, német Fraunhofer Intézet budapesti terjeszkedése, Mercedes kecskeméti gyáralapítása

2. Módszertanok és koncepciók a web alapú tanításban

2.1. Tanulási elméletek

A sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulók tanulási szokásainak vizsgálata után Rubin (1990) arra a következtetésre jutott a tanulási problémákkal kapcsolatban, hogy a nyelvet tanulóknak nem csak a nyelvet kell megtanítani, hanem tanulási stratégiákat is, illetve azt is, hogy nekik személy szerint milyen stratégiára van szükségük (Harris, 2003). A távoktatásnál a tanár centrikus oktatásról a hangsúly áthelyeződik a tanuló centrikus oktatási módszerre, ahol a diák nagymértékű autonómiát kap ezért kiemelten fontos, hogy a tanár tisztában legyen a távoktatás sajátosságaival, és hatékonyan segítse a diákot a távolból. Az oktatási oldalt is górcső alá kell venni, nem elegendő egy hagyományos oktatáshoz elkészült tananyagot digitalizálni, ekkor még nem beszélhetünk e-learninges tananyagról

Az e-learning tananyag tulajdonképpen egy forgatókönyv (Hutter, 2005), egy agyforgatókönyv; megpróbáljuk azt modellezni, hogy egy átlagos tanuló agya hogyan fog majd forogni. Ehhez természetesen ismerni kell a tanulási folyamat menetét.

Többféle tanulási elméletet tart nyilván a szakirodalom, lásd: Keményné Pálffy Katalin - A pszichológia alapjai. Azokat az elméleteket vázolom fel az alábbiakban, melyek hangsúlyozzák a tanulási folyamat azon elemeit, amelyek dolgozatomban további részében megjelennek.

Elsőként Skinner behaviourista elméletét mutatom be. Szerinte a tanulót a tanulásban az motiválja, hogy megpróbálja elkerülni a büntetést. A tanulási folyamat elősegítésénél Skinner 5 alapelvet határoz meg:

- azonnali visszacsatolás a tanulónak,
- a feladat apró lépésekre felbontása,
- az instrukciók ismétlése,
- a legegyszerűbbtől haladjunk a komplex feladatok felé,
- pozitív megerősítés.

Piaget kognitív elméletének két fő komponense az asszimiláció és az adaptáció. Az

asszimiláció az új ismeretek már meglévő ismeretanyagba való beépítését jelenti. Az akkomodáció a meglévő ismeretanyag módosítása az új tapasztalok megszerzésének hatására. Piaget szerint a tanulás sikerességének fő meghatározója a tanulás iránti motiváció. A motiváció alapvetően adott, fontos viszont arra törekedni, hogy az új ismeretanyag a meglévő gondolati sémák egyensúlyát ne borítsa fel.

Rogers humanisztikus elmélete is alapul vehető tanítási „forgatókönyvünk” készítésekor. Ő azt feltételezte, hogy a tudás az egyén által lesz összerakva az egyén saját múltjának eseményei alapján. A tanulás szociális folyamat, ahol visszacsatolás a társadalomtól érkezik. Ez a nyelvtanulásra vonatkoztatva azt jelenti, hogy a tanárnak egy mentor szerepet kell betölteni, aki (ami) visszacsatolást ad a tanulónak a helyesről és helytelenről.

Beszélgetések alapján történő tudásszerzés - ezt vallják a konstruktivista elmélet követői (Pino, 2008). A konstruktivista elmélet alapjaira épült több LMS is, mely szerint a tudás interakciók során és fokozatosan lesz felépítve visszajelzések alapján. Az ilyen tanulási környezet elősegíti az együttműködő tanulást. A konstruktivista pedagógia szerves része a projekt alapú tanulás. A projekt alapú tanulás jellemzője, hogy a diákok szabadon szelektálhatják anyagaikat, témáikat. Ez nem azt jelenti, hogy a tanár feleslegessé vált, továbbra is fontos szerepe van és a diákoknak tudniuk kell, mikor szükséges konzultálniuk vele (Brandl, 2002). A tanulókra önálló problémamegoldás vár, ez segít fejleszteni a kritikus gondolkodást, valamint a fejezet kezdősoraiban hangsúlyozott tanulás megtanulását is. A konstruktivista tanulási környezet fő munkaformája a csoportmunka, jellemzője, hogy a tanulás informális módon történik, „a tanulás lényege az ismeretszerzés képességének elsajátítása, a tudás pedig e képesség készségi szintű alkalmazása” (Sulinet).

Mint említettem, léteznek LMS-ek, melyek már tudatosan pedagógiai háttérgondolattal készültek, legtöbbjük főként a konstruktivizmus egy alágára, a szocio-konstruktivizmus elméleti rendszerére épült. Ebben a rendszerben, csak úgy, mint a konstruktivizmusnál, a tanulói aktivitás hangsúlyozása mellett teret kap a tanulói közösség, amelyben a jellemző munkaforma az együttműködő tanulás. Az viszont új, központi gondolat a szocio-konstruktivizmusnál, hogy a tanulás szociális folyamat, amit a nyelv közvetít a tanulók közötti párbeszéd formájában (Atonenko, 2004).

A tanár személyes jelenlétének hiánya teljesen más tanulási környezetet alakít ki, mint a hagyományos osztálytermi közeg, így a megváltozott tanár-diák szerepkörrel is foglalkozni

kell. Az LMS használatánál a tanári szerep átmegy egy koordinátori, mentori, tutori szerepkörbe. A tanár figyeli a diákot és útmutatással, segítséggel látja el, valamint ő az ismeretszerzés folyamatának szervezője.

Az alábbi képességekre van egy tanárnak szüksége távoktatás esetén: (Schlosser, 1994; Sherry, 1996) a koordinátornak meg kell értenie a távoktatás filozófiáját és természetét, képes kell, hogy legyen a tanulói jellemzők beazonosítására távolról. Feladata továbbá interaktív kurzusanyag elkészítése és tanítási stratégiák kialakítása. Fontos, hogy az általa adott instrukciók megfeleljenek a távoktatás specifikumainak. Szükséges a tanári képzések és gyakorlatok a telekommunikációs eszközök használatáról. Ahhoz, hogy a pedagógiai célokat szemmel tartva kihasználjuk a technikai adottságokat, a tanároknak nem feltétlenül áll rendelkezésre a szükséges tudásbázis egy e-learning-es tananyag megtervezéséhez és elkészítéséhez. Emellett ők is igénylik a technikai támogatást (Vovides, 2007). A tanárok kezdeti félelme amiatt, hogy majd a technika felváltja őket, ma már inkább átirányul arra, hogy kellő tréning nélkül nem tudják hasznosítani a technika vívmányait.

A diák szerepkört tekintve pedig egy olyan átmenet tanúi vagyunk, ahol a diák aktív problémamegoldóvá válik, és megtanul a kooperációs tanulási formában (tanulótársakkal, csoportmunkában) ismereteket elsajátítani (Cohen, 2006). Trendekről beszélve azt is meg kell említeni, hogy az internetet használók is megváltoztak, a tanulók nagy százaléka a digitális kor szülötte (úgynevezett „digital native”), akik teljesen új hozzáállással rendelkeznek az internet használatához, gyorsan befogadják az információt, azonnali feedbacket szeretnek kapni, és ha lehetséges, állandó kommunikációt szeretnének ismerőseikkel. Ezen igények és képességek a tanulásban is megjelennek (Downes, 2005).

Ha a szerepeket tovább elemezzük, akkor a számítógép a manager a tanulási folyamatban, hiszen a személyi számítógépek óriási mennyiségű adatot tudnak kezelni egy adatbázison keresztül, ami elengedhetetlen nagyszámú hallgatók kezeléséhez. Másik szerepük az üzenetátadóé, mely azt jelenti, hogy embereket kötnek össze széles média-spektrumon keresztül. (Rogerson-Revell, 2007)

A szakirodalom tanulmányozása során egy nagyon érdekes, tanulási folyamatra vonatkozó elméletre bukkantam. A Paivio (1986) által ajánlott dual coding - azaz kettős kódolású-elmélet szerint a sokoldalú tartalom-reprezentáció kedvező a memóriából történő visszahívásoknak. Az agy két különálló kognitív kódoló központtal rendelkezik, egy a bejövő

vizuális információk feldolgozására és tárolására, a másik pedig a verbális információkra. A bejövő információ így kettős kódolású, visszahívásnál egyidejűleg hívódik vissza a verbális és a vizuális központból. Paivio kutatási eredményei alátámasztják, hogy amikor az információ páros kódolású - beszélhetünk kép-kép, szöveg-szöveg, vagy kép-szöveg párosításról – akkor rövidebb a válaszadási idő, azon belül is a kép-kép párosítás volt a leghatékonyabb. A tanárok azonban nagy számban a mai napig csak szöveggént, és nem páros kódolással prezentálják a tananyag tartalmát (Vovides, 2007).

A fejezet végén az általános tanulási elméletek ismertetése után rátérek egy pár alapvető, speciálisan idegen nyelv tanulására vonatkozó módszertani elmélet tárgyalására (Richards, 2001) alapján. Sokféle nyelvtanítás módszer létezik. Vannak olyanok, amik nem olyan régen születtek, de már egyáltalán nem használatosak, míg mások régen keletkeztek és a mai napig széles körben elterjedtek. A nyelvtanítás fejlődése nem lineáris folyamat, két ágon történt a fejlődés. Az egyik ágon a Bloomfield névvel fémjelzett csoport található. Ők a tapasztalatokra épülő oktatást támogatták. A másik ágon az ésszerű teoretikus nyelvelsajátítási módszereket követők voltak, mint például Berlitz vagy Chomsky. Míg az első csoport a memorizációt támogatta mintagyakorlatokkal, Berlitz és követői abból indulnak ki, hogy az ember gondolkodásra született, így nem az automatikus berögződésekre építettek. A diákok értelmes mondatokat kreálva sajátítják el a nyelvtani szabályokat, nem ismétlések útján. A következőkben egy rövid áttekintést nyújtok a módszertanokról.

A nyelvtani fordítómódszer (grammar translation) arra az alapgondolatra épült, hogy a diákok nyelvtani szabályok betanulása után a szókincset memorizálják. A memorizálás pedig úgy történik, hogy szövegeket, fordításokat tanulnak meg. Ez a módszer már csaknem minden szakirodalom szerint elavult.

A direkt módszer (direct method) arra épül, hogy a második nyelv elsajátításának úgy kell történnie, mint az anyanyelv elsajátításának. Módszerüknél csak a célnyelv használatos. Azzal érvelnek e módszertan követői, hogy egy gyermeknek sincs szüksége egy másik nyelvre ahhoz, hogy megtanulja az anyanyelvét. A hangsúly ebben a rendszerben szinte kizárólag a beszéden van, az írásbeli készség fejlesztését ez a módszertan a tanulás késői fázisára teszi.

Az audiólingvális (audio lingual) módszer a II. világháború idején lett kifejlesztve, amikor is nagy szükség volt Amerikában tolmácsokra. Az úgynevezett „informant” módszerrel működik ez az elmélet. A diákoknak kell dekódolni a célnyelv szavainak jelentését és a

nyelvtani formulákat az irányított beszélgetésekből. Ez a módszer kis csoportoknál és motivált tanulóknál lehet sikeres.

Mind a mai napig nagyon közkedvelt - bár vannak nézetek miszerint mégsem olyan tökéletes - a kommunikatív (communicative) megközelítés. Ez a módszertan azt hangsúlyozza, hogy az interakció nemcsak az eszköze, hanem mintegy a célja is az oktatásnak. Főleg Európában elterjedt, ahol a konstruktivista pedagógiai szemlélet van jelen a felsőoktatásban. Az utóbbi évek új módszertanok megjelenését hozták, nagyon elterjedt a feladat alapú módszertan (task based), ami a kommunikatív módszertan továbbfejlesztett változata. Ebben a nyelvtanulás feladatok elvégzésén keresztül történik.

A néma módszer (silent way) egy érdekes megközelítés, itt a tanár csendben van az óra alatt. A diákok saját maguk fedezik fel a nyelvet, felelősek a saját tanulásukért, és biztatva vannak arra, hogy interakciókat keressenek egymással. A tanár szerepe itt az, hogy tippeket adjon a diáknak és nem az, hogy bemutassa a nyelvet.

Természetesen más metódusok is léteznek az általam említettek mellett, például Krashen természetes megközelítése (natural approach) vagy az erősen kritizált szuggesztópédia (suggestopedia). Az egyes módszertanok részletes tárgyalása megtalálható (Richards, 2001)-ben.

2.2. A technológiai eszközrendszer

Ebben a fejezetben bemutatom, hogy melyek azok a technológiai eszközök és sajátosságok, amik befolyásolják a módszertant.

Az LMS egy szerveren futó szoftver. A szerver egy nagy teljesítményű, hálózaton állandóan elérhető számítógép, ami felügyeli a hozzáféréseket, és online tanulási anyagokat tesz elérhetővé egy hagyományos web böngészőn keresztül.

A tanulási rendszer kliens-szerver architektúrájú. Az LMS szerver több vékony klienst (web böngésző) szolgál ki, amik mögött tanárok és diákok ülnek.

Egy LMS általában három fő funkcionális részre oszlik:

- tudásfejlesztő eszközök (study skill tools),
- kommunikációs eszközök (communication tools),

- produktivitást segítő eszközök (productivity tools).

Az első csoportba tartoznak azon eszközök, amikkel a tanulók számára anyagokat lehet szerkeszteni, illetve ide tartozik a tananyag megjelenítő is. Az első kategóriába tartoznak a tesztek (quiz), de ugyanígy a kiadott feladatok is. A teszteknek kiemelten hasznos funkciói a diák nyomon követése és az automatikus értékelés. A tananyag megjelenítő eszközök segítségével lehet a tananyagot egyszerűen feltölteni az LMS-be, majd ezek segítségével válik elérhetővé és megjeleníthetővé a rendszerben.

A kommunikációs eszközök a tanár és a diák közötti kommunikációt szolgálják. A valós idejű kommunikációs eszközök használatakor mindegyik fél online van. Ilyen például a chat. Léteznek nem valós idejű kommunikációs eszközök, ekkor nem kell mindkét félnek ugyanakkor bekapcsolódva lenni. Ide sorolható például a fórum (forum) vagy az e-mail.

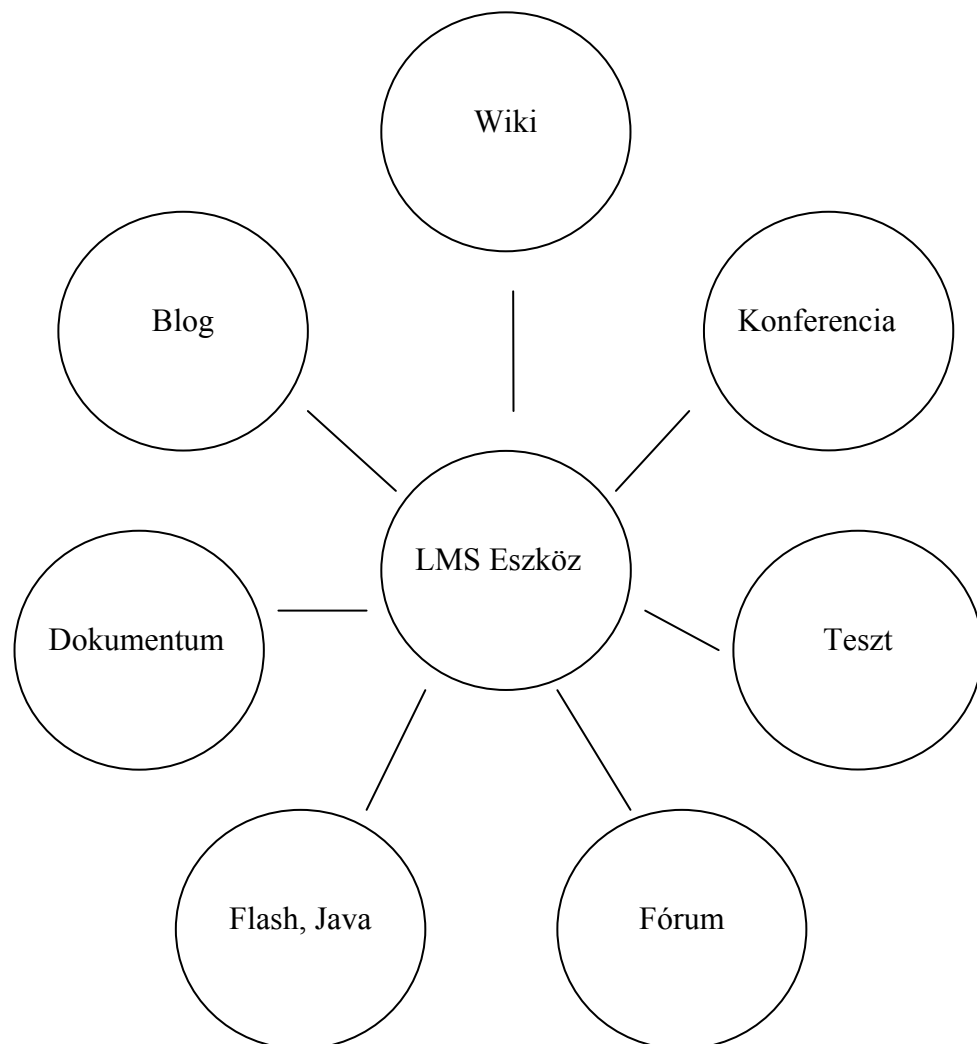
A produktivitást segítő eszközökhöz soroljuk a dokumentációkezelést, de itt található a kalendárium, a haladás ellenőrző eszköz, a felmérések és kérdőívek is. (Priyanto, 2009)

A különböző LMS-ek szolgáltatásaikban eltérhetnek egymástól. Különbözhetnek például abban, hogy hogyan történik a hallgatói jelentkezés, vagy abban, hogy mennyire integrálható a tananyag más rendszerekhez. Eltérhetnek adminisztrációs funkcióikban: például némely LMS-nél létezik tanfolyam katalógus, másoknál nem (Hutter, 2005). Ezeket mind figyelembe kell venni, és az oktatási célnak legmegfelelőbbet kell kiválasztani, mert ez nagyban befolyásolhatja egy kurzus sikerét.

Néhány rendszerben jobban implementálhatók komplex tananyagok, némelyiknek viszont jobb a design-ja, könnyebben kezelhető. Az LMS-eknek nem az a célja, hogy mintegy pótolja a hagyományos oktatási környezetet, hanem ennél több: hogy elősegítse az együttműködő tanulást, jobban illeszkedjen a tanulók széles tanulási stílusához, lehetővé tegye az anyagok újrafelhasználását, és sokféle tananyag alapot nyújtson (Britain, 1999).

Nagy előnye a virtuális tanulási környezetnek, hogy jól tud alkalmazkodni a tanulók eltérő tanulási stílusához. A 2. ábra nyújt áttekintést a LMS-ek tipikus tooljairól (Stickler, 2007). Rendelkezésre állnak aszinkron és szinkron eszközök. A teszt (quiz), amit szinkron és aszinkron módon is meg lehet oldani, az önálló tanulást teszi lehetővé. A szinkron eszközök, mint például az audio/video konferencia és az internetes fórum, témák közös feldolgozására, azaz csoportmunkára adnak lehetőséget, a wiki pedig az együttműködő tanulási formát támogatja. Az Adobe Flash-ben és Java-ban megírt szimulációkkal, játékokkal szinkron és

aszinkron módon is lehet tanulni. A tananyagot tartalmazó internetes naplóból (blog), statikus dokumentumokból leginkább csak aszinkron módon lehet tanulni.



2. Ábra Az LMS tipikus technológiai eszközei.

2.3. Az e-learninges tananyag jellemzői

2.3.1. Tartalom felosztás

Learning objects (LO) - azaz tananyagelemek - az alapkövei az online oktatásnak. Az erre a modellre épülő technológiák közös eleme, hogy az újrahasznosítást kulcselemként kezelik. Az újrahasznosítás alapgondolata nem új, hiszen a könyvek is újrahasznosíthatók. Mi is egy LO?

Polsani megfogalmazásában (2003) a learning object egy független, önmagában álló újrahasznosítható, tananyagtartalmi egység. Az LO-hoz tartozó metaadatok segítenek eldönteni, hogy két hasonlóknak tűnő anyag közül melyik relevánsabb számunkra. Vegyünk egy példát: ha van egy ital, amin csak az van jelezve, hogy üdítő ital, az is információ. Szerencsésebb a fogyasztói szemszögből, ha a címkén az is áll, hogy szénsavas, cukormentes narancs ízű. Így könnyebb eldönteni, hogy jó lesz-e az a vásárlónak vagy sem. Ugyanilyen többletinformációt szolgáltatnak a metaadatok is, hasonló szerepük az újrahasznosításnál: segítenek a döntésben. A metaadat, leírja, és egyben azonosítja is a tananyagelemeket (Vovides, 2007). Tananyagelem lehet például egy kép, egy képlet, egy szöveg, egy Java csomag. Azt meghatározni, hogy hol vannak egy tananyagelem határai - például egy kép esetén - könnyű. A szövegnél a legnehezebb megállapítani, hogy hol van az a határ, amikor már nem lehet tovább bontani. Általános szabály, hogy az LO az a legkisebb tartalom, ami még felhasználható önálló didaktikai feladat megoldására (Sulinet).

A LO-k tartalma általában szabványok szerint készülnek. SCORM vagy IEEE LO Metadata azok a standardok, amikkel metaadatokat lehet készíteni a LO-hoz. A szabványosításnak számtalan előnye van, többek között lényeges a testre szabhatóság, újrafelhasználhatóság és elérhetőség/kereshetőség mellett a tartósság (Papp, 2005). Tartósság fogalma itt azt jelenti, hogy a tananyagelem megőrzi kompatibilitását más LMS-ekkel, azaz egy adott LMS-hez készített tananyagelem minimális változtatással beépíthető egy másik LMS-be. További nem elhanyagolható előnye a szabványosításnak a költségmegtakarítás.

A SCORM (Sharable Content Object Reference Model) olyan hivatkozási modell, illetve e-learninges szabvány, ami lehetővé teszi a tartalmak manipulációját. Manipulálás alatt itt a tartalom átvételét, megosztását, újbóli felhasználását értjük. A SCORM alapegysége a SCO (Sharable Content Object, azaz megosztható tartalom objektum), aminek egyetlen feltételnek kell eleget tennie, újrahasznosíthatónak kell lennie. A SCO a legkisebb tartalmi egység, amit a LMS-ek kezelni képesek, ami egy vagy több tananyag elemből áll. A SCORM alap gondolata az, hogy a tanulási környezetben mindig tudja a rendszer, hogy a tanuló hol jár a tudás elsajátításában, és a tanulónak milyen útvonalon kell tovább haladnia, hogy a tanulási célt a legrövidebb úton elérje. Ezt a folyamatot a LO nélküli webes rendszerek általában nem tudják követni és a tanulás vezérlésére nem képesek. (www.tok.u-szeged.hu/scorm.html)

A SCORM adattárolónak köszönhetően lehetővé válik a tananyagelemek közötti keresés. A

SCO-k másik tanulási állományba áthelyezhetőek, de nagyon fontos, hogy ne tartalmazzon semmilyen utalást környezetére, mert csak akkor használható jól fel az új környezetben. Az úgynevezett manifeszt állomány határozza meg a SCO-k sorrendjét. A képzés a manifeszt állományban megtervezett sorrendet követi.

Úgynevezett LO raktárhelyek (repository-k) tartalmazzák a metaadatokat. Két típusú LO raktárhely van: az egyiknél csak a metaadatot találjuk meg a LO-ról (ilyen például a Merlot), a másik típus viszont nem csak a metaadatot hanem magát a LO-t is egy helyen tárolja (pl. Dspace) (Cohen, 2006).

Az e-learning kurzusok hierarchikus felépítését tekintve az LO felett a Lecke, afelett pedig a Kursus áll, ezek pedig együtt egy Képzési programot alkotnak (Hutter, 2005).

2.3.2. Technikai tagolás

Az e-learninges kurzusok, tananyagok más környezetben és másképp készülnek, mint a hagyományos órák anyagai. Ugyanúgy, ahogy figyelmet kell szentelni például az eltérő tanár-diák szerepkörnek, figyelmet kell, hogy kapjon a technológiai sajátosság is. Ebben a fejezetben ezekkel az alapokkal foglalkozom.

A tananyagszerkesztés első lépése a tananyag kiválasztás, amiben segítséget a konstruktivista szemlélet nyújt. Az elméletnek két fő eleme van: az egyik azt vizsgálja, hogy hogyan fogják hasznosítani a diákok az új anyag megismeréséhez kapott információkat a való világban. A második a már említett „könnyebbtől nehezebbig haladás” elve. Ez arra irányul, hogy miután a diákokat bevezettük egy egyszerűsített világba, a diák lépésről lépésre tanulja meg a komplexebb tananyagot. A tanulás utolsó szakaszában a tanuló a valós életben használja az új információt (Niederhauser, 2001; Vovides, 2007).

Ha már elterveztük, mit tartalmazzon a tananyag a fenti elméletnek megfelelően - azaz lépésekre bontva és a könnyebbtől nehezebb felé haladva - a tagolás következik. A tagolást kétféleképpen kell elvégezni, először történik a didaktikai tagolás, ami logikai összefüggések figyelembe vételével teszünk, aztán pedig a technikai tagolás. A tananyagok felépítése didaktikai szempontból kétféle lehet: rendszerorientált, vagy problémaorientált. A rendszerorientált szövegek Hutter (2005) megfogalmazásában „késztermékek”, a bennük foglalt információkat a tanulóknak csak be kell fogadniuk. A problémaorientált szöveg

gyakorlatorientált, és abból a megközelítésből indul ki, hogy a tanulás mindig valamilyen probléma megoldását jelenti. Egy nyelvtani szabály bemutatása például rendszerorientáltként kezelhető, míg a begyakorlásra szánt feladatok tipikusan problémaorientáltak. A tananyag szövegének szerkesztésekor el kell döntenünk, melyik lesz a követendő modell. Általában a kevert típus a leggyakoribb, nem jellemző, hogy az egyik féle van csak jelen. Általában a számítógépes oktatáshoz a szakemberek a problémaorientált dominanciát ajánlják.

Technikai tagolásra sok lehetőség van, ennek célja főként az érdekes tananyag létrehozása. Ez nem esik egybe a didaktikai tagolással, egy tananyagrészt tartalmazhat mindenféle elemet. Hutter felhívja a figyelmet arra, hogy a vizuális megkülönböztetésre külön figyelmet kell szentelni. A text design lényeges segítség a szövegalakításnál. A szöveg nyelvi megformálása után következik a szöveg elrendezése a képernyőn, majd a mikro-tipográfia (megfelelő írásjelek kiválasztása).

A tananyag hipertextes tagolását - link, hot word, anchor text - emelném ki a létező szövegalakítási lehetőségekből, mert pedagógiai jelentősége igen nagy. A hipertext elektronikusan generált szöveg, melyek elemei képesek újabb szövegek automatikus felidézésére előre definiált linkek révén (Hutter, 2005). A hipertextnek pedagógiai didaktikailag fontos funkciója például a kognitív plauzibilitás. Ez azt jelenti, hogy a hagyományos tananyag lineáris mondatszekvenciáihoz képest hálózatosan összekapcsolt, az emberi gondolást hívebben tükröző rendszer - azaz hipertext - jobb a tudáskonstrukció szempontjából (Sütheő; Hutter, 2005). A hipertext támogatja az adaptív tanulást, ami arra szolgál, hogy a meglévő adatbázis segítségével a tanulók szükségleteinek legmegfelelőbbet nyújtsa a rendszer. A dinamikusan, tanulás közben előállított linkek a tanuló tanulási stádiumának megfelelő tananyagra mutatnak. Az egyéni tudásfelépítés folyamatát segíti elő az információk önálló előkeresése linkeken keresztül. Ezt nevezi a szakirodalom pedagógiai konstruktivizmusnak (Hutter, 2005).

Tananyagkészítésnél a tananyagíróknak az alábbi arany szabályokra is figyelnie kell, mikor szöveget visz képernyőre: a lecke szövegét tagolni kell, szem előtt tartva azt, hogy az emberek képernyőről másképp olvasnak, mint papírról. Nem szeretnek a tanulók görgetni, ezért ésszerű akkorára tervezni a szöveget, hogy egy képernyőre ráférjen. Nem célszerű továbbá hosszú mondatokat írni, és figyelni kell arra is, hogy világosan fogalmazzunk.

2.4. Az LMS-sel szemben támasztott általános és nyelvoktatási szempontból fontos módszertani követelmények

E dolgozatban a vizsgálat középpontjában a nyelvi képességek fejlesztése áll LMS használatával.

A mai LMS-ek nem speciálisan nyelvoktatásra, hanem távoktatásra lettek tervezve. A nyelvtanulás, nyelvoktatás speciális funkcionalitást igényel. Az LMS-nek támogatni kell például az online szótár, nyelvtani szabálygyűjtemény, szókincsgyakorló feladatok implementálhatóságát, az autentikus audio - video anyagok integrálását. A következőkben először az általános követelmények kerülnek bemutatásra, majd azt emelem ki és mutatom be példákkal, hogy a nyelvoktatás területén milyen módszertani elemek relevánsak és hogyan használandók. Végül részletesen kitérek két fontos követelményre, az interaktivitásra és az adaptabilitásra.

Mit kell tudnia egy LMS-nek általános pedagógiai szempontból? Az LMS-nek csökkentenie kell a tanárok adminisztrációs terheit úgy, hogy emellett a tanítási sokszínűséget továbbra is biztosítsa, és olyan lehetőségeket kellene nyújtania, ami javítja a jelenlegi tanítási és tanulási módszerek minőségét, és szélesíti a lehetőségeket is (Britain, 1999). A minőségi szempont sem hagyható figyelmen kívül. Abitt (2005) összegyűjtött 5 faktort, melyek a minőségi web alapú LMS alappillérei. Ezek a tanulási hatékonyság, tanulói elégedettség, az ár/érték hatékonyság, a hozzáférés, és intézményi használat esetén – például általános iskolákban, egyetemeken – az intézményi elégedettség. Kiváló példa erre az Oxford Open University, ahol az összes kurzus online fut (Vovides, 2007).

A következőkben felsorolok általános e-learning szempontokat, melyek relevánsak a nyelvoktatás területén is, ezeket példákkal is szemléltetem.

A tanulóra vonatkozó szempontok:

- Tanuló központú pedagógia (Vovides, 2007). Jellemző a nyelvoktatásra, hogy a tanulók alapismerete heterogén, így az egyes tanulóknak különböző tananyagok optimálisak.
- Aktív tanulás (Vovides, 2007). Különbséget teszünk aktív és passzív szókincs között,

a cél az aktív szókincs elérése, ehhez szükséges az aktív használat, azaz az aktív tanulás. Nem elég a nyelvtani szabályokat megtanulni, be is kell őket gyakorolni, és készségszinten alkalmazni tudni kell.

- Azonnali feedback (Vovides, 2007). Ez azért fontos, hogy ne rögzüljenek a rossz nyelvi minták a tanulók fejében.
- A tanulás bárhol és bármikor saját ütemben folytatható (Sulinet). Az olyan házi feladatok megoldása, melyhez nem szükséges sem tanár sem hallgatótárs jelenléte (például szövegértés, esszéírás) lehetséges legyen, csakúgy mint a feladatok beküldése tanári értékelés céljából.

A tanárra vonatkozó szempontok:

- Kurzus anyag monitorozása, áttekintése, tanulók általi értékelése (rating) (Vovides, 2007). A tanulók az abszolvált kurzusok után a kurzus tananyagát értékelhetik. Kedvezőtlen visszajelzések esetén a tanár módosíthatja a tartalmat.
- A tanulási folyamat könnyen nyomon követhető (Sulinet). A nyelvtanárnak fontos tudni, hogy ki az, aki írásban és ki az, aki szóban tudja magát jobban kifejezni, hogy melyek a fejlesztendő oldalak.

Kezelhetőségre vonatkozó szempontok:

- Egyszerű hozzáférés és megbízhatóság (Vovides, 2007). A rendszernek 24 órán át működnie kell, mert különböző időzónákból bejelentkező hallgatók számára egyaránt elérhetőnek kell lennie
- Áttekinthető navigálási opciók (Vovides, 2007). Egy idegen szöveg feldolgozása során az ismeretlen szavak jelentését könnyen elő lehessen hívni.
- Könnyen, folyamatosan megújítható tartalom (Sulinet). Hasonló tartalmú tananyagok könnyen átültethetőek legyenek egyik idegen nyelvről a másikra.

Fontos megemlíteni, hogy speciálisan az idegen nyelv alkalmazása során milyen készségekre van szükségünk, ugyanis a nyelvtanulás e készségek fejlesztését célozza meg. Nyelvtanulás során négy fő készséget fejlesztünk:

- olvasott szöveg értését,
- íráskészséget,
- beszédkészséget,
- hallott szöveg értését.

A hallott és az olvasott szöveg értése receptív, tehát információk befogadására irányulnak, míg az írás- és a beszédkészség produktív képességek, azaz információk átadására irányulnak. A négy fő képességet tovább bonthatjuk ún. mikro-készségekre. Hallás utáni értés esetén ezek a lehetnek a hangsúly felismerése, szóhatárok megkülönböztetése, tipikus szórendminták felismerése, jelentés megfejtése, kulcsszavak beazonosítása, a mondatot alkotó részek beazonosítása (pl. tárgy, alany). Olvasott szöveg értésénél a következő mikro-készségeket különíthetjük el: szavak jelentésének felismerése, a mondatot alkotó részek beazonosítása, kulcsszavak kiemelése, jelentés megfejtése, a fő információ megértése, az olvasási stratégia az olvasás céljához történő igazítása. Íráskészségnél fejlesztendő mikro-készségek a helyes szóválasztás, helyesírás, stílus, összefüggő szöveg. A beszédkészséget alkotó mikro-készségek lehetnek a kiejtés, intonáció, helyes szórend, szituációnak és beszélgetőpartnernek megfelelő szóválasztás (Orwig, 1999).

A következőkben azt tárgyalom, hogy a négy fő készséget milyen készségfejlesztési stratégiákkal fejleszthetjük. Alább, a 4. fejezetben a platform elemzésekor vizsgálom, hogy az LMS mennyiben támogatja ilyen stratégiák megvalósíthatóságát.

Az olvasás lehet tájékoztató olvasás (skimming), amikor a lényegi pontok kiválasztása, kulcsszavak megtalálása, vagy megfelelő cím találaása a cél. Pásztázás (scanning) során az információ lokalizálása a cél, pl. amikor adott kérdésekre szeretnénk a szövegből gyorsan megtalálni a választ. Intenzív olvasáskor mély és strukturális elemzést végzünk, a pontos megértésre törekszünk, míg a klaszterezéssel olvasáskor (clustering) a tartalom szemantikus csoportosítását végezzük.

A hallgatás utáni megértés során törekedhetünk arra, hogy a szöveg fő mondanivalóját értsük meg, ill. arra, hogy bizonyos speciális részleteket szűrjünk ki a szövegből.

Az íráskészség leginkább különböző stílusú szövegek írásával fejleszthető. A gyakorlatban is fontos szerepet kap a magánlevél és a hivatalos levél írása. A fogalmazás (esszé) írása is gyakori feladat. Az esszé lehet véleménykifejtő, témakifejtő, leíró esszé, vagy készíthetünk

akár értelmező elemzéseket is.

A szinkron tanulás a beszédfejlesztésnél a legfontosabb. Fontos ügyelni, hogy az input a tanár által verbálisan közölt információk, és az output, a diák által elmondott információk helyes súlyozására. A beszédkézség fejlesztésének fő eszköze a szituációs gyakorlatok és játékok (pl. szerepjátékok), beszámolók, amelyet a diákok csoportokat alakítva is végezhetnek.

Az interakcióknak nagy figyelmet szentelek dolgozatomban, mert nyelvtanulás szempontjából igen nagy a jelentősége. Az interaktivitás támogatottsága lesz az egyik fő LMS vizsgálati szempontom. Az ember-ember interakciót a szakirodalom szociális interakciónak hívja. A különböző internetes kommunikációs technológiák a valódi identitásunkat különböző szinten fedhetik el. Van, amikor csak egy login fantáziánévvel azonosítjuk magunkat, máskor lakcímmel és névvel regisztrálunk. Az interakciók más jellegűek, mint egy személyes találkozás, vannak sajátosságai az internetes találkozóknak. (Rogerson-Revell, 2007) Az anonimitás lehetővé teszi a szabadabb, kötetlenebb interakciókat, ami a nyelvtanulás esetén egyértelműen növeli a tanulás hatékonyságát. A veszély, hogy a diákok az anonimitással visszaélnek, tanári moderálással könnyen kiküszöbölhető.

Dolgozatomban hangsúlyozom a diák-diák közötti kommunikáció jelentőségét. A nyelvtanulásban a kommunikáció a tanulás elsődleges célja, míg egyéb szakterületek esetén, például mérnöki vagy orvosi tananyagok elsajátításánál nem a kommunikációban teljesedik ki a tudás hasznosítása. Idegen nyelvet a diákok pedig egymás között is remekül gyakorolhatják. A diák-diák interakciók az irányadó e-learning szakirodalomban (Hutter 2005, Lauillard, 2002) viszont nincsenek kellő mértékben kidolgozva.

Vizsgálható az ember-gép interakció is, ezt a szakirodalom Human Computer Interaction - nek (HCI) nevezi. Dyson és Kipling kimutatta, hogy szoros kapcsolat van a HCI és az online tanulás sikeressége között. A tanulók könnyen a túlbonyolított felhasználói felületek csapdájába eshetnek. Ezt elkerülhetővé teszik a LMS-ek standardizált, egyszerű sablonjai (template), a tartalom szerkesztésnél (Rogerson-Revell, 2007). A sablon újrafelhasználható tananyagminta. Ugyanazt a sablont használva különböző tartalmú, de azonos típusú gyakorlatokat jeleníthetünk meg egységesen. Például a nyelvtan tanulás esetén fontos a sablon funkció. A nyelvtani tesztek készítésekor csak az új kérdéseket kell feltöltenünk a rendszerbe.

A harmadik típusú interakció a tananyagok interakciója. Mivel a webes eszközök nagyobb interaktivitást tesznek lehetővé, Laurillard (2002) többféle médiatípus összeötvetését ajánlja a

feladatok hatékonyságának növelése érdekében. A jobb hatás eléréséhez használhatunk hangot, szöveget, képet. A helyzet-szimulációk és a játékok sem újak a számítógéppel segített oktatásban. A játékok elősegítik az új szókincs elsajátítását, míg a helyzet-szimulációk pozitív hatással vannak a nyelvvvel kapcsolatos problémamegoldó képességek fejlesztésére. Példaként említhető a Farmville nevezetű kisgazdasági szimuláció.



3. ábra Farmville piac. A képek segítik az angol szókincs elsajátítását.

Ebben a játékban egy kis gazdaságot kell felépíteni, ahol virtuális pénzért különböző gabonaféléket, épületeket, kisgazdasági gépeket és állatokat lehet vásárolni. Interakciók is kialakulhatnak a virtuális szomszédok között: lehet egymásnak rövid üzeneteket hagyni. A vásárolni kívánt termékek könnyű beazonosítását az aranyosan megrajzolt rajzok, ikonok segítik, így a játék során angol nevük könnyen megjegyezhető, ld. 3. ábra.

Mason (1998) az interaktivitást kurzusmodellekkel kapcsolatban vizsgálta. Az interaktivitás szintje szerint három alapvető on-line kurzusmodellt definiál. A tartalom és támogatás (content and support) modellben a legalacsonyabb az interaktivitás, a tananyag tulajdonképpen csak egy statikus szövegtest. Ez hasonlít a legjobban a tantermi oktatáshoz, ugyanakkor ez a modell a leginkább gyakori on-line oktatás esetén. Ebben az esetben a tananyag lehet például egy web csomag, amit egy beépített virtuális tutor egészít ki. A csomagolt modell-nél (wrap around) a tananyag hozzájuk kapcsolódó tevékenységekkel

együtt van definiálva. Itt már nagyobb az interaktivitás lehetősége, mert az adott statikus tananyagot a diákok egymással kommunikálva dolgozzák fel. A feladat formája lehet például az online vita. Mason szerint 50-50 % online interaktivitás jellemzi ezt a modellt, míg az első modell esetén a tanulók csak 20%-ban aktívak online.

A harmadik, az úgynevezett integrált modellnél a kurzust az együttműködési motívumokra épülő feladatok határozzák meg, statikus tananyag nélkül. A résztvevők valójában ad hoc módon alakítják a kurzust, aminek nagy részét közös feladatok alkotják.

Az első két kurzusmodell felépítésében nagyon emlékeztet a hagyományos kurzuséra, bármelyik a kettő közül átalakítható nagyobb változtatás nélkül a tantermi oktatásra. Az integrált modell esetén ez nem egyszerű, mert ez a típus mind a tanár mind a diák részéről más hozzáállást igényel. Egy téma megvitatása közben chat-en több vélemény nyilvánítható egy időben párhuzamosan, míg az osztályteremben ez nem lehetséges. A tanulók ott csak egymás után szólhatnak fel, és egy elhangzott vélemény még egyszer már nem hangzik el. Ez a modell a diák esetén több aktivitást igényel, míg a tanár részéről pedig kevésbé szigorú óratervet.

A másik tényező, ami számomra sarkalatos LMS vizsgálati szempont, az adaptabilitás, azaz a tananyag személyre szabásának lehetősége. Tanárként sokszor tapasztaltam, hogy a diákok különböző háttérrel rendelkeznek: eltérő életkorúak, foglalkozásúak, más országból jöttek. A tanításnál fel kell kelteni a közösségbe tartozás érzését, aminek biztosítása nagy kihívás. Lévén hogy gyakran eltérő életkorú, képességű és háttérű tanulókkal van dolgunk, sokat segíthet a haladásban, ha a létező adatbázisból testre szabhatjuk az anyagot. A cél közös, de eltérő útvonalon és saját tempóban hatékonyabban elérhető. Ideális esetben így zajlik az oktatás. A következő fejezetben egy osztrák tanulmány adataira támaszkodva vizsgálom ebből a szemszögből is az LMS-t, ez lesz a második szempontom.

3. Vizsgálati szempontok

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy összegyűjtssem az LMS elemzés szempontjait.

Nagyszámú szakirodalom foglalkozik a LMS-ek technikai, pénzügyi szempontból való összehasonításával. Dolgozatomban én csak tanítási, azon belül is nyelvoktatási szempontból vizsgálom az LMS-ekben lévő potenciált.

A következő három fő szempontból fogom a vizsgálatot elvégezni:

- Adaptabilitás (adaptability)
- Interaktivitás (interactivity)
- Kezelhetőség (usability)

Bár a hangsúlyt az első két pedagógiai szempontra helyezem, a kezelhetőség olyan fontos technikai aspektus, hogy nem maradhat ki egy e-learning-es rendszer vizsgálatából.

Az adaptabilitás az első fő vizsgálandó területem. Ez egy általános, átfogó fogalom, annak a mértéke, hogy a tananyag mennyiben követi a tanuló tudásszintjét, a tanulás sebességét és egyéb tanuló specifikus jellemzőket - ld. előző fejezetben a fogalom kifejtését.

Graf (2005) négy fő részterületet különböztetett meg az adaptabilitáson belül:

- Implementálhatóság³,
- perszonalizáció,
- kiterjeszthetőség,
- dinamikus tartalmak.

Az implementálhatóság annak a mértéke, hogy a platform mennyire alkalmas a különböző módszertanok szerint megtervezett kurzus befogadására. Fontos, hogy a rendelkezésünkre álló rendszer mennyiben valósítja meg a tanári elképzeléseket, azaz a technológia mennyire tudja támogatni a megtervezett, pedagógiai funkcióval rendelkező feladatot rendeltetése betöltésében. Emellett természetesen az sem elhanyagolható, hogy a megvalósításhoz milyen szintű informatikai ismeretek szükségesek-általában a bonyolult implementálás árán teljesíthető feladatok elkészítése, bármilyen szépek is, nem kedveltek a tanárok körében.

³ A szerzők az implementálhatóságot adaptivitásnak (adaptivity) nevezték, ezt én a forgalmi zavar elkerülése végett átneveztem.

A perszonalizáció arra ad lehetőséget, hogy minden felhasználó saját kedvére változtathassa meg saját platformjának felhasználói felületét. Feltölthetünk-e képeket, feliratkozhatunk-e fórumok nyomkövetésére és kapunk-e értesítést egyéb tanulmányi eseményekről.

A kiterjeszhetőség lehetővé teszi fejlesztők számára bonyolultabb programcsomagok beültetését az LMS programba egy Application Programming Interface-n (API) keresztül. A kiterjeszhetőség alapjába véve minden nyílt forráskódú (open source) termékre igaz, de azért jelentős különbségek vannak. Egy elérhető, és jól dokumentált API mindig nagy segítség, ha igény támad különleges funkciók megvalósítására.

A dinamikus tartalom pedig az egyik legfontosabb a négy közül, de sajnos ez a legfejletlenebb egyelőre a kategóriák között. Ez a kurzusanyag a tanulók személyes szükségleteire való módosíthatóságát jelenti, mely történhet az LMS által automatikusan vagy a tanár kezdeményezésére.

Második fő vizsgálati szempontom a Rogerson-Revell (2007) modelljében szereplő ember-ember interaktivitás. A vizsgált interaktivitás szintje a Mason (1998) modell szerinti csomagolt és integrált modellbe helyezhető el. A vizsgálatot Laurillard (2002) párbeszédmodellje (conversation model) alapján fogom folytatni, mert ez modell az interaktivitást, mint fő tényezőt tekinti a tanulás folyamatában. A modell hátránya, hogy csak egy tanuló jelenlétére épül, a nyelvtanulás pedig tipikusan csoportokban történik. A modelljét ezért kiegészítem annyiban, hogy több tanuló jelenlétét is megengedjük.

Laurillard (2002) a tanulási munkafolyamatot a következő lépésekre bontja:

1. A tanár és diák prezentálják és egyeztetik a tanulási célokat, koncepciót.
2. A tanár felállítja a leckét⁴, amely a tanulók gyakorlatait tartalmazza.
3. A diákok elvégzik a gyakorlatokat.
4. A rendszer visszajelzést ad az eredményekről.
5. A diákok korrigálnak a visszajelzés fényében.

A párbeszéd modell a tanulási munkafolyamat egyes fázisaiban megjelenő interaktivitás formáját taglalja. Elméletrendszerének kulcskarakterisztikái:

⁴ Laurillard a leckét tanulási mikrovilágnak (microworld) nevezi.

- Diszkurzivitás,
- gyakorlatok kiosztása,
- aktív tanulás,
- reflektivitás.

A diszkurzív jellemző alatt azt értjük, hogy a tanár és diák koncepcióknak elérhetőnek kell lennie egymás számára. Fontos az is, hogy a tanár és a diák egyeztethessen egymással elképzeléseikről és a tanulási célokról.

A gyakorlatok kiosztása⁵ azt foglalja magában, hogy a tanár meghatározhassa az elképzeléseknek megfelelően a következő feladatokat, gyakorlatokat, instrukciókat. A tanár oszthasson ki egyéni munkát és csoportmunkát. Csoportmunka esetén alakíthasson tanulócsoportokat, alcsoportokat és a platform adjon teret kooperatív és kompetitív módon elvégzendő csoportgyakorlatoknak.

Aktív tanulás jellemző⁶: a diák nem passzív résztvevő, hanem aktív tanuló. A gyakorlatok elvégzése után kapjon visszajelzést az eredményekről, hogy ezek fényében ajánlhasson a platform vagy a tanár a tanuló számára optimális folytatást. A platform biztosítson diákok közötti kommunikációs infrastruktúrát a csoportmunkához.

Reflektív jellemző: Fontos, hogy a gyakorlatok elvégzésének, feladatok megoldásának üteméről, esetlegesen felmerülő nehézségekről a tanár gyors visszajelzést kapjon és a tanulót új vagy módosított instrukciókkal láthassa el. A tanárnak támogatnia kell a tanulási folyamatot azáltal, hogy segít a tanulónak kapcsolatot keresni a tanulási tevékenység és a visszajelzés között. A tanár és diák közötti, múltbeli információcsere legyen könnyen visszakereshető és áttekinthető. Támogassa a platform, hogy az információcsere tempója inkább a tanulóhoz igazodjék. Ez azért szükséges, hogy a tanulóknak legyen idejük feldolgozni a cél-tevékenység-visszajelzés ciklust. Másrészt az LMS ne engedje túl hosszúra nyúlni a válaszidőket (Britain, 1999).

⁵ Laurillard cikkében ezt a jellemzőt adaptivitásnak nevezi. Az adaptivitás jelző átfogó fogalom, a fogalmi zavar elkerülése végett aktív jellemzőnek nevezem dolgozatomban.

⁶ Laurillard cikkében ezt a jellemzőt interaktívnek nevezi. Az interaktív jelző átfogó fogalom, a fogalmi zavar elkerülése végett aktív jellemzőnek nevezem dolgozatomban.

Harmadik szempontom a kezelhetőségi faktor. Bár nagyon kézenfekvőnek tűnik, hogy egy program könnyen kezelhető legyen, sokszor mégsem ez a helyzet. Sokszor múlik egy kurzus sikere a rosszul tervezett kezelői felületen, egy-két eltévedt klikk, egy mérges hallgató, és máris másról szól az óra, mint a precízen összeállított tananyag.

Így a kezelhetőség (tanári és diák szemszögből is) helyet kapott a vizsgálandó területek között. Tanári szemszögből fontos, hogy mennyire egyszerű egy órát elkészíteni, a diákok szemszögből pedig a használhatóság kulcsfaktor. Erre vannak speciális eszközök, némelyik LMS képes arra, hogy úgynevezett bolyongási statisztikát készít. A bolyongási statisztika arról ad információt, hogy a tanuló a felhasználói felületen milyen útvonalakon haladt a kurzus feldolgozása során.

Brown (1998) arra építette fel elemzési stratégiáját, hogy ha a diákok tetszését elnyeri a VLE világa, akkor ez motiválja őket az újbóli használatra. Ez a motiváció és a learning-by-doing előnyei együtt ideális lehet bármilyen oktatás esetén. Az alábbi szempontok lényegesek az előbbi gondolatmenetet követve: használhatóság, élvezeti faktor, képesség átadási sikeresség, képesség elsajátítás (Cobb, 2005).

Nagyban növeli a használhatóságot, ha időigényesebb feladatok esetén a feladatmegoldás megszakítható és később újrafolytatható.

4. Mit tud a Moodle nyelvtanulási szempontból?

4.1. Miért pont a Moodle?

Lényeges, hogy a nyelvoktatásra megfelelő szoftvert használjunk - legyen az ingyenes vagy megvásárolható - ezért a következőkben azt vizsgálom, hogy melyik LMS felel meg a legjobban a nyelvoktatás harmadik fejezetben taglalt szempontjainak.

A sok létező, bevezetőmben is említett LMS közül választásom a Moodle-re (Modular Object Oriented Learning Environment, azaz Moduláris Objektum Orientált Tanulási Környezet) esett, mint nyelvoktatásra potenciálisan legjobban alkalmas eszköz, részben azért, mert az interaktivitást a tanulók között sok cikk szerint nagyon jól támogatja (Brandl, 2005). Az általam vizsgált verzió az 1.9-es.

A brit általános iskolás és gimnáziumi oktatás területén az LMS-ek között a második helyen van a Moodle, köszönhetően annak, hogy mindenki által szabadon elérhető, nyílt forráskódú (open source) és könnyen installálható. Nyílt forráskódúak azok az anyagok, melyek programja publikus, szabadon letölthető és használható. Mellette szól az is, hogy több tanulmány értékelése alapján könnyen kezelhető (Graf, 2005; Brandl, 2005; Melton, 2006).

A program kezelése, kinyitása, bezárása, adatbevitel vagy dokumentummentés nem okozott problémát az átlag felhasználónak a program használatakor. A tesztalanyok 25 év körüli, felsőoktatási intézmény hallgatói voltak (Melton, 2006). Másik fő szempontomnak, az adaptivitásnak is megfelelőnek tűnt a Moodle. Weller (2006) tanulmányában megjegyzi, hogy az Új Zélandi Open source VLE projekt a Moodle mellett tette le voksát a nyílt forráskódú LMS-ek között. Az alábbi érvek szóltak a Moodle mellett:

- adaptabilitás,
- nyitott és aktív közösség valamint fejlesztőgárda,
- tananyag/diák áll a középpontban és nem az eszköz,
- moduláris, bővíthető rendszerarchitektúra.

Ők elemzésükben Britain és Liber (1999) pedagógiai elemző keretrendszerét, valamint Chickering és Ehrmann (1996) hét alapelvét vették alapul. E hét alapelv a következő: a jó gyakorlás segíti és fejleszti a diák és a tanár közötti kapcsolatot, csak úgy mint a

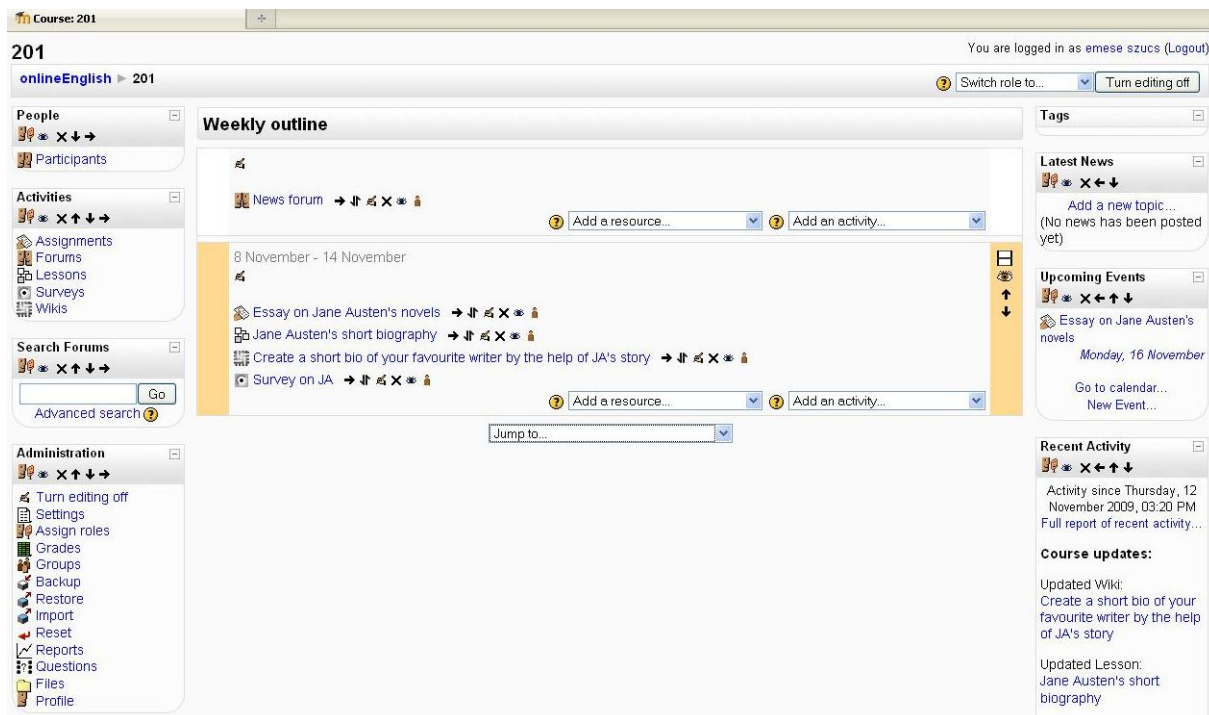
kölcsönösséget és az együttműködést a tanulók között. Aktív tanulási technikákat alkalmaz, azonnali feedback-et ad, hangsúlyozza az idő faktort, magas igényeket támaszt és figyelembe veszi az eltérő tanulási módokat és adottságokat.

Ebben a tanulmányban az adaptabilitás van kiemelve, ami alátámasztotta feltevésem, hogy ebből a szempontból is megfelelő vizsgálati alany lesz a Moodle.

Összehasonlítva az eszközöket kommunikációs, produktivitás és tanuló aktiváló, bevonó funkcióik alapján, az alábbi következtetésre jutottam. A rendelkezésre álló nyílt forráskódú rendszerek többé-kevésbé azonosak voltak, funkciók is nagyjából egyenértékűek. A szakirodalom által preferált két rendszer még az Ilias és a Dokeos nevű LMS-ek voltak. Sem az Ilias-nak sem a Dokeos-nak nem volt tanulói portfóliója. Ez a funkció teszi az LMS-t arra alkalmassá, hogy a diákok könnyen megtalálhassák előző projektjeiket, eredményeiket, házi feladataikat. Tanári szemszögből pedig a diákok fejlődése követhető nyomon vele könnyen. Ezen lehetőségeket fontosnak érzem, így olyan LMS-eket, melyek erre nem voltak alkalmasak, nem választottam elemzésre (Uzunboylu, 2006).

A Moodle egy sablon alapú rendszer, ami azt jelenti, hogy a tartalmat csak be kell illeszteni, semmiféle web-szerkesztői, vagy programozási tudást nem igényel a tanár részéről.

A felhasználói felület három fő hasábra tagolódik, ld 4. ábra. Az első tartalmazza a Moodle három fő részét: a résztvevőket (participants), a tevékenységeket (activities) és az adminisztrációt (administration). Ez az a fix egység, ahol a Moodle fő funkcióit találhatjuk. A középső rész a munkafelület (workbench). A jobb szélső sávon található az opcionális információs blokkok.



4. ábra A Moodle tanári felhasználói felületének három fő hasábjja.

A következőkben a Moodle-t a harmadik fejezetben tárgyalt szempontok szerint vizsgálom.

4.2. Adaptabilitás

4.2.1. Áttekintés

Az adaptivitás vizsgálatát Graf és List cikkének (Graf, 2005) eredményeire hivatkozva kezdem. Ők kilenc platform vizsgálatát végezték el, főként az adaptivitásra koncentrálva. Az értékelési szintek a következők voltak: kiváló, nagyon jó, jó, közepes, elégséges, elégtelen. A kilenc platformot előzetes vizsgálatok alapján választották ki harminchat nyílt forráskódú rendszer közül a következő szempontok alapján. Az LMS-nek mindenképp rendelkezni kellett aktív közösséggel, stabil fejlesztési státusszal, és a rendszernek jól dokumentálnak kellett lennie. A negyedik szempont didaktikai volt: Graf a tananyag prezentációt előnyben részesítette a kommunikációs eszközökkel szemben. Ez nem hátráltatja dolgozatom vizsgálatait, az interakciókat és a szinkron kommunikációs eszközök vizsgálatára egy másik tanulmány lesz segítségemre. Mint ahogy azt az előző fejezetben említettem, négy fő vizsgálati területük az implementálhatóság, a personalizáció, a kiterjeszhetőség és a dinamikus tartalmak. A következőkben eredményeit egyenként tekintem és egészítem ki saját

nyelvtanításra vonatkozó tapasztalataimmal.

4.2.2. Implementálhatóság

Az implementálhatósággal kapcsolatban a Moodle „nagyon jó” minősítést kapott Graf tesztje szerint. A Moodle-ön kívül csak az Open USS kapta ezt az összes rendszer közül. Fontos szempont egy kurzus elkészítésekor, hogy beállíthatjuk, hogy ha megterveztünk egy alap kurzusformát, mindig az jelenjen meg a jövőben. Ez két dolog miatt is hasznos, egyrészt a rendszer egységes képet nyújt, másrészt nem kell sok időt a beállításokkal eltölteni, ha hasonló óratervet készítünk.

A tanár által kidolgozott tananyagok megvalósítására, a tananyag kivitelezésére a következő eszközök állnak rendelkezésre a tevékenység modul alatt:

- Feladatok (assignment),
- Válaszlehetőség (choice),
- Adatbázis (database),
- Fogalomtár (glossary),
- Lecke (lesson),
- Teszt (quiz),
- Felmérés (survey),
- Műhely (workshop).

A Feladatok modul arra ad lehetőséget a tanárnak, hogy feladatokat írjon ki és megoldásait begyűjtse a diákoktól. Megkérdezhető a diákok véleménye például arról, hogy mi legyen a következő tananyag a Válaszlehetőség tevékenység segítségével.

Adatbázis készíthető és feltölthetőek a diákok által készített anyagok, szavazások eredményei, képek, linkek. Ennek segítségével a hiányzó diákok is utána tudnak nézni, hogy mi történt egy esetlegesen kihagyott órán.

A Fogalomtár, avagy szótár a nyelvtanításban elengedhetetlen. Nagyon hasznos funkció, hogy az autolinkelő rendszer jelzi, ha egy tananyag szövegében lévő szó benne van a fogalomtárban.

A Lecke modul a tananyag elkészítésének fő egysége. Beilleszthetők képek, szövegek, kérdések és megvalósítható az egyéni tanulási út is segítségével. A modulról alább lesz szó részletesebben. A COLLES (konstruktivista online tanulási környezet felmérése) és ATTLS

(megközelítések a gondolkodási és tanulási felméréshez) felmérési eszközök segítségével pedig megkérdezhető a diákok véleménye a kurzusról a felmérés modul alatt.

A Tesztek modul különösen fontos, mert az ellenőrzés pedagógiai szempontból rendkívül lényeges. A tesztek másik fontos funkciója a nyelvtudás felmérése. Mivel a tesztek sablonok formájában készíthetők el a Moodle-ben, többször is felhasználhatók, és eltérő nyelvek oktatása esetén csak a tartalmat kell kicserélni.

A Műhely modullal lehetőség van arra, hogy a kurzusrésztvevők egymás munkáit láthassák és így akár egymás munkáit ki is javítsák.

4.2.3. Perszonalizáció

E szempontot tekintve a Moodle csak a középmezőnyben végzett Graf tesztje szerint, csak a közepes szintet ütötte meg. A listán ebből a szempontból az ATutor, az Ilias és a LON CAPA teljesített a legjobban. A lehetőségek korántsem rosszak annak ellenére, hogy nem ez a funkció a Moodle erőssége.

Most azt kell vizsgálnom, hogy a felhasználó saját kedvére mennyiben változtathatja meg saját platformjának felhasználói felületét, illetve, hogy milyen funkciók beállítására van lehetősége.

A diák bejelentkezve a Moodle-re egy egyszerűbb felhasználói felületet lát, mint a tanár. Az adminisztráció rész alatt található a profil, ez alatt pedig a profil-szerkesztés. Itt iratkozhat fel a diák értesítésekre, fórumokra, még képet is feltölthet magáról.

Nagyon hasznos funkció, hogy az eredmények, a tevékenységekről szóló jelentések alatt, kurzus szerinti bontásban, egy helyen található. Ha viszont a diák máshonnan szeretné ezt a funkciót elérni, például rögtön a főoldalon, a kurzusok alatt, ez sajnos nem lehetséges.

A kalendáriumnak létezik egy funkciója, ami lehetővé teszi a tartalom exportálását. Ez is hasznos lehet, például mobiltelefonba vagy Outlookba importálható és figyelmeztetés állítható be, ha közeleg egy feladat beadási határideje.

A tanár szemszögéből pedig a blokkok hozzáadása jelenti a perszonalizáció fő eszközét. A jobboldali hasámban állíthatók a mezők, és megadhatjuk, hogy milyen blokkokat szeretnénk látni. Ha egy mezőnél beállítottuk, hogyan szeretnénk megjeleníteni, akkor is létezik az a lehetőség, hogy ideiglenesen elbújtatjuk.

A Moodle fő ereje sokak szerint abban rejlik, hogy alapvető HTML ismeretekkel személyre szabhatjuk az online tanulási környezetet (Atonenko, 2004).

4.2.4. Kiterjeszhetőség

A kiterjeszhetőség teszi lehetővé fejlesztők számára programcsomagok beültetését az LMS programba. Mint azt az előző fejezetben taglaltam, bár minden nyílt forráskódú rendszer sajátja ez a tulajdonság, mégis vannak különbségek. Ebben a funkcióban volt a leghomogénebb az LMS-ek mezőnye. Nagyon hasonló eredményt ért el az összes vizsgált rendszer Graf tesztjében. Egyik rendszer kiterjeszhetőségre vonatkozó funkciója sem volt rosszabb minőségű, mint az „közepes”.

Könnyen értelmezhető használati útmutatóval rendelkezik a Moodle és a programozáshoz is vannak előre elkészített sablonok. A Moodle honapján külön rész van fenntartva a tanároknak és külön rész a fejlesztőknek.

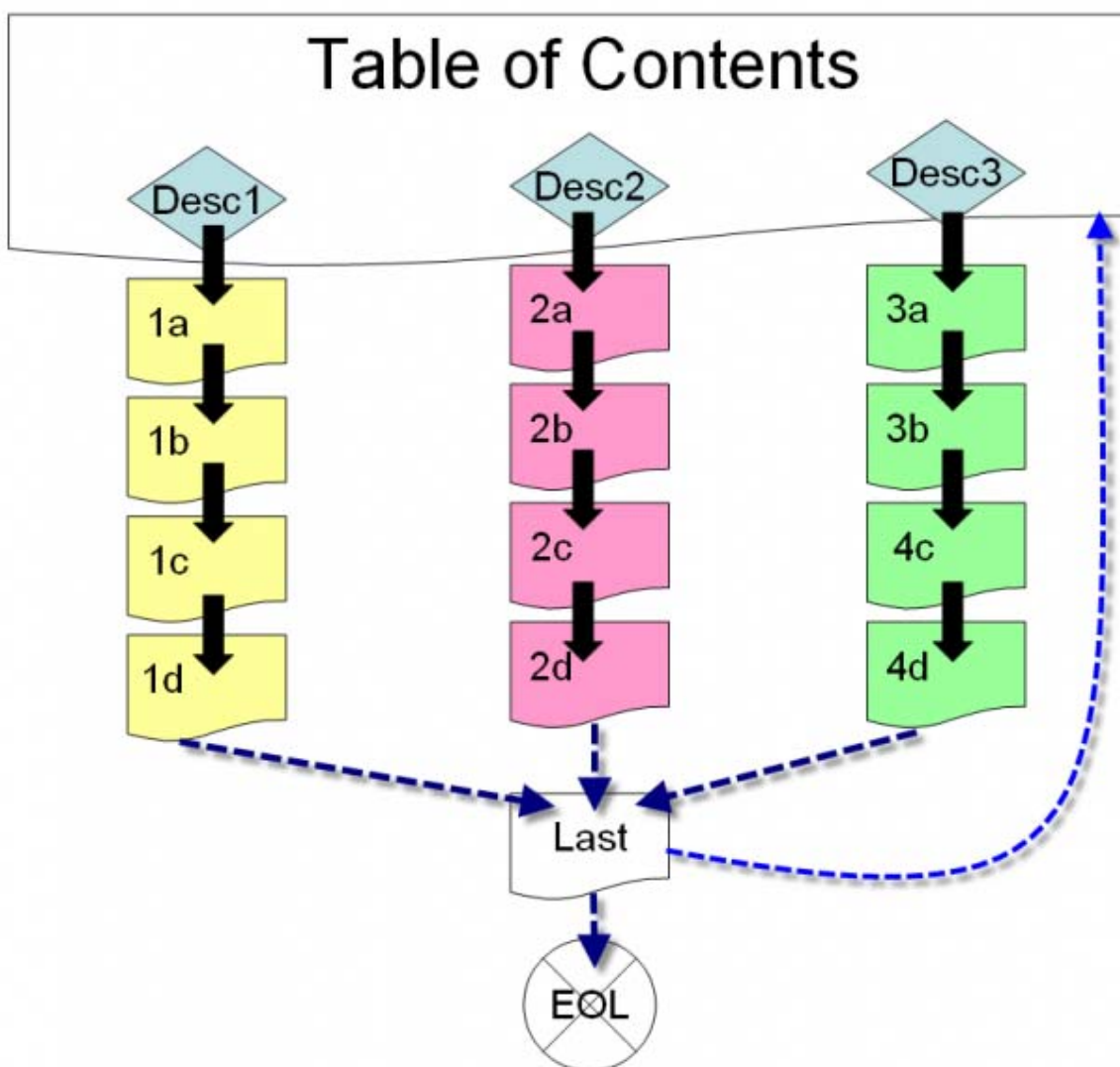
A Moodle funkcionalitása ún. plug-in-ek segítségével bővíthető. A plug-in-ek szoftverfejlesztők által készített, PHP forrásnyelvű programkomponensek, melyek megfelelő API-n keresztül csatlakoznak a platformhoz. Minden funkcionális modulhoz - mint pl. az adminisztrációhoz, gyakorlatokhoz, tesztekhez – külön API tartozik. A plug-in-ek fejlesztésének részletei ennek a dolgozatnak nem tárgya, a részletes és átfogó fejlesztői dokumentáció szabadon hozzáférhető (www.moodle.org).

4.2.5. Dinamikus tartalmak

A Graf cikkben (2005) mindössze három tool rendelkezett ezzel a funkcióval a Moodle-ön kívül, a LON CAPA, az ATutor, és a Dokeos. A cikk kiemeli, hogy a Moodle-nek létezik egy adaptív funkciója, ami irányítja a tanulókat a tanegységen keresztül. Ez a funkció a lecke, ami valójában HTML oldalak sorozata. A legegyszerűbb lecke tartalom mezőből és alatta elhelyezett navigáló eszközökből áll. Kétféle lehetőség áll rendelkezésünkre a navigálást illetően, az egyik amikor a navigáló nyilakkal a tanuló választhat, hogy merre szeretne haladni. A másik, bonyolultabb lecketípusban azonban a tanár állítja be, hogy a tanuló a kérdésekre adott válasza függvényében merre haladjon. Ezzel biztosítja a rendszer, hogy a tanuló a számára érdekes tananyag felé lépjen tovább. Ugyanakkor az is megoldható, hogy csak a tananyag elsajátítása után léphessen tovább a diák.

A leckekészítésnél két fontos fogalom van: az egyik az elágazás (branching), a másik a klaszter (cluster). Ha a tananyag összetett, vagy sok információt tartalmaz, részekre lehet bontani, amiket elágazásnak nevez a Moodle dokumentációja. Az egységekre bontott lapok

alján felcímkezett nyilakat lát a hallgató és rákattintva megválaszthatja a továbbhaladási irányt. Van úgynevezett irányított (ordered), és klasszikus (classic) elágazás. Az előbbi esetén az óra tipikusan egy tartalomjegyzékkel (Table of Contents) kezdődik, ami után a diákok rögtön választanak (Desc1, Desc 2...), hogy melyik úton kívánnak haladni, ld. 5. ábra.



5. ábra Az irányított elágazás modellje (három elágazásos típus). (www.moodle.org)

Mint az ábrán látható, az óra vége (End of lesson, EOL) különböző útvonalon is elérhető. Szerkesztést tekintve egy egyszerű példán, az úgynevezett tartalomjegyzék elágazásos modellen magyarázom el és mutatom be röviden a lényeges lépéseket. Vegyünk egy olyan példát, hogy a tanárnak egy leckét kell összeállítani, ahol a tartalomjegyzékről két különböző oldalra lehet ugrani, illetve egy másik nyíllal az óra végére ugrani. El az első elágazás, ez

maga a tartalomjegyzék, kék és cián háttérrel van a két ág kiemelve, „Óv” pedig az óra végét jelenti:

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, Óv.

E1 tehát a tartalomjegyzék, amely kettő navigációs gombbal van ellátva. Az egyik E2-re visz, a másik E6-ra. E5 és E10 is eltér a többi laptól, mindkettőnek van olyan funkciója is, ami E1-re visz vissza. A többi lap csak egy, a következő oldalra mutató nyíllal rendelkezik.

A klasszikus modell ezzel szemben egy előrehaladottabb modell. Itt a tanár által előre meghatározott lapok között véletlenszerűen választ a rendszer. Ennél a modellnél csak egy kezdő elágazás és egy elágazást lezáró elem van.

Nagyon fontos funkció az is, hogy tanulmányi előzményektől függően láthatja a diák az adott elágazáshoz tartozó feladatot (dependency funkció).

Másik fontos fogalom a tömb⁷ (cluster). A tömbök elágazások csoportjai összefogva egy leckében. Egy tömb több elágazásból álló altömböt tartalmazhat. Egy tömb mindig tömb hozzáadással kezdődik, és a tömb vége beszúrással fejeződik be. Ha fel szeretnénk építeni egy tömböt, amiben elágazások és több kérdés is előfordulnak, használhatjuk a tömböt az altömbök, azaz az elágazás és kérdések „összefogására”. Csomagoljuk a kérdéseket elágazásokba, és zárjuk le elágazást. Modellemnél T1 a tömbkezdő lépést, K1, K2... a kérdéseket, TV pedig a tömb végét szimbolizálja.

K1, T1, K2, K3, E1, K4, K5, K6, EV1, K7, TV1, K8

Ily módon több elágazásba csomagolt kérdéscsoportot is beágyazhatunk tömbünkbe (www.moodle.org).

A nyelvtanulásban a lecke funkció valóságos kincs. Tanuló centrikussága mellett kiváló olvasási készség javítására, mind a pásztázás mind a tájékozódó olvasás megoldható vele, de az intenzív olvasás is. A hallgatás utáni értés fejlesztése is jól működik a funkcióval, hiszen a Moodle-ben megoldott a médiák feltöltése. Annak megfelelően, hogy a diák milyen mélységben dolgozza fel a kapott információt, lehetséges olyan feladat, amiben a diákoknak egy szövegről csak a fő gondolatot kell megszerezniük. A másik fő feladattípus az, aminek a fő célja egy adott információ megtalálása. Elképzelhető olyan feladat is, amikor címet kell adni egy hallott szövegnek.

⁷ A magyar dokumentáció tömbre fordította a cluster-t.

Egy lecke, az elágaztatott tananyag felépítését, előnyeit és a nyelvoktatási lehetőségeket már az előző fejezetben tárgyaltam. Fontos kiemelni két nagy technológiai előnyét a Moodle-nek: egyrészt azt, hogy lehetséges a tanegységek ütemezhetősége. Megoldott másrészt a tanegységek szétdarabolása is. Azzal együtt, hogy interaktív, személyre szabott, azaz több úton is lehet haladni, mégsem téved el a tanuló az információk tengerében, a Moodle megfelelő struktúrát biztosít (Antonenko, 2004).

Egy értékes - de be nem fejezett - teszttel zárul Graf és List cikke, ami a kommunikációs eszközöket, a felhasználói adatok kezelését, a kezelhetőséget, a LO-eket, az adminisztrációt, a technikai aspektusokat és a kurzuskezelést összesítve vizsgálja. Nagyon jó eredményeket ért el a Moodle más területeken is nem csak az adaptivitásban, a kommunikációs eszközök közül a fórum és chat opció kiemelkedő. A kommunikációk alatti mail alkategóriában sajnos rosszul szerepel a Moodle, ez a funkció körülményesen elérhető és jobban működik az Ilias-ban. Végző soron a szinkron kommunikáció vizsgálata dolgozatom célja, így nem tekinthető nagy hátránynak e funkció tökéletlensége.

Nem volt céloom az alábbi funkciók vizsgálata, de az érdekesebb és nyelvtanulásban is hasznosítható, kedvező tulajdonságokat Graf cikkéből röviden kiemelem. Jó értékelést kapott a Moodle felhasználói adatok kezelés része, ezen belül a nyomon követés, és a felhasználó személyes profilja. A leggyengébb területe a Moodle-nek a cikk szerint az adminisztráció. Ezen belül a jogosultságkezelés, rendszerinstallálás és a felhasználó kezelés. A kurzuskezelésen belül is vannak hiányosságok, fejlesztendő terület például a kurzus adminisztráció és a tesztértékelés. Megjegyzem, hogy magam a telepítés során semmilyen problémával nem találkoztam.

A teljesség kedvéért és Graf tesztjének elemzésének zárásaként megemlítem, hogy az általános eredménylistáján a Dokeos és az Ilias voltak a második és harmadik helyezett rendszerek.

4.3. Interaktivitás

4.3.1. Diszkurzivitást elősegítő lehetőségek

Fontos a diák és a tanár megállapodása abban, hogy milyen szinten és milyen típusú feladatokkal folyjon majd az oktatás. Nem mindegy, hogy a tanuló nyelvtant szeretne

gőzerővel gyakorolni, vagy kommunikatívabb szeretne lenni.

Ebben az alfejezetben azon eszközöket vizsgáltam, amik a kommunikációt támogatják, és arra szolgálnak, hogy a tanár és a diák egyetérthessen a tanulási célokban.

Erre szolgál például a fórum, ami olyan, mint egy hagyományos tantermi üzenőfal. Több fajtája van ennek a tevékenység modulnak. Van az egyszerű vita, a kérdések-válaszok fórum, de létezik olyan verzió is, amikor mindenki egy vitatémát ad meg. Hasznos funkció pedagógiailag, hogy lehetőség van a hozzászólások értékelésére, amely tanári értékelésre is alkalmas lehet. Csatolt állományt is lehet a fórumhoz hozzáfűzni.

Felmérés tevékenységmodulban egyelőre csak meghatározott típusú felmérésekre van lehetőség, visszajelzés csak a tanításra vonatkozóan kapható. COLLES és ATTLS típusú felmérésekkel gyűjthetünk adatokat a diákoktól az online tanítási környezetre vonatkozóan, azon belül pedig például a tanári teljesítményről.

A nyomon követés is segíthet abban, hogy ellenőrizzük, jó úton haladunk-e közös célok felé. Statisztika lekérhető egy kurzus látogatottságáról, ami végeredményben segít kikövetkeztetni, hogy a hallgatók mennyire értenek egyet a megadott tanulási célokkal.

A Moodle-ben lehetőség van arra, hogy a potenciális új hallgatók vendégfelhasználóként jelentkezzenek be. Egy demo anyag segítségével megismerkedhetnek pár tipikus gyakorlattal, kurzusfeladattal, ami segít annak eldöntésében, hogy megfelelő-e a kurzus számukra.

4.3.2. Gyakorlat kiosztás

Tanulócsoportokat könnyen lehet a Moodle-en belül létrehozni, erre szolgál az adminisztráció funkció alatt a csoportok alpont. Az áttekintés fül alatt, egy listát kapunk az összes létező csoportról, az összes tag megjelenítésével. Nagyon praktikus az automatikus csoportkészítő funkció. Vegyük azt az esetet, hogy van kilenc tanulónk. Ennek a funkciónak a segítségével automatikusan kreálódik három csoport, A, B, és C.

Vizsgáltam, hogy milyen funkciók állnak a tanár rendelkezésére és segítségükkel milyen feladatok oldhatók meg, milyen készségek fejleszthetők. Nem csak kooperatív, de kompetitív feladatok is megvalósíthatók a Moodle-ben. Példa a kooperatív típusra a wiki vagy a fogalomtár.

Kompetitív feladat lehet eszköze is lehet a fogalomtár, olyan feladat esetén hogy ki tud több

szót összegyűjteni egy bizonyos témában, adott idő alatt. Szintén erre a feladattípusra alkalmas a teszt, de említhető a műhely, ahol „hibavadászatot” lehet játszani. Mind az íráskészség mind az írott szöveg értése fejleszthető segítségükkel.

4.3.3. Aktív tanulás

Nagyon fontos, hogy egy rendszer ne csak arra legyen alkalmas, hogy adatokat tároljunk, vagy hogy egy prezentáció keretében levetítésre kerüljön a tananyag. A nagy lehetőség abban rejlik, hogy aktívan be legyenek vonva a diákok a tanulásba. Ennek egyik fő eszköze a wiki modul. A frissebb verziójú rendszerekben már megtalálható ez az opció, ami csapatmunkában megoldandó feladatoknál remek eszköz. A wiki használata során a diákok közös dokumentumot hoznak létre. A tanulási folyamat szempontjából kiemelendő a jelentősége, hiszen a Moodle az együtttanulás filozófiájára épült. A wiki során elsősorban a diákok közötti kommunikációt célozza meg. A wiki a csapatmunka eszköze, de ez nem azt jelenti, hogy a Moodle nem ad lehetőséget az egyéni tanulásra, tananyag feldolgozásra. Példaként említhetők egyéni munkára a tesztek. Kihívás a tanár szempontjából, hogy eldöntse, mikor melyik tanulási formát részesítse előnyben. A wiki funkcióval lehetőség van, az íráskészség javítására-a feladat kiírásnak megfelelően gyakorolhatjuk a véleménykifejtést, a hivatalos levél írását, vagy akár az értelmező elemzést.

A fogalomtár is használható csoportmunkára. Egy olasz tanulmányban (Fontanin, 2007) könyvtárosok angol nyelv oktatásánál lett bevetve: a cél az volt, hogy közös szótárat hozzanak a tanulók létre szaknyelvből. Két fogalomtár van a Moodle-ben, egy elsődleges és egy másodlagos. A fő fogalomtárból csak egy lehet, míg a másodlagosból akár minden témához egy. A feldolgozott fogalmak többféleképpen kereshetők, betűrendben, kategória szerint, de lehet szerző szerint is keresni. Ez a tanulás szempontjából a kognitív flexibilitás miatt nagyon hasznos. Az elmélet szerint ugyanazon tananyag más oldalról való megközelítése hatékonyan segíti a tudáselsajátítást: a diákok párhuzamosan a fogalomtárral is dolgoznak, mialatt a lecke anyagát tanulmányozzák (Atonenko, 2004).

Itt a kommunikáción belüli testre szabási lehetőségeket vizsgálom.

A tananyagtartalom az óra alatt bármikor könnyen módosítható, ha a tanár észreveszi, hogy a kommunikáció nem a tervezett irányban halad, bármikor módosíthat a tartalmon. A „maradjon rejtve” (hide until) feature-rel beállítható az is, hogy bizonyos tartalom bizonyos

időpontban jelenik csak meg. Ez a funkció átállítható úgy is, hogy bizonyos tanulóknál látható, míg másoknál nem látható.

Fontos szinkron kommunikációs eszköz a csevegés opció-az újabb verziójú Moodle rendszerekbe már integrálható hang alapú chat is (pl. OpenMeetings, Dim-Dim). Ez segíthet a diákok kommunikatívabbá tételében, azaz a beszédfejlesztésre alkalmas a funkció.

Mind a csevegés mind a fórum opció remekül alkalmazható órakezdő bemelegítő gyakorlatoknál, vagy brainstormingra. Ezen funkciók kiválóan alkalmasak szerepjátékokra, de kirakós játékokra (puzzle) is van lehetőség segítségével. A kirakós játék olyan játék, amiben minden tanuló más képet kap. El kell mondania minden diáknak hogy mit lát a kapott képen, majd a képeket közösen sorrendbe kell rakniuk. Képzletbeli interjúk és kitalálós játékokra is alkalmas ez a funkció.

Az üzenetek Moodle blokknak nagy pozitívuma, hogy nem kötődik egy adott kurzushoz, segítségével bárkivel kommunikálhatunk rendszerünkön belül. A kommunikáció történhet offline, de lehet online eszköz is attól függően, hogy a résztvevők éppen milyen állapotban vannak.

Az online felhasználók blokkban láthatjuk listázva azon résztvevőket, akik éppen elérhetők. Egyszerűen a névre kattintva tudunk üzenetet küldeni. Itt a rövid, közvetlenebb hangvételű íráskészség gyakorolható.

A tanár diák közötti kommunikáció egyik fő eszköze a Vélemény modul. Ez a következőképpen működik. A tanár feltesz egy kérdést és meghatározza előre, hogy a diákok milyen válaszok közül választhatnak. Ezáltal a résztvevőknek az adott kurzusról alkotott véleménye deríthető ki, de egyéb felmérésekre is lehetőséget ad. Kialakítható egy közös álláspont a kurzus menetével kapcsolatban, de a tananyagra vonatkozó kérdéseket is tisztázni lehet.

4.3.4. Reflektivitás

A Moodle-nek van olyan tulajdonsága, hogy képes monitorozni a diákok haladását a tananyag elsajátításában. A feladat kiírásától függ a feladat értékelése is. Kiírhatunk feladatot offline megoldásra, de az értékelés történhet online is. Online feladat esetén meghatározhatja a tanár a feladat kiírásakor, hogy meddig lehet a megoldást feltölteni. Hasznos funkció az is, hogy megadhatjuk, hogy a feladat határidejének lejártá után ne fogadja el a rendszer a házi

feladatot. A tanár kérhet arról is jelzést, ha egy diák feltöltött feladatot. Ez nagyszámú hallgatóság esetén természetesen nem ajánlott.

Ha online a házi feladat, akkor a diák a feladat megoldását egyenesen a Moodle felületére írja, és a majdani tanári korrekció az eredeti szövegen hajtódik végre.

Tesztekkel is ellenőrizhetünk, ahol pontszámskálákat határozhat meg a tanár még a teszt készítésekor. A tesztkérdéseknél számos tulajdonság beállítható. Például az, hogy tetszőlegesen állítsa-e össze a rendszer a tesztkérdéseket, hogy mennyi idő alatt kell teljesíteni a tesztet, de az is szabályozható akár, hogy minden diák más tesztsort kapjon. A beépített teszt típusok megfelelnek a nyelvtanítás igényeinek: léteznek igaz hamis, keresd a párját, több felelet-választós és nyitott végű feladatok.

Értékelés szempontjából a másik fontos tevékenység a Műhely. Ez teszi lehetővé, hogy a tanulók egymás munkáját megnézhessék és értékelhessék. Ez a tevékenységmodul főleg esszék, és kutatómunkák során használatos. A műhely alapja egy értékelő rendszer. Különböző lehetőségeket nyújt a Moodle: van olyan lehetőség, hogy a diákok kritikát írhatnak. A rubrika esetén minden elemet 1-5-ig pontoznak az értékelő diákok, míg a kritérium esetén a diákok állításokat tesznek a munkára. Ezekhez az állításokhoz pedig érdemjegyet vannak társítva.

4.4. Használhatóság

Általában megállapítható, hogy tanári szemszögből hasznos és könnyen kezelhető funkciókkal van a Moodle felszerelve. Használatkor nagy segítség volt számomra a környezetfüggő segítség link (context sensitive help), ami a kezelőfelület alján helyezkedik el, és a Moodle honlapjára visz, ahol elakadás esetén azonnali választ kapunk kérdéseinkre.

Megkönnyíti a tanár munkáját az a lehetőség, hogy egy adott kurzus hallgatóinak bizonyos feltételek teljesülése esetén automatikusan küld üzenetet - pl. nem teljesített házi feladat esetén. A tesztek összeállítását viszont kissé körülményesnek éreztem.

Kiváló a vélemény funkció és a lecke is. Sok kattintást spórol meg a szerepváltás lehetősége is a tanárnak, amikor elkészített anyagát szeretné tesztelni diák szerepkörrel.

Javítandó terület viszont az audió fájlok feltöltése, ami talán megoldható egy javított mp3 flash kóddal (Fontanin, 2007).

A diák oldalt vizsgálva Melton (2006) használhatósági tesztje kimutatta, hogy a Moodle-nek egyszerű a felhasználói felülete és sok ikonja van, ami azt a célt szolgálja, hogy segítse a

felhasználót. Ennek ellenére vannak javítandó területek, ilyen például az, hogy személyes tanulói profilbeállítástól függően, a wiki és más eszközök sem működnek mindig problémamentesen.

5. Minta tananyag elkészítése

5.1. Áttekintés

Egy olyan mintatananyag megtervezése volt a céloom, ami támogatja azon funkciókat és elméleteket, amelyek dolgozatomban eddigi részében elemeztem, illetve a Moodle azon tulajdonságait jól hasznosíthatja, amit előnyként vizsgáltam. Két rövid tananyagot állítottam össze, az első az interaktivitást, a második az adaptabilitást demonstrálja.

5.2. Példa 1: csoportmunka

Az első feladatkiírást az alábbi elvek alapján terveztem meg. A feladat egy puzzle kirakása csoportmunkában. A puzzle-ben a 6. ábra-n ábrázolt képregényt kell kirakni.



6. ábra Puzzle: A képregény.

Első lépésként a diákokat az automatikus csoport funkcióval négy kis csoportra osztom a 7. ábra-n látható módon. A képregény egyes kockáit külön-külön négy darab adatbázisban helyezem el. Az adatbázis létrehozásakor a „Elkülönített csoportok” (Separate groups)

opcióval állíthatjuk be, hogy az adott adatbázist csak a hozzárendelt diákcsoport láthassa. A gyakorlatban a diákok csoporton belül a chat tevékenységmodullal közösen elemzik, hogy milyen képet kaptak feldolgozásra, leírják a képet. Majd együtt megbeszélik egymás képeit - ez az együtt működést szolgálja. A konstruktivitás-készséget segíti elő, hogy a diákok együtt építik a történetet, amit az óra végén prezentálnak.

201 : Groups Jump to...

[onlineEnglish](#) > [201](#) > [Participants](#) > [Groups](#) > [Auto-create groups](#)

Auto-create groups

Auto-create groups * Show Advanced

Select members from role:

Specify:

Group/member count*:

Naming scheme*:

There are required fields in this form marked*.

Groups preview

Groups (4)	Group members	User count (8)
Group A	student student4, student student5	2
Group B	student student2, balazs torna	2
Group C	student student, student student3	2
Group D	student student6, emese szucs	2

[Moodle Docs for this page](#)
 You are logged in as [emese szucs](#) (Logout)

201

7. ábra Tanulócsoportok létrehozása.

5.3. Példa 2: dinamikus tartalom

Az alábbi feladat az adaptív tananyagra példa. A tananyag Jane Austen író életét dolgozza fel egy Moodle leckében. Ez a gyakorlat jól szemlélteti az elágazások, tömbök használatát. A lecke felépítése a 4.2.5. fejezetben bevezetett jelölésekkel E1, E2, T1, K1, K2, K3, TV, E3, K4, E5, ÓV. Több elágazást, több kérdést és egy tömböt építettem be az óra szerkezetébe, amiből a 10. ábra mutat egy részletet. A tömböt olyan esetekben használom, amikor kérdések kiszámíthatatlan keverését szeretném a tesztelés alkalmával használni.

A diák bejelentkezvén az oldalra, a kurzus és a tevékenység kiválasztása után a tartalomjegyzéket látja elsőként (11. ábra). A jobb oldalon a tanár által beállított időkorlát látható, ami alatt a kurzust be kell fejezni. A képernyő alsó részén található piros sáv mutatja mennyit teljesítettünk a kurzusból azáltal, hogy a teljesített rész zöldre vált. A „Következő” (next) navigációs gombbal haladhat a tananyagban a tanuló, a megértendő szöveget tartalmazó fólia (12. ábra) elolvasása után a tesztkérdésekhez jut (13. ábra). A rendszer mindig azonnal kiírja az összesített eredményt. Egy kérdés helyes megválaszolása esetén előrébb juthat egy lépéssel Jane Austen sikerének történetéhez a diák, rossz válasz esetén egy úgynevezett magyarázó laphoz jut (14. ábra - 16. ábra), ahol a problémás mondat szerkezetre kap magyarázatot. Ez egy egyszerű példa a dinamikus tartalmakra: az a tanuló, aki megértette a tananyagot, továbbhalad. Aki nem, annak a rendszer segítséget ajánl. Ez a lehetőség természetesen tovább mélyíthető, több ellenőrző kérdés is lehetséges és természetesen több elágazás is készíthető. Az Előfeltétel (Dependency) funkció a másik, ami a tanuló tudásszintjének figyelembe vételére irányul. A lecke létrehozásakor beállítható (18. ábra), hogy milyen feltételek esetén csatlakozhasson a diák a kurzushoz. Olyan beállítást alkalmaztam, hogy Jane Austen rövid önéletrajza kurzus előfeltétele a haladó szintű Jane Austen leckének. A haladó szintű Jane Austen leckében egy esszét kell írni, a gyakorlatot a 19. ábra mutatja be. A leckék elvégzése után a Moodle összesíti a szerzett pontokat pl. a 17. ábra-n látható módon.

Jane Austen ⌵ 🔍 ✕

The life and loves of Jane Austen
 She was born in 1775. By the time she was 12 she wrote stories about heroines who were rescued by glamorous heroes. In Jane's own life there were three romantic attachments. She knew that marriage was important for someone in her position, still she never said yes to any of them. After his fathers death she and her sister had to move from house to house often staying with relatives. In 1809 her brother allowed them to stay in Chawton, where she was quite happy despite the fact that they were dependent on charity. in 1816 she fell ill with a disease of the kidneys, and died in 1817. In her lifetime she never went abroad.

Branch Table

Description 1: exit
Jump 1: End of lesson
Description 2: next
Jump 2: Next page

[Import questions](#) | [Add a Cluster](#) | [Add an End of Cluster](#) | [Add a Branch Table](#) | [Add an End of Branch](#) | [Add a question page here](#)

Cluster ⌵ 🔍 ✕

Cluster

Cluster

Jump 1: Unseen question within a cluster

[Import questions](#) | [Add a Cluster](#) | [Add an End of Cluster](#) | [Add a Branch Table](#) | [Add an End of Branch](#) | [Add a question page here](#)

Travellings ⌵ 🔍 ✕

She visited a lot of places in the world, especially in Europe.

True/False

Answer 1: False
Response 1:
Score 1: 1
Jump 1: Next page
Answer 2: True
Response 2:
Score 2: 0
Jump 2: Next page

10. ábra Részlet a lecke szerkesztőoldaláról.

Emese Szucs: Jane Austen short biography

You have 40 minute(s) to finish the lesson.

Attempt: 2

You have earned 0 point(s) out of 0 point(s) thus far.

Time remaining

0:38:53

Table of contents

Jane Austen's life and loves
Her secret of success
Jane Austen the Hollywood star



exit next

11. ábra Jane Austen példa: tartalomjegyzék.

Emese Szucs: Jane Austen short biography

You have earned 0 point(s) out of 0 point(s) thus far.

Time remaining

0:37:57

Jane Austen

The life and loves of Jane Austen
She was born in 1775. By the time she was 12 she wrote stories about heroines who were rescued by glamorous heroes. In Jane's own life there were three romantic attachments. She knew that marriage was important for someone in her position, still she never said yes to any of them. After his father's death she and her sister had to move from house to house often staying with relatives. In 1809 her brother allowed them to stay in Chawton, where she was quite happy despite the fact that they were dependent on charity. In 1816 she fell ill with a disease of the kidneys, and died in 1817. In her lifetime she never went abroad.

exit next

12. ábra Jane Austen példa: Szövegértés anyaga.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen short biography

Emese Szucs: Jane Austen short biography

You have earned 0 point(s) out of 0 point(s) thus far.

She started to write stories when...

Time remaining
 0:35:29

when she was on holiday with her sister.

already during her juvenile ages.

when she was 12.

[Please check one or more answers](#)

13. ábra Jane Austen példa: Feleletválasztás.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen short biography

Emese Szucs: Jane Austen short biography

Number of questions answered: 2; (You should answer at least: 6)
 Number of correct answers: 0
 Your current grade is 0.0 out of 5

You have earned 0 point(s) out of 2 point(s) thus far.

The Hollywood star

Jane Austen, the Hollywood star
 People watch the films based on her novels. The influence of cinema and television has led to worldwide fame for Austen. Not everyone is pleased by this. Some say for the sake of popularity the adaptations are too light on satire and heavy on romance.

Time remaining
 0:33:18

[next](#)

14. ábra Jane Austen példa: szöveg a "to please" igével.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen short biography

Emese Szucs: Jane Austen short biography

You have earned 0 point(s) out of 3 point(s) thus far. **Time remaining**
0:31:12

Everyone agrees on that adaptations are good and they are mostly successful

Your answer :
True

That's the wrong answer

[Continue](#)

15. ábra Jane Austen példa: Ellenőrző kérdés a "to please" igéhez.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen short biography

Emese Szucs: Jane Austen short biography


Number of questions answered: 3; (You should answer at least: 6)
Number of correct answers: 0
Your current grade is 0.0 out of 5

You have earned 0 point(s) out of 3 point(s) thus far. **Time remaining**
0:30:22

Explanation sheet

To please someone is to make things for him/her which she will make him/her happy

[next](#)



16. ábra Jane Austen példa: Navigáció egy kiegészítő értelmező lapra helytelen válasz esetén.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen short biography

Emese Szucs: Jane Austen short biography


Congratulations - end of lesson reached

Your score is 3 (out of 4).

Your current grade is 3.8 out of 5

17. ábra Jane Austen példa: A lecke teljesítése során gyűjtött pontok.

Dependent on

Dependent on  Emese Szucs: Jane Austen short biography ▼

Time Spent (minutes)

Completed

Grade better than (%)

18. ábra A haladó szintű Jane Austen kurzus előfeltétele a short biography kurzus min. 60%-os szintű teljesítése.

201 Jump to...

onlineEnglish ▶ 201 ▶ Lessons ▶ Emese Szucs: Jane Austen advanced

Emese Szucs: Jane Austen advanced

You have 40 minute(s) to finish the lesson.

You have earned 0 point(s) out of 0 point(s) thus far.

Do you think she would have enjoyed her fame she has today?

Time remaining

0:39:22

Your answer:

19. ábra Haladó szintű Jane Austen lecke.

6. Összefoglalás

Dolgozatomban egy kiválasztott LMS, a Moodle alkalmazhatóságát vizsgáltam az idegennyelv-oktatásban. A vizsgálatot két fő szempont alapján végeztem, amelyeket általános tanítási módszertanok és speciálisan a nyelvtanításra kidolgozott módszertanok és modellek irodalmának áttanulmányozása alapján határoztam meg. A szempontok a Moodle azon képességét célozzák meg, hogy az mennyiben támogatja egyrészt a tananyag tanulóra vonatkozó dinamikus személyre szabhatóságát, másrészt a diákok közötti, ill. tanár és diák közötti kommunikáción alapuló nyelvtanulást. Nagy hangsúlyt kapott a kommunikáció azon formája, amikor a felek egyidejűleg cserélnek információt. Az evaluációs szempontok és alszempontok rendszerbe foglalása során új elnevezések ajánlásával feloldottam a különböző irodalmi forrásokból származó terminológiai ütközéseket. A vizsgálat során a releváns Moodle funkciókat egy saját installáción teszteltem és a Moodle alkalmazhatóságát két nyelvgyakorlat elkészítésével demonstráltam.

Az e-learning pozitív oldalai ellenére kutatások számadatai mutatják, hogy számos online kurzus hallgatósága egy idő után megfogyatkozott. Ennek lehetséges okai a következők lehetnek (Monteiro, 2003):

- a tanulók elszigeteltnek érezték magukat,
- nehéz a navigáció, technikai problémák akadályoznak,
- félreérthető a feladat meghatározás,
- nem releváns a kurzusanyag a tanuló számára.

A tanulói elszigeteltségre megoldást nyújthat, ha interakció alakul ki a diákok közt, kialakul egyfajta közösség (community), az együtt tanulás érzése. A kollaboratív tanulás során érezhetik a diákok, hogy hozzáadhattak a tananyaghoz, hogy alkothattak valamit.

Nagyszámú tanulmány szól tanfolyamok sikertelenségéről a diákok számára túl bonyolult felhasználói felület és technikai problémák miatt. Ilyen jellegű hiányosságokat magam is tapasztaltam a tesztelés folyamán. Ezek a problémák viszont az idő előrehaladtával várhatóan egyre kevésbé lesznek relevánsak a nagyszámú felhasználói visszajelzések és a nagy fejlesztői tábornak köszönhetően.

A harmadik és negyedik pontban vázolt metodikai problémát e dolgozat is vizsgálja (ld. diszkurzivitás és dinamikus tartalmak c. fejezetek) és azt találtam, hogy a Moodle-nek vannak eszközei, amelyekkel ezek többnyire kiküszöbölhetőek.

Összegzésképpen elmondható, hogy nagy lehetőségek rejlenek a Moodle nyelvoktatásban történő alkalmazásában. Érdeemes lenne egy összetett kurzust tervezni és megvalósítani a Moodle-ben majd azt igazi nyelvtanulók és tanárok részvételével kipróbálni.

7. Irodalomjegyzék

Antonenko, Pavlo; Toy, Serkan; Niederhauser, Dale: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has to Offer, Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23, 2004.

Bates, A. W.: Technology, E-learning and distance education, Routledge, 2005.

Brandl, K.: Are you ready to Moodle?, Language Learning and Technology, Vol. 9, No. 2, May 2005.

Brandl, K.: Integrating internet based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher to student centered approaches, Language Learning and Technology, Vol. 6, No.3, September 2002.

Cobb, S.V.G. et al: Evaluation of virtual learning environments, 2005.

Cohen, B.E, Nycz, M.: Learning objects and e-learning: an informing Science Perspective, Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, Vol. 2, 2006.

Fontanin, M., Svab, M.: Applying Moodle to continuing professional development. Old contents in a new container?, World Librarian and Information Congress, 19-23 August 2007, Durban, South Africa

Graf, S., List, B.: An evaluation of open source E learning platforms stressing adaptation issues, Advanced Learning Technologies, ICALT 2005., Fifth IEEE International Conference, 2005.

Hutter, O., Magyar, G., Mlinarics, J.: E learning, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2005.

Keményné Pálffy Katalin: A pszichológia alapjai, Nemzeti tankönyvkiadó, 2005.

LeLoup W.J., Ponterio, R.: On the net, Interactive and multimedia techniques in on-line language lessons: A sampler. Language, Learning and Technology Vol. 7, No. 3, Sept. 2003.

Mason, R.: Models of Online Courses, ALN Magazine 2 (2), 1998.

Papp Gyula: eLearning szabványok: elemző tanulmány, 2005.

Pino, D.: Web based English as second language instruction and learning, United States distance learning association vol 5. No 2, 2008.

Richards, Jack C.; Theodore S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, 2001

Rogerson-Revell, P.: Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distant language education, Open Learning, vol. 22, No 1, February 2007

Schlosser, C. A., Anderson, M. L.: Distance education: review of the literature, Washington DC, Association for Educational Communications and Technology, 1994.

Sherry, L.: Issues in Distance Learning. International Journal of Educational Telecommunications, 1 (4), 1996.

Stickler, U, Hampel, R.: „What I think works well”....Learners evaluation and actual usage of online tools, Conference ICL 2007, September 26-28, Villach, Austria, 2007.

Vovides, Y. et al.: The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self regulated learning, Educational Research review 2 , 2007.

Weller, M.: VLE 2.0 and future directions in learning environments, Proceedings of the first LANS conference, Designing the future of learning, 2006.

White, C.: Distance learning of foreign languages, Language Teaching (39), pp. 247-267, 2005.

Internetes források (legutolsó letöltésük 2009.november 19.):

Britain, S., Liber, O.: A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments, 1999., <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001237.htm>

Chickering, A., Ehrmann, S.: Implementing the seven principles, Technology as lever, AAHE Bulletin, October 3-6 1996, <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>

Downes, S: E-learning 2.0, eLearnmag, 2005,
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>

Harris, V: Adapting classroom based strategy instruction to a distance learning context, TESL EJ, vol 7 no 2, September 2003, <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>

Lewis, A. B. et al: Learning Management System Comparison,
<http://www.proceedings.informingscience.org/InSITE2005/P03f55Lewis.pdf>

Liu, Y, Ginther, D.: Cognitive styles and distance education ,Online Journal of Distance Learning Administration, Volume II, Number III, Fall 1999.

Melton, J.: The LMS Moodle: a usability evaluation, 2006,
<http://jklmelton.net/2006/melton2006.pdf>

www.moodle.org

Priyanto, A. D.: Facilitating Language learning with LMS: A brief review on Blackboard and Moodle, <http://agusdepe.staff.uns.ac.id/2009/04/06/facilitating-language-learning-with-lms-a-brief-review-on-blackboard-and-moodle/>

Monteiro, L.: Motivation and e-learning - personal reflections, 2003,
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/motivation-e-learning-personal-reflections>

Orwig, C.J.: Guidelines for a Language and culture learning program, 1999,
<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/GudlnsFrALnggAndCltrLrnngPrgrm/FourBasicLanguageSkills.htm>

Sulinet: <http://www.sulinet.hu/iktmuhely/web2.html>

www.tok.u-szeged.hu/scorm.html

Uzunboylu, Huseyin; Ozdamli, Fezile; Ozcinar, Zehra: An Evaluation of Open Source LMSs According to Learners Tools, Education Resources Information Center, 2006.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Zichar Mariannának diplomamunkám elkészítésében nyújtott segítségéért és útmutató tanácsaiért. Köszönettel tartozom továbbá Torma Balázsnak tanulmányaim során nyújtott támogatásáért.