

## HANNA: GAMIFIKÁLT DIGITÁLIS TANANYAG HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NYELVTANULÁSÁNAK SEGÍTÉSÉRE

ABARI KÁLMÁN<sup>a,c,\*</sup> – SZABÓ FRUZZSINA<sup>b,c</sup> – POLONYI TÜNDE<sup>a,c</sup>

<sup>a</sup>Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

<sup>b</sup>Debreceni Egyetem, Angol-Amerikai Intézet

<sup>c</sup>MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

*Beérkezett:* 2020. november 19., *elfogadva:* 2021. május 18.

Gyorsan változó világunkban az oktatásnak lépést kell tartania a változásokkal, ezért szükséges a módszertan folyamatos fejlesztése, a tanítási-tanulási folyamat harmonikusabb illesztése a változó igényekhez. Oktatásunk komoly problémája a tanulók teljesítményében mutatkozó hatalmas különbség, ezért fontos szempont a hátrányos helyzetű tanulók eredményességének javítása. Tanulmányunk célja, hogy bemutassunk egy új fejlesztésű digitális nyelvrokator tananyagot (HANNA), amely hátrányos helyzetű 5–7. osztályos diákoknak készült, tabletalapú, és angol nyelvet oktat a tanár facilitáló segítségével. Bemutatjuk, hogy a HANNA szerkezetének kialakításában milyen szempontokat vettünk figyelembe, ismertetjük a tananyag felépítését és a tanulók motiválása érdekében megvalósított gamifikált elemeket.

**Kulcsszavak:** a nyelvtanulás motívumai, gamifikáció, önszabályozó tanulás, digitális tananyag

As the world of education and technology is changing at a breathtaking speed, the methodology needs to be constantly updated, while the process of teaching-learning has to adjust to fresh demands. One of the most severe issues in our education is the increasing gap between students' achievements, especially in low socio-economic environments. The purpose of our study is to introduce a new digital language course-material (HANNA) created specifically for pupils in grade 5–7 in low SES backgrounds. It is primarily to be employed in English language classes (ELT), is operated on tablets, and teaches English with the facilitating work of the teacher. We explore the principles underlying

---

\* Levelező szerző: Abari Kálmán, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, 4002 Debrecen, Pf. 400.  
E-mail: abari.kalman@gmail.com

HANNA, reveal its structure and mechanism while detailing the gamified elements of the programme.

**Keywords:** relationships, primary school children, online and offline relations, sociometry, smart devices and internet usage

## Bevezetés

Az általános iskolai tanulók Magyarországon kötelező jelleggel a 4. osztálytól tanulnak idegen nyelvet, minimálisan heti két órában, 5–8. osztályban pedig heti három órában. A felmérések sajnos nem bizonyítják, hogy az iskolai keretek között megvalósuló nyelvtanulás kellemes és szórakoztató lenne (Nikolov 2011), sőt eredményesség tekintetében is jelentős különbségek mutatkoznak az általános iskolák között (Oktatási Hivatal 2020). A nagyobb települések iskoláiba járók jobb eredményt mutatnak a nyelvi felmérőkön, azaz a főváros, megyeszékhely, város és község sorrendben csökken az eredményesség.

Nikolov (2009) több korábbi tanulmányt is összegző cikkében megállapítja, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatás viszonylagos lemaradásban van más európai országokhoz viszonyítva, és ezek nem mennyiségi okokra (pl. heti óraszám) vezethetők vissza, hanem a nyelvtanulás minőségére. Megállapítja továbbá, hogy Magyarországon a nyelvórákon a frontális, grammatizáló-fordító és drillező munkaforma dominál; és jellemzőek az olyan kevésbé kedvelt, nem motiváló, tanulói kooperációt, autonómiát, illetve valós célnyelvi kommunikációt kevésbé lehetővé tevő eljárások, mint a hangos felolvasás, a fordítás és a nyelvtani gyakorlat. Ezzel szemben az olyan párban, illetve csoportban végzett, kedvelt, motiváló, a tanulói kooperációt, autonómiát, illetve a valós célnyelvi kommunikációt sokkal inkább lehetővé tevő tevékenységek, mint a társalgás, a szerepjáték, a nyelvi játékok és a videónézés fordulnak elő a legkevésbé. A tanulókat a nyelvórákon így nehéz motiválni, vagy a motivációt huzamosabb ideig fenntartani, az órák könnyen unalmassá válhatnak.

A nem motiváló nyelvórai munka a hátrányos helyzetűeket érinti a legkedvezőtlenebbül, mivel náluk a legkevésbé valószínűsíthető, hogy a nyelvhez kötődő pozitív élményt, illetve más külső motivációt (pl. jó jegyért jutalom, érdekes tartalmak biztosítása a célnyelven, a nyelvtudás fontosságának otthoni légköre, utazás) az otthon biztosítani tudná (Réger 2002).

Jelen tanulmányban egy olyan táblagépen működő angol nyelvi kiegészítő tananyag (HANNA) kerül bemutatásra, amely osztálytermi használatra alkalmas, és mérsékelheti a hátrányos helyzetből eredő tanulmányi lemaradás mértékét. Elsőként azokat a szempontokat és elméleteket ismertetjük, amelyeket a digitális tananyag felépítésénél figyelembe vettünk. Részletesen kitérünk a tanulói motivációra, a nyelvtanulás motívumaira, a gamifikációra és az önszabályozó tanulásra. Ezt követően a HANNA alapkonceptióját és gyakorlati megvalósítását ismertetjük.

## Elméleti háttér

### *Motiváció*

A demokratizálódás, a megváltozott nevelési szokások következtében a kényszerítés különböző formáin alapuló nevelés lényegében eltűnt az iskolákból, így kulcskérdéssé vált, hogyan tudjuk tanulásra, teljesítésre, együttműködésre bírni a diákokat. Ennek különösen nagy jelentősége van azoknál a diákoknál, akiknél az iskola nem számíthat a család tanulás iránti elkötelezettségére, támogatására. Közkeletű feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű diákok alacsonyabb teljesítménye, az iskolával szembeni kedvezőtlenebb attitűdje a családi háttér következtében létrejött motivációhiányból és/vagy a motiváció torzulásából fakad. Ezt a feltételezést a kutatások azonban nem igazolták egyértelműen (*Howse et al. 2003; Stipek–Ryan 1997*). Magyar gyerekek vizsgálatában is csak gyenge kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között, bár a hátrányos helyzetű tanulók akadémiai motívumai valamivel fejletlenebbek előnyösebb helyzetű társaikéhoz képest (*Józsa 2000; Józsa–Fejes 2010*).

### *Nyelvpedagógiai motiváció*

A nyelvtanulás motívumai teljes mértékben meghatározhatják a nyelvtanulás folyamatának sikerességét, előrevetítik a várható problémákat és nehézségeket. A második generációs motivációkutatások során előtérbe került a tanuló, valamint a tanulói csoportok, osztályközösségek csoportkohéziós jellemzője (*Dörnyei–Murphey 2003*). A kutatások során a hangsúly áthelyeződött a tanuló egyéniségére, autonómiájára, tanulási stílusára, a tanulói csoporton belül betöltött szerepére. A motivációt kiváltó okok rendszere háttérbe került, és árnyaltabb attribútumok váltak hozzáférhetővé: figyelemhez jutottak a személyiség-lélektanban eredeztethető fogalmak, mint például a személyiségjegyek, de ugyanígy megkerülhetetlen tényezővé vált a tanár személye, tanítási stílusa. Szintén ehhez az időszakhoz kapcsolódik, hogy ugrásszerűen nőtt a nyelvtanulási módszerek száma, intenzíven fejlődött a kurzuskönyvek, a segédeszközök és a nyelvpedagógiai megközelítések színvonala és választéka. A nyelvtanulói motiváció árnyaltabb megértése elősegítette a paradigmaváltást a nyelvoktatásban is.

### *Hátrányos helyzetű tanulók motivációja*

Buda és munkatársai kutatásából kiolvasható, hogy a különböző motivációs profilokra a szociális háttér alig van befolyással, vagyis a hátrányos helyzetű tanulóknak nincs valamiféle sajátos, rájuk jellemző motivációs profiljuk – a „hátrányos helyzet” kategória nem határozza meg egyértelműen a tanuláshoz való viszonyukat (*Buda et al. 2019*). Minden jel arra mutat, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat is olyan motivációs eszközöket alkalmazva érdemes tanítani, ahogy minden más gyereket. A különböző tanulói csoportok motivációs profiljában dominánsak az intrinzik motívumok és a társas motívumok, azaz az iskolákban kiemelten fontos a bevonódás és az együttműködés támogatása, az elidegenedés és az ebből fakadó unalom megszüntetése. Ez nem jelent mást, minthogy szociális háttértől függetlenül az olyan típusú tanítással érhetünk el nagyobb bevonódást, erősebb tanulási motivációt, amely az érdeklődésre, a személyes fejlődésre

és a társas tanulásra épít. A közérzettel kapcsolatos összefüggések azt mutatták, hogy a tanuláshoz való pozitívabb hozzáállásnak messzire ható, az iskolai munkát mindenki számára élménytelibbé tevő hatása lehet. Vagyis az iskolában nehezebben boldoguló tanulók számára kiemelt jelentősége van a dicséretnek, a pozitív visszajelzésnek, sőt, a legrosszabb közérzetűek esetében a jutalomnak is.

### Gamifikáció

A gamifikáció széles körű elterjedése a 2011-es évhez köthető, ekkor született meg a legelterjedtebb definíciója is: *A gamifikáció a játéktervezés elemeinek alkalmazása játékon kívüli környezetben (Deterding et al. 2011)*. A számos további definíció közül Kapp (2012) meghatározását emeljük ki, amelyben expliciten is megjelöli az oktatás területét: *A gamifikáció játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására*. Ha a gamifikáció területét az oktatás játékosítására szűkítjük, akkor előnyként négy fontos jegyet sorolhatunk fel, amely a tanulás/tanítás folyamatában pozitív hatású: 1) bevonódás, 2) ismétlés, 3) személyre szabottság és 4) reflexió (Boller–Kapp 2017). A legfontosabb, hogy nagyobb lesz a tanulók motivációja és jobban bevonódnak a tanulási feladatba, mert a feladatok gamifikált megvalósításának és értékelésének nagyobb az élvezeti értéke. Ennek következtében a tanulási teljesítmény fokozódik. A játékosított rendszereket gyakran úgy tervezik, hogy azok alkalmasak a tartalom egynél többszöri elérésére, lejátszására. Az ismétlés segíti a tanulást, minél többször találkozik a tanuló a tartalommal, annál inkább fejlődik a készsége, nő a tudása. A tanulási szituáció teljesebb uralása érdekében a gamifikált rendszerben eltérhetnek a tanulási utak. A tanulási környezet a gamifikált rendszerben általában személyre szabott, különböző tanulók többé-kevésbé különböző utakat járnak be, a felfedezésre pedig maga a rendszer ösztönözheti a tanulót. A gamifikáció reflexióra sarkall: a tanulók válaszaik után azonnal visszajelzést kapnak, és amennyiben hibásan válaszolnak, legközelebb több időt fordítanak a helyes válasz megadására (hiszen nyerni akarnak), így a tanulás végbemegy. Összefoglalva: a bevonódás, az ismétlés lehetősége, a személyre szabottság és a reflexió lehetősége együtt támogatja a tanulást egy hatékony gamifikált tanulási környezetben.

A tanulás gamifikációja két megközelítéssel valósulhat meg: strukturális gamifikációval vagy tartalmi gamifikációval (Kapp 2013). A strukturális gamifikáció során a tartalom változtatása nélkül, a tananyagot körbevevő struktúrát játékosítjuk, azzal a céllal, hogy a tanulót motiváljuk a tartalom elsajátítására. A tartalmi gamifikáció során a tartalom lesz játékszerűbb, miközben játékelemeket és játéktervezői gondolkodást alkalmazunk (például történet, kihívások, rejtélyes elemek, karakterek, interaktivitás, visszajelzés, a szabad hibázás lehetősége). A gamifikált rendszerekben a tanuló számára a flow és az abszorpció elérése ugyanúgy követelmény, mint a videójátékok esetében. Pontosan úgy kelthetjük fel a tanuló érdeklődését és tarthatjuk fenn a motivációját, ha ugyanazokat a hatásokat sikerül elérni oktatási környezetben is. Természetesen a gamifikáció elsődleges célja ekkor sem a tanulók (és a tanárok) szórakoztatása, a gamifikáció olyan megközelítés, amelynek célkitűzése az oktatás hatékonyságának növelése.

A gamifikáció nyelvtanításban történő alkalmazásának legjelentősebb érdeme, hogy differenciálást biztosít. A tanulók egyéni tempójukban tudnak haladni, értékelésük egyénre szabott, motivációjukat a felzárkózás, illetve a kooperáció lehetősége és célja erősen befolyásolja, valamint egyénileg tudják a szinteket teljesíteni. *Prievara (2015)* kiemeli, hogy a számonkérés formája teljesen sajátos lehet: a tanulók választási lehetőségeket kapnak, és kontrollálják azt a folyamatot, amiképp eljutnak a saját eredményükhöz. A pontszerzés során számtalan feladattípusból szerezhetik meg pontjaikat, melyekből felépül a jegy. Minden új szinten – *Prievara terminológiájában* ciklusban – ismét előlről kezdik a pontszerzést. A játékosítás olyan értékelési rendszerre ad lehetőséget, melyben a tanulói önállóság és a tanulói autonómia erősödhet: a diákok maguk választják ki, milyen munka- és időbefektetés alapján tudnak a tanulásban részt venni.

A gamifikált oktatás keretében a tanulók tehát úgy érhetik el tanulási céljaikat, hogy közben a folyamat élvezetes és szórakoztató számukra és tanáraik számára egyaránt. A tananyagunk tervezésekor ezért a gamifikáció alkalmazása mellett döntöttünk. A HANNA nevű kiegészítő digitális és játékos angol tananyag (*Fehér et al. 2018*) a fenti szempontok figyelembevételével készült.

## HANNA – a gamifikált tananyag

Digitális tananyagunk a Magyar Tudományos Akadémia és a Debreceni Egyetem támogatásával készült. Kutatócsoportunk célja olyan táblagépen működő angol nyelvi kiegészítő tananyag létrehozása volt ötödik, hatodik és hetedik osztályosok számára, amely osztálytermi használatra alkalmas, és képes hozzájárulni a hátrányos helyzetből eredő tanulmányi lemaradás csökkentéséhez. A HANNA bemutatása során azokra az elemekre helyezzük a hangsúlyt, amelyek bármely számítógéppel támogatott gamifikált rendszerben megjelenhetnek.

### *Alapkoncepció*

A HANNA alapkoncepciója 20–25 perces leckék elkészítését fogalmazta meg, ami elég hosszú ahhoz, hogy érdemi fejlesztő tevékenységbe vonjuk be a tanulókat, és elég rövid ahhoz, hogy a fő tananyag mellett még jusson rá idő. Alapkoncepcióink legfontosabb elemei:

1. Általános nyelvpedagógiai módszereket használunk a tananyag összeállítása során, ezen belül a fő hangsúly az együttműködésre és kommunikációra buzdító páros és kiscsoportos munkaformán, valamint a kreatív és készségfeladatokon van.
2. Az idegennyelv-tanulásra kevésbé motiváló otthoni környezet hatását, az iskolai pozitív motivációval és élményszerű gamifikált tanulóssal kompenzáljuk.
3. A tananyagot táblagépekre fejlesztjük, amely kellően nagy szabadságot ad az osztálytermi (mozgásos) feladatok elvégzéséhez, és eleve rendelkezik lemaradáscsökkentő hatással.
4. A tananyag mikrotartalmakra bontott, ami azonnali sikerélményt ad, és nagyobb eséllyel fejezhető be.
5. Annak érdekében, hogy nagyobb eséllyel kínáljunk minden tanulónak olyan tartalmat, tevékenységet, ami motiválja, érdekli, amit örömmel végez, alapvetően foglalkoztunk meg a három feladatból való tanulói választás lehetőségének megteremtését.

6. A nyelvtanárok számára minden segítséget biztosítunk (tanári kézikönyv, tanári felület, továbbképzési lehetőségek formájában), hogy az elkészült tananyagot extra erőfeszítés nélkül tudják használni az osztályteremben.

### A gamifikáció megvalósítása

Tananyagunkat a kezdetektől gamifikált környezetben kívántuk megvalósítani, egyaránt használtuk a strukturális és tartalmi gamifikáció elemeit és fejlesztettünk komoly játékokat is a tananyagba (Boller–Kapp 2017). A tananyag 11 témakört ölel fel, témakörönként 1–4 modulal. Minden modul 3 leckét tartalmaz, amelyek tartalmilag, szókinszben és nyelvtanban is többé-kevésbé összetartoznak. Egy adott modul 3 leckéjét, 3 egymást követő tanórán ajánljuk feldolgozni, és az eddigi tapasztalatunk alapján az első leckére valóban elegendő 20–25 perc, de a 2. és 3. lecke a páros és csoportmunkák túlsúlya miatt egy teljes tanórát kitölt. Az eddig elkészült 24 modul összesen 72 tanóra ad segítséget a tanárnak, a modulok azonban egymástól függetlenek, tetszőleges sorrendben tanulhatók. Ilyen értelemben nem lehet lemaradni, hiányzás vagy más ok miatt nem kerülnek hátrányba a tanulók a következő modul feldolgozásánál.

Minden modul felépítése azonos (1. táblázat). Az első leckében szereplő *Szókártyák bemutatása 1* az adott téma alapvető szókinszét tartalmazza, tipikusan 9–14 szó/kifejezés megtanulására van lehetőség (írott forma, hangzó anyag és kép jelenik meg) a feladatban. A *Játék a szókártyákkal 1* a szókinsz elmélyítését segíti és teszteli egyszerű típusfeladatokkal (például feleletválasztós, szóösszerakás, mondatösszerakás). A *Gyakorló játékok* egyedi fejlesztésű minijátékok, amelyek a szókártyák szókinszét, mondatformáit és nyelvtani szerkezeteit élvezetes játékos formában gyakoroltatják, a nyelvi készségeken kívül egyéb készségek és elemek bevonásával, mint például saccolás, gyors döntéshozatal, szerencse, humor. A tanulók motiválását reméljük ezektől az elemektől. A 2. lecke tartalmaz egy kooperatív készségfeladatot, amelynek fő funkciója, hogy a harmadik lecke kreatív feladatát előkészítse. Az *Előkészítő készségfeladatokban* a tanulók a társaikkal együtt dolgoznak (pár- vagy csoportmunka formájában), autentikus videókat néznek,

1. táblázat: A HANNA egy moduljának általános felépítése

1. lecke	2. lecke	3. lecke
Szókártyák bemutatása 1 V-2; P-19; P-38 Komoly játék – tanító	Szókártyák bemutatása 2 V-2; P-19; P-38 Komoly játék – tanító	Kreatív feladatok V-3; P-600; P-600; P-600 Tartalmi gamifikáció
Játék a szókártyákkal 1 V-4; P-15; P-30; P-45; P-60 Komoly játék – tesztelő	Játék a szókártyákkal 2 V-4; P-15; P-30; P-45; P-60 Komoly játék – tesztelő	
Gyakorló játékok V-3; P-130; P-150; P-170 Komoly játék – tesztelő	Előkészítő készségfeladatok V-3; P-450; P-450; P-450 Tartalmi gamifikáció	

*Megjegyzés:* A 3 lecke 3 egymást követő órán dolgozandó fel. A leckék felépítésében jeleztük, hogy a tanuló hány feladatból választhat (V.\*), az egyes feladatokra maximum hány pontot kaphat (P.\*), illetve, hogy tartalmi gamifikációval vagy komoly játékkal valósítottuk meg az adott részt

és ahhoz kapcsolódó megértési feladatokat oldanak meg. Ezek a feladatok összetettek, egyediek és változatosak, fokozatosan, a tanuló által vezérelten megjeleníthető instrukciósorokban és kapcsolódó anyagokban tárulnak a tanulók elé. A 2. lecke *Szókártyák bemutatása 2* és *Játék a szókártyákkal 2* szakaszai a készségfeladatban megjelenő szavakat tanítják meg a tanulónak. A 3. lecke egyetlen szakasza a *Kreatív feladatok*, melynek fókuszában a beszéd és produktummal végződő tevékenység áll. Itt a második leckében előkészített kreatív feladatot oldják meg a tanulók jellemzően csoport- és pármunkában, célnyelven kommunikálva, és a nyelvi készségeken kívül egyéb készségeikre, érdeklődésükre támaszkodva, például ének, tánc, kézművesség, rajz, tárgyi ismeret és dráma. Az 1. táblázatból kiolvasható, hogy a leckék egyes szakaszaiban hány különböző, mikrotanulással feldolgozható, választható feladattal találkozhat a tanuló.

Gamifikált tananyagunkban az oktatás játékosításának mind a négy pozitív hatást kiváltó lehetősége (bevonódás, ismétlés, személyre szabottság, reflexió – *Boller–Kapp 2017*) megjelenik a tanulási teljesítmény fokozására. 1) Az egyes leckék bemutatásánál már kiemeltük, hogy az egyes feladatok játékos formában kerültek megvalósításra. 2) A tananyag feladatai többször megismételhetők, akár az osztálytermi feldolgozás során, akár otthoni gyakorlás keretében. Természetesen otthoni gyakorlásra a *Szókártyák bemutatása*, a *Játék a szókártyákkal* és a *Gyakorló játékok* jöhetnek szóba, mert ezek önálló tanulást feltételeznek. A pár- vagy csoportmunkát igénylő *Előkészítő készségfeladatok* és *Kreatív feladatok* esetében otthoni gyakorlásra nincs szükség, de osztályteremben is egy órán tipikusan csak egyszer dolgozzák fel ezeket a tanulók. 3) Tananyagunk számos ponton biztosítja a választás lehetőségét, az eltérő tanulási utak mégis korlátozottan jelennek meg rendszerünkben. Alapvetően a tanár dönt arról, hogy melyik témakör melyik modulját dolgozzák fel az osztályteremben, sőt a modulon belüli szakaszokat is ő válogatja össze. Azonban az egyes szakaszok esetében a tanulói választás lehetősége is rendelkezésre áll (*1. táblázat, V.\**). Az *Előkészítő készségfeladatok*, a *Kreatív feladatok* és a *Gyakorló játékok* esetében ez úgy valósul meg, hogy 3-3 konkrét feladat közül választhat a tanuló; a szókártyás játékok esetében pedig egyéni utat járhat be, a feladatokat eltérő sorrendben oldhatja meg, ismételheti vagy kihagyhatja. 4) Tananyagunkban minden egy helyes megoldással rendelkező feladat azonnal értékelésre kerül. A tanuló rögtön tudja, hogy helyesen vagy helytelenül válaszolt. A hibásan megválaszolt kérdések újra felbukkannak.

A tananyagunk gamifikált környezetének megvalósításában alkalmazott elemeket *Werbach (2016)* módszertana szerint tekintjük át. Mivel tananyagunkat osztálytermi felhasználásra szántuk, ezért jelentősen korlátoztuk a megjelenő játékelemeket.

*Werbach* rendszerében a *dinamikák* (korlátok, érzelmek, narratíva, előrehaladás és kapcsolat) a *legfelső szintű* koncepcionális elemek, amelyek a játékelményt koherenssé teszik. A *korlátok* befolyásolják, hogy mit tehet és mit nem a tanuló. A tananyagunkban nagyobb szabadságot adunk, minden modul minden leckéje elérhető közvetlenül, de alapvetően osztálytermi környezetben a tanár írja elő a feladatok sorrendjét. Korlátozás továbbá, hogy egy szókártyafeladatban három próbálkozása van a tanulónak a helyes megoldás megkeresésére, az előkészítő és kreatív feladatokban pedig csak előrelapozással, egymás után érhetők el az oldalak. Tananyagunk célja, hogy minél több pozitív érzést váltsunk ki a tanulókból; az öröm, a teljesítmény elérésének érzése, az érzelmi megerősítés mind arra ösztönzi őket, hogy játsszanak, vagyis tanuljanak tovább. A *narratíva* az a struktúra, amely a játék darabjait, a játékosított rendszert magát valamilyen koherens

egésszé teszi. Az osztályteremben az explicit történetstál megjelenítését elvetettük, de az azonos, következetesen használt grafikai élmények és elemek (pl. a Hanna nevű kis-elefánt gyakori megjelenése) a játékosok fejében összekötik és egységessé teszik a tananyag egyes darabjait. A *kapcsolatok* elem tananyagunkban a pár- vagy csoportmunka során, az előkészítő és kreatív feladatokban valósul meg.

A *második szinten* Werbach rendszerében a *mechanikák* foglalnak helyet, amelyek az előrehaladást biztosítják a tananyagban. Itt az egyik legfontosabb elem a *visszajelzés*, amely a hatékony továbbhaladást biztosítja, valamint a *fordulók*, amelyek az adott lecke egymást követő feladatait jelentik. Fontos elem továbbá a *jutalom*, ami az azonnali visszajelzések révén a pozitív élmény biztosításának elsődleges záloga.

A *harmadik szint* a felszínen megjelenő játékkomponenseké, amelyeknek a magasabb szintű dinamika és mechanika megvalósítása a feladatuk. Az osztálytermi környezetre és a hátrányos helyzetű diákokra tekintettel számos komponensről lemondunk, így például az órai munkát esetlegesen zavaró *avatár*, és a sok esetben demotiváló vagy szégyenérzetet keltő *ranglista* sem szerepel a tananyagunkban. A *pontok* és a *jelvények* viszont, amelyek a visszajelzést, az előrehaladást és természetesen a jutalmazást valósítják meg, igen. Értékelési rendszerünket inkább ösztönző rendszernek nevezhetnénk, ugyanis célunk a belső motiváció erősítése, illetve nagy hangsúlyt fektettünk a tanulók szociális kompetenciáira, a társas készségekre, az együttműködés és a kommunikáció fejlesztésére.

A modul mindegyik feladatában előre ismert a tanuló számára a maximálisan megszerezhető pontszám. A feladatmegoldás során folyamatosan visszajelzést kap, hogy helyesen vagy helytelenül válaszolt-e, és maximális pontot csak akkor kap, ha minden kérdésre elsőre helyesen válaszolt; így a kapott pontszám összhangban van a teljesítményével. A feladat végén megmutatjuk az elért pontszámot, illetve százalékos formában a teljesítményt is. A tanuló a saját eredményeit visszamenőleg is megtekintheti, így az önmagához mért fejlődését is nyomon tudja követni. A tanuló tehát folyamatosan visszajelzést kap arról, hogy mit csinált jól és miben kell javulnia, pontosan látja, hogy hol tart. Az eltárolt pontszámokat a tanár is megtekintheti, így ő is visszajelzést kap az órai haladásról, illetve visszamenőleg a tanuló fejlődéséről.

## Összefoglalás

A multimédiás nyelvtanítás nem igényel tankönyveket, nincs fűzetvezetés, elhagyott és elhanyagolt házi feladatok, fűzetek: az órai munka és a feladatvégzés online, digitális felületen történik. A hátrányos helyzetű diákok az iskolákban található és felszerelt táblagépek segítségével észrevétlenül tanulják meg a nyelvi alapokat, miközben előnyösebb helyzetben lévő társaikat utolérve gyakorlatra és rutinra tesznek szert a multimédiás eszközök, a számítástechnikai alkalmazott tudás és az alapvető digitális ismeretek területén. A megkezdett (és a jövőben folytatódó) hatékonyságvizsgálatok alapján a HANNA digitális gamifikált tanulási környezet elősegíti a hátrányos helyzetű tanulók integrálását, esélyegyenlőséget teremt, valamint a pedagógusok számára olyan hatékony eszközt biztosít, amelyet extra erőfeszítés nélkül tudnak használni munkájukban (Abari–Polonyi 2019; Pántya–Balajthy–Polonyi 2019).

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatói Programja támogatta.

## IRODALOM

- ABARI K. & POLONYI T. (2019) *Innovatív digitális tananyag kialakításának szempontjai és beválásának tapasztalatai*. Konferencia-előadás. A MPT XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Debrecen, 2019. május 30–június 1.
- BOLLER, S. & KAPP, K. (2017) *Play to Learn: Everything You Need to Know about Designing Effective Learning Games*. Alexandria, VA, Association for Talent Development.
- BUDA M., PÁSKU J., POLONYI T. & ABARI K. (2019) Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 8. pp. 132–157.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R. & NACKE, L. (2011) From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9–15.
- DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FEHÉR J., ABARI K., KINTERNÉ SZÖKŐCS B., TISZA K. & POLONYI T. (2018) HANNA – Angol digitális nyelvoktató tananyag. In: K. POLONYI T., ABARI K. (eds) *Pszichológia – Pedagógia – Technológia*. Budapest, Oriold és Társai Kiadó. pp. 119–142.
- HOWSE, R. B., LANGE, G., FARRAN, D. C. & BOYLES, C. D. (2003) Motivation and Self-regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 71. No. 2. pp. 151–174.
- JÓZSA K. (2000) Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, Vol. 10. No. 8. pp. 69–82.
- JÓZSA K. & FEJES J. B. (2010) A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: ZSOLNAI A. & KASIK L. (eds) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 134–162.
- KAPP, K. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA, Wiley.
- KAPP, K. M. (2013) *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco, CA, Wiley.
- NIKOLOV M. (2009) A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne> [Letöltve: 2020. 11. 15.]
- NIKOLOV M. (2011) Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, Vol. 172. No. 9. pp. 1048–1057.
- Oktatási Hivatal (2020) Eredmények összesítése – Idegen nyelvi mérés 2019. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen\\_nyelvi\\_meres/Idegennyelvimeres2019\\_Eredmenyekosszesitese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2019_Eredmenyekosszesitese.pdf) [Letöltve: 2020. 11. 15.]
- PÁNTYA J., BALAJTHY D. & POLONYI T. (2019) *Egy digitális nyelvoktató program együttműködési készségekre gyakorolt hatásának vizsgálata általános iskolások körében*. Konferencia-előadás. A MPT XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Debrecen, 2019. május 30–június 1.

- PRIEVARA T. (2015) *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története.* Budapest, Neteducatio Kft.
- RÉGER Z. (2002) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- STIPEK, D. J. & RYAN, R. H. (1997) Economically Disadvantaged Preschoolers: Ready to Learn but Further to Go. *Developmental Psychology*, Vol. 33. No. 4. pp. 711–723.
- WERBACH, K. (2016) *Gamification.* <https://www.coursera.org/learn/gamification> [Letöltve: 2020. 11. 15.]

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)