



Önszabályozó tanulás

A gamifikációban rejlő lehetőségek a 10–12 éves korosztály angol nyelvtanításában

Kovács Magdolna

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola

Absztrakt

A mai társadalomban a nyelvtudás és a rugalmas tanulási készségek elengedhetetlenek a karrierépítésben. A fiatal munkavállalók sikerének kulcsa, hogy ezeket a képességeket időben, már az alapfokú iskolai tanulmányaik során elkezdhessék fejleszteni. A tanulók önálló tanulásszervezésének, önszabályozott tanulásának jelentőségét a koronavírus-pandémia újra reflektorfénybe helyezte. Jelen cikk egy lehetséges jó gyakorlatot kíván bemutatni, melynek segítségével az érdeklődő nyelvpedagógusok a gamifikáció bevezetésével lerakhatják a 10–12 éves tanulók önálló tanulásszervezésének alapjait. A játékosítás megismerése azonban nem csak a tanulók, hanem a pedagógusok egyéni fejlődéséhez is aktívan hozzájárul, bizonyítva, hogy megfelelő eszköze lehet a tudatos és felelősségvállaló döntéshozatal tanításának, tanulásának.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, játékosítás, angolnyelv-tanítás, jó gyakorlat, 10–12 éves korosztály

Bevezetés

A koronavírus-pandémia váratlan kihívásai alapjaiban rengették meg a gyakorló pedagógusok mindennapos gyakorlatát, rutinját. A hagyományostól eltérő tanulási-tanítási helyzet rákényszerítette a pedagógusokat a fokozott önreflexióra, hiszen a távoktatás első gyakorlati tapasztalatai egyáltalán nem, vagy csak részben fedték a meglévő pedagógiai ismereteiket (Hunya, 2014). A tanulók és a családok még inkább rákényszerültek az önálló munkára, mert bár a technológia segítségével ugyan elérhető volt a pedagógus, de a megszokottól eltérő mennyiségű és minőségű segítségadásra, támogatásra volt lehetősége. A tanulók pedig az addigi gyakorlatuktól eltérően maguknak kellett megszervezniük a saját tanulásukat, ez sok esetben jelentősen meghatározta az eredményeiket.

Gyakorló nyelvpedagógusként mindig is a tanulók aktivizálása állt az óraszervezésem középpontjában, de gyakran úgy éreztem, nem tudok elég



teret adni a gyerekek önálló felfedező munkájához és a belső motivációjuk életben tartásához. 2018-ban találkoztam először a gamifikációval. Újszerűsége, könnyű alkalmazhatósága és tanulóközpontúsága felkeltette az érdeklődésemet, és szinte azonnal elindított az önszabályozott tanulás tudatosabb tanítása felé. További elméleti felfedezőmunka után 2019. szeptemberében kezdtem gyakorlatba ültetni az olvasottakat egyik angol csoportomban, a budapesti ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában. A nem sokkal később érkező koronavírus helyzet pedig megerősítette meggyőződésemet abban, hogy a csetlő-botló felfedezőutam jó irányba tart.

A továbbiakban azt kívánom ismertetni, hogyan lehetséges bevezetni a játékosítást, vagy gamifikációt (a szakirodalomban gyakran gamification) alapelveit az általános iskola 10-12 éves tanulói között az angol nyelvi órákon annak érdekében, hogy lerakjuk a tanulók felelősségteljes, önszabályozott tanulásának alapjait. Ez a személyes módszertani utazás három tanévvel ezelőtt kezdődött, de még korántsem ért véget. Sikereim és kudarcaim bemutatásával nem célok, hogy a gamifikáció komplexitását teljes mélységében részletezzem, célom bátorítani azokat, akik az első lépéseiket szeretnék megtenni a bevezetésében.

Az önszabályozott tanulás

Miért fontos az önszabályozott tanulás? A mai, folyamatosan változó, információalapú társadalmunkban a nyelvtudás már alapvető feltétele a versenyképességnek, de hasonlóképp felértékelődött a *rugalmas tanulási készségek* megléte más területeken is; IKT használat, gondolkodás, problémamegoldás, interperszonális készségek és önszabályozás (Yelland et al., 2008 idézi D. Molnár, 2014), illetve ezeken kívül a tudásépítés és az innováció is (Prievara, 2015). Ahhoz, hogy felnőttként ezek rendelkezésre álljanak, a tanulóknak még az iskolában kell lehetőséget biztosítani az ehhez szükséges képességek fejlesztésére. A jelenlegi, nagyrészt pedagógus-központú oktatásban ez nem kis kihívást jelent mind a tanulóknak, mind a pedagógusnak.

Az önszabályozott tanulás egy hierarchikusan szervezett tanulási folyamat, melyben a tanuló egy önfejlesztő cél érdekében önállóan és szándékosan kontrollálja gondolatait, érzelmeit és viselkedését (D. Molnár, 2014). A jó önszabályozó tanulót könnyű felismerni: erős belső motivációval rendelkezik, érdeklődő, a tanulás fontos a számára, így törekszik a megkezdett munka befejezésére (Molnár, 2002a). Sikeres önszabályozás során a tanuló *felelőséget vállal* a megszerzett tudásért, ezért nemcsak tudásgyarapodással jár, hanem fejleszti a szociális készségeket, pozitív érzéseket generál, erősíti az önbizalmat és a belső motivációt (Réthy, 2002), így önmegerősítő mechanizmusként hozzájárul az áhított, önszabályozáshoz szükséges képességek, érzelmi és kognitív stratégiák fejlődéséhez.

1. A sikeres önszabályozáshoz négy alapfeltétel szükséges (Molnár, 2002b):
2. Először is a tanulónak legyen valamilyen *célja, elvárása* az elvárt vég eredménnyel kapcsolatban, és ezt valamilyen módon legyen képes megfogalmazni.
3. A második feltétel, hogy a diák *aktív résztvevője* legyen a folyamatnak, és nem a tanulás passzív befogadója, elszenvedője.
4. Szükséges emellett az úgynevezett *közvetítők megléte*, amelyek segítik a tanulót a céljaik elérésében. Ezek olyan egyénre jellemző tényezők, amelyek befolyásolják a megismerést, a teljesítményt vagy a motivációt. Ilyen például a tanulók egyéni képességstruktúrája, de ide sorolhatók maguk a feladatok, kihívások is, amikkel a tanuló a folyamat során találkozik.
5. Végül pedig elengedhetetlen, hogy a tanuló legyen képes a folyamat *irányítására, kontrollálására és szabályozására*.

Az önszabályozó tanulásban általában kevéssé jártas 10-12 éves tanulók számára mind a négy alapfeltétel önmagában is kihívást jelent. Ahhoz, hogy maradandó stratégiává tudjanak alakulni, tudatosításuknak fokozatosan és differenciáltan kell megtörténnie.

Játékosítás (gamification)

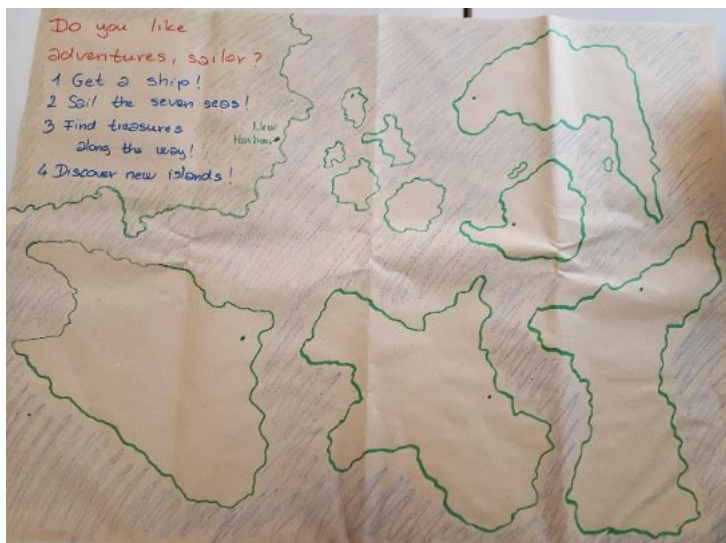
Az önszabályozó tanulás megalapozásához, bevezetéséhez kiváló eszköz a gamifikáció. A 2010-es évek eleje óta a játékosítás egyre nagyobb teret hódított az üzleti életben, és utat talált az oktatásba is (Fromann, 2017). A gamification, azaz a játékká alakítás nem más, mint *játékos elemek használata játékon kívüli helyzetekben* (Deterding et al., 2011). Az oktatásban játékosítható a tanulás tartalma, mint például, amikor a tanulók összefoglaló társasjátékokat készítenek egy tananyag rész végén, de játékosítható a tanulás egy részfolyamata is, mint az értékelés (Rigóczki, 2016). A tanulók játékelményét úgynevezett *játékelemek* segítik elő, ilyenek a történet, a vizuális megjelenítés, a részfeladatokra bontás, az állandó és azonnali visszacsatolás, a küldetések, a jelvények, a ranglisták és a szintek (Fromann, 2012). A mai tanulók számára ezek az elemek a mindennapjaik szerves részét képezik, ami megkönnyíti a meghonosításukat a tanórákon.

Három tanévvel ezelőtt, a gamifikáció bevezetésekor nagy lelkesedéssel vágtam bele a munkába. A kiválasztott csoportommal – melyről a következő, *A 10-12 éves nyelvtanuló* című fejezetben ejtek szót – őszintén megosztottam a tervemet, és meglepő módon a gyerekek lelkesen támogattak. Megállapodtunk, hogy a kísérletünk során mikor és hogyan teszünk javaslatokat, ha változtatni szeretnénk. Mivel az én felelősségem a tanulók előmenetelének biztosítása, kikötöttem azonban, hogy a végső döntéseket én hozom meg. Persze akkor még egyikünk sem látta át teljes mértékben azt, hogy mi mindennel szembesülünk majd a munka során. Az első, feltételeket tisztázó órák után megkezdtem a tananyag teljes játékosítását. Egy kincskereső utazásra hívtam a gyerekeket; egy vitorlás hajón utaztunk szigetről szigetre (témáról témára) a tanév során. (1. kép)

1. kép

A kincses szigetek térképe

(Fotó: Kovács Magdolna)



Mindenki választott magának egy kalóz alteregót, és kihívásról kihívásra haladva építettük fel először a hajónkat, megtaláltuk a kincses szigetek térképét (lásd 1. kép), gyűjtöttük az aranyérmeket és a tapasztalati pontokat. Minden szigeten más kalandokba keveredtünk, ahol az angol nyelv volt az egyetlen eszköz a helyiekkel történő kommunikációhoz. A tanórák feladatait a történetnek igyekeztem alárendelni, például a hajónk néha viharba keveredett, amiből csak az adott feladatok sikeres elvégzése után tudott épségben kijutni. Amikor ez nem sikerült, akkor a hajónk sérüléseket szenvedett, amelyeket rendbe kellett hoznunk, és újra nyersanyagokat kellett szereznünk a javításokhoz újabb kihívások segítségével. A gyerekek és a magam számára is mindez igen élvezetes volt, de megvalósítása jóval meghaladta a rendelkezésre álló időmet és erőforrásaimat. Az első tanulási időszak után a megbeszéltek szerint elmondtam a nehézségeimet a tanulóknak, illetve, hogy úgy döntöttem, az egész tanulási folyamat helyett inkább annak csak egy részét, az értékelést gamifikálom, mert azzal az egyik legnagyobb stresszforrást, az osztályozást tudom feszültségmentesíteni. Mivel az első perctől tudták, hogy ez egy kísérlet, amelyben a siker és a kudarc egyaránt benne van, elfogadták a döntésemet. Persze a tananyag, a tartalom játékosításának bizonyos elemeit az első, sikertelen lépések után is megtartottam, de már nem törekedtem arra, hogy a tanulókat minden percben bevonjam a játék élményébe.

A 10–12 éves nyelvtanuló

Nyelvtanítóként az önszabályozó tanulásra nevelést csak a nyelvórákon tudtam a gyakorlatba ültetni, és ez egyből adta is a kérdést; melyik évfolyamon érdemes kezdeni? Egy általános iskolai tanuló a jelenleg hatályos NAT szerint legkésőbb 4. osztályban megkezdheti a nyelvtanulást, de sok iskolában már első osztályban indulnak idegen nyelvi tagozatok, képzések. A kisiskoláskori nyelvelsajátítás négy alappilléren nyugszik, ezek

- a tevékenység- és játékközpontúság,
- a közvetlen környezet tapasztalati úton történő megismerése,
- a másokkal való interakcióban történő tanulás, illetve
- az ismert struktúrákhoz, helyzetekhez történő vonzódás.

A kisiskoláskort maguk mögött hagyó 10-12 éves tanulók gondolkodása azonban már fokozatosan változik, így a nyelvelsajátítástól lassan távolodva nyitnak az egyre tudatosabb nyelvtanulás felé (Kovács, 2009), bár egyik sem tűnik el teljesen soha. A tudatos *nyelvtanulást* a tanuló meglévő kognitív sémái irányítják. A diák csak azt tudja igazán megtapasztalni, megtanulni, amiről megfelelő fogalmi sémái vannak. Az új információ pedig beépül a meglévő fogalmakba, árnyalja azokat, vagy éppen felbomlasztva őket új sémákat, tudást hoz létre (Nahalka, 2003). Az 5-6. évfolyamos gyerekek sikeres nyelvtanulása ezért a kevésbé tudatos, globális jellegű nyelvelsajátítás és a tudatos, analitikus jellegű nyelvtanulás sajátos és egyedi ötvözete. Ez teszi alkalmassá a tanulókat az önszabályozott tanulás alapjainak fokozatos befogadására.

A fent leírt, első játékosító próbálkozásomat az egyik hatodikos csoportomban végeztem. A választásom azért esett az ott tanuló gyerekekre, mert első osztályos koruk óta dolgoztam velük, rugalmasak, alkalmazkodók és kíváncsiak voltak, sokféle projektben vettünk részt velük addig, és elég kiegyensúlyozottnak éreztem velük a kapcsolatot ahhoz, hogy megbolygassam a mindennapjainkat.

Kilépés a rutinból

Bármilyen pedagógiai újítás gyakorlatba ültetésének sikere ironikus módon a saját önszabályozó tanulási képességünk, illetve reflektív gyakorlatunk eredménye. Modellálnunk kell a gyerekeknek tehát azt, amit tanítani szeretnénk. Tudatos önreflexióval a gamifikációról felkutatott információkat ütköztetnünk kell a kipróbálásával keletkezett gyakorlati tapasztalatainkkal, hogy kialakuljon új rutinunk részeként a csak ránk jellemző pedagógiai tudásunk (Falus, 2007). Tanulásszervezés szempontjából pedig „mindössze” annyi a dolgunk, hogy biztosítsuk a megfelelő munkakörülményeket a sikeres feladatvégzéshez, fenntartsuk a tanulók aktivitását, a tanulók fejlettségének megfelelően szervezzük a tanórákat, illetve differenciáljunk (Prieara & Nádori, 2018). Meglepő módon ezek egyáltalán nem különböznek az általában a modern pedagógussal szemben támasztott elvárásoktól, így egy kis

elszántság és sok türelem mellett minden a rendelkezésünkre áll, hogy megkezdjük a saját önszabályozó tanulásunkat fejleszteni, kialakítani a tanulóé érdekében.

Az önszabályozó tanulás folyamata, aminek segítségével bevezethetjük a gamifikációt, általában négy fázisból áll.

1. *A célok kitűzése és a folyamat megtervezése.* Ehhez reális önismeretre, önbizalomra van szükség, illetve a hatékonyságban való szilárd hitre. Ilyenkor az egyén általában motivált, bízik szorgalmában, kitartásában és a kitűzött cél elérhetőségében.
2. *A monitorozás szakaszában* a pedagógus vagy a tanuló figyelemmel kíséri a tudás alakulását, saját érzelmeit, viselkedését és a bekövetkező környezeti változásokat, valamint felbecsüli saját hatékonyságát és cselekedeteinek várható következményeit. Ebben a fázisban nélkülözhetetlen az egyéni érdekek szem előtt tartása, az erőfeszítés és a kitartás.
3. *A kontrollálás szakaszában* a figyelemmel kísért események szükség szerinti korrekciója zajlik, a kiválasztott stratégia felülvizsgálatával, vagy akár az egész feladat megváltoztatásával, újraértelmezésével. Ebben a fázisban igen fontos a stressz megfelelő kezelése, elvezetése, illetve a megfelelő megküzdési stratégia tudatosítása.
4. *A reakciók és reflexiók szakaszban* a tanulók megfeleltetik az elért eredményeket a folyamat előtt kitűzött célokkal, és értékeli saját teljesítményüket. A reális önértékelés kulcsfontosságú a diákok esetében is, mert 10-14 éves korban történik a legnagyobb ugrás az önreflexió fejlődésében (Dávid et al., 2016). Ha pedig sikertelenség esetén a tanulók védekező, felelősségelhárító céllal értékeli az eredményeiket, az a későbbi problémakerülő magatartást erősítheti bennük, ez pedig pont szembe megy az eredeti pedagógiai célunkkal (Molnár, 2000a; Pintrich, 2000 nyomán).

A játékosított értékelés aktív bevezetése előtt mindenképp javasolt az intézményvezető hozzájárulását kérni, hiszen a tanítás soha nem elszigetelt munka, kísérletezésünk nem csak a tanulókra lesz hatással, hanem a kollégák, a vezetők és a szülők is értesülni fognak róla. Érdemes előre felkészülni a kérdéseikre akár értekezlet(ek) segítségével is. A tanév elején én is engedélyt kértem iskolám vezetőségétől, majd elővezettem és megvitattam a tanulóimmal a tervemet. Miután kialakítottunk velük egy közös munkarendet, levélben értesítettem a szüleiket a változásokról, és rendkívüli fogadóórát hirdettem meg a részletekről. A szülők több, mint háromnegyede érdeklődött a terv iránt, és megnyugtatta őket, hogy megfogalmazhatták aggodalmaikat és feltehették a kérdéseiket. Elfogadták a terv kísérleti jellegét is, így minden készen állt, hogy belevágjak az érdemi munkába.

A továbbiakban az önszabályozó tanulás fázisait követve bontom ki a gamifikálás bevezetéseinek lépéseit. Ezeket a lépéseket megvizsgálom mind a pedagógus, mind a tanuló szemszögéből is, összetettebb képet adva arról, hogy ez a vállalkozás milyen változásokat indíthat el a résztvevőkben.

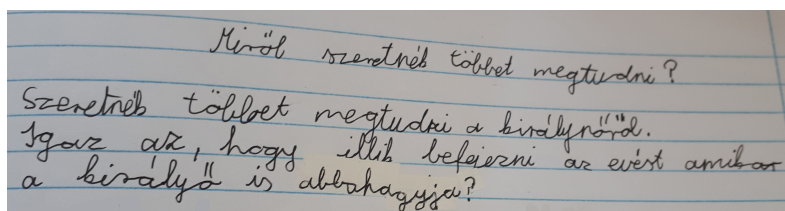
Célkitűzés

Mint minden pedagógiai folyamat előkészítésében az első feladat itt is a tanulási célok kitűzése. A pedagógus számára ez az az elképzelés, aminek megvalósítása érdekében belevágott a gamifikálásba. Az iskolámba járó gyerekek nagyrészt motiváltak az angoltanulás iránt, többségüket ebben otthon is támogatják, ezért személyes célul azt tűztem ki, hogy teret és keretet adjak a tanulók önálló felfedező tanulásához, belső motivációjuk megtartásához, és ezzel egyidőben csökkentsem bennük a jó angol jegy megszerzésének nyomását, stresszét.

A tanulási időszak céljainak kitűzését eleinte teljes mértékben magam végeztem, hiszen az elsajátítandó tananyagot és annak időzítését én láttam át. Legalábbis akkor így gondoltam. Idővel ettől igyekeztem távolodni, és a gyerekekkel közösen tisztáztuk a témát, az elsajátítandó nyelvi tananyagot, annak relevanciáját és kapcsolódását a valós élethez. A tanulók egyéni, vagy csoportos céljait azonban soha nem határoztam meg, mert szerettem volna, ha megtalálják a témában a saját érdeklődési területeiket. Bátorítottam őket, hogy olyan célt igyekezzenek kitűzni maguk elé, aminek megvalósulása *mérhető*, és ami által úgy érzik, a tanultakat hasznosíthatják a saját életükben is. Ennek sikere eleinte igen változó volt, idő kellett hozzá, hogy a tanulók tapasztalatot szerezzenek benne. Ehhez pedig engednem kellett, hogy olyan célokat is megfogalmazzanak, amik nem feleltek meg minden szempontnak. (2. kép)

2. kép

Egy tanulói célkitűzés a gamifikáció bevezetésekor (ötödik osztály)



A kitűzött célokat érdemes rögzíteni, hiszen a folyamat utolsó lépéseként ehhez kell majd mérnünk az elért eredményeket. A rögzítésre alkalmas lehet egy lista, egy szerződés, vagy egy fűrtábra. A célok lehetnek nyelvi fókuszúak, például beszámoló egy nyári élményről, de akár projektjellegűek is, mint egy angol nyelvű receptkönyv összeállítása csoportban, vagy egy zenei múzeum létrehozása idegen nyelvű tárlatvezetéssel alsóbb évfolyamosoknak. De természetesen olyan cél is előfordult, ami tisztán élvezeti forrásból táplálkozott, mint például egy kedvelt filmrészlet újraértelmezése és dramatizálása.

Ha a célok motiválók és aktivizálók, akkor könnyebben tartják benn a diákokat a tanulási folyamatban (lásd az önszabályozás első feltétele). Az első tanév végére a célokat már elmetérképen rögzítettük, amiben olyan rutint szereztek a gyerekek, hogy már nem csak a célokat határozták meg, hanem a témára és a tananyagra is tettek javaslatokat. A tapasztaltabb csoportjaim

a játékosítás második évének végén a saját érdeklődésüknek megfelelő téma választására törekedtek, és a célkitűzést is teljesen önállóan végezték a tanulási időszakok elején. Ugyanakkor vannak olyan tanulóim is, akik a mai napig igénylik a segítséget a célok kitűzésében. Akármilyenek is az egyéni igényeik, minél inkább bevonódtak a tervezésbe, annál inkább elköteleződtek az általuk kitűzött célok iránt (lásd az önszabályozás második feltétele).

A tanulók mérésének és értékelésének tervezése

A tanulókkal közösen végzett célkitűzéskor már jó, ha van egy elképzelésünk az adott tanulási időszakról, de általában a kitűzött célok függvényében történik meg a konkrét tervezés. Ez a legfontosabb és a legmunkaigényesebb lépés, mert minden időszak elején egy részletes tematikus tervet kell elkészítenünk. A kezdeti időszakban ez nem volt erősségem és idő kellett hozzá, hogy a középtávú tervezésben is gyakorlatot szerezzek.

A játékosított tanulás tervezésekor három tényezőt kell mindenkor szem előtt tartanunk (Fromann, 2012):

1. az *optimális terhelést*, hogy a tanuló képességei összhangban legyenek a feladataival,
2. az *ideális beszíntezést*, hogy a kihívás fő célja mellett a tanuló kisebb részcélok elérésével tapasztalja meg a folyamatos előrehaladás élményét, illetve
3. a *megfelelő jutalom-rendszer*t, azaz minden teljesítés után történjen azonnali és pozitív visszacsatolás (Fromann, 2012).

Először érdemes meghatározni a tanulási időszak *időkereteit*, amin belül megtörténik a tanulás és a tanulók játékosított értékelése. Az értékeléshez szükséges, hogy legyenek adottak a konkrét tartalmak, időpontok és részfeladatok az ideális beszíntezéshez, így egyértelmű, mi az a tudás, ami elengedhetetlen a továbbhaladáshoz. Ha például a gyerekek tudják, hogy az időszakot tudáspróbával indítjuk (diagnosztikus értékelés), majd meghatározott időpontokban fejlesztő módon értékeljük a nyelvi haladásukat, (formatív értékelések), a végső célkihívás megvalósítása pedig lezárja a folyamatot (szummatív értékelés), akkor a munka kiszámítható, követhető és előre tervezhető lesz számukra.

Ahhoz, hogy a tanulók úgy érezzék, ők maguk is befolyásolhatják a tanulásukat (lásd az önszabályozás negyedik feltétele), azt is tudniuk kell, hogy konkrétan mit értékelünk; milyen készségeket, képességeket, ismereteket, tanulási stratégiákat, stb. (Maley, 2003) és milyen elvárásoknak kell megfelelniük a *mérési pontokon*. Ezek a mérések lehetnek zártabbak, mint a dolgozatok, beadandók, kvízek és tesztek, vagy nyíltabbak, mint például a rövid szerepjátékok, beszámolók, vitaesemények, interjúk. Bármit is választunk az értékeléshez, az legyen változatos, illeszkedjen a tanulók életkorához, a nyelvhez, a tananyaghoz, és lépésről-lépésre közelebb kell vezetniük a tanulókat a kitűzött céljaik eléréséhez (lásd az önszabályozás harmadik feltétele).

A haladóbb gamifikálók megpróbálkozhatnak a mérésük önálló összeállításával is. Ez a 10-12 éves tanulók között ritka, ezért itt nem is részletezem a felépítésének folyamatát, de mindig vannak olyan diákok, akik kifejezetten élvezik, hogy az eddigi felméréseik, számonkéréseik és saját céljaik tanulmányozásával összeállíthatnak saját maguknak egy-egy feladatot vagy kihívást. Az első megdöbbenésükön túl, miszerint, ha tudják a várható feladatokat, akkor az elvégzésük értelmetlen és csalás, hamar rájönnek, hogy ezzel pont koncentrálnak, mélyítik a tudásukat, ami egy tudatos lépcsőfokot jelenthet egy távolabbi céljuk elérésében.

További fontos kritérium, hogy a reális értékelésnek *egyénre szabottnak* kell lennie. Arra fókuszáljon, amit a tanuló elért, a hiányos területek fejlesztésére pedig tartalmazzon javaslatot! A tanulók egyéni nyelvtudása egyszeri és megismételhetetlen (Bárdos, 2002), ezért a *differenciálás* elkerülhetetlen a játékosítás és az önszabályozó tanulás esetében is. A hagyományos kereteket feszegető értékelési módok, mint például a szöveges, a párbeszédés (Mikonya, 2017) vagy a konkrét szempontokat táblázatba rendszerező értékelés pedig tökéletesen beilleszthetők a játékosításba.

A mérési pontokat a tanulóm mindig a célkitűzés után kapták meg. A koronavírus előtti időkben ezek a kihívások az angol terem falán voltak elérhetőek, de kaptak egy emlékeztető listát is a füzetükbe. Az online oktatás idején ezek a csoport Teams felületén voltak megtalálhatóak. (3. kép)

3. kép

Mérési pontok egy ötödikes, kezdő nyelvi csoportnál a gamifikálás bevezetésekor (Forrás: a Szerző)



A gamifikálásban kevésbé tapasztalt csoportokban bizonyos kihívásokat, mérési pontokat kötelezővé tettem, különösen az időszak eleji és végi diagnosztikus és szummatív méréseket, másokat pedig választhatóknak hagytam. Ezt akkor találtam hasznosnak, ha a tanulók között nagy arányban voltak olyanok,

akik elveszetteknek érezték magukat, amikor önállóan kellett dönteniük. Az idő előrehaladtával fokozatosan csökkentettem a kötelező mérések számát, hogy egyre nagyobb önállóságra és felelős döntésre sarkalljam a tanulókat.

A folyamatos értékelés és az azonnali, pozitív visszacsatolás megvalósításához *pontrendszert* vezettem be. A fő cél, hogy elválasszuk az értékelést és az osztályozást. A tanulók így nem érezték egy mérés után, hogy már nincs értelme tovább mélyíteni a tudásukat, mert már megkapták rá a jegyet. A pontrendszer lehetővé teszi, hogy egy rosszabbul sikerült mérést kijavítsanak a gyerekek az adott időszakon belül, hiszen azt szeretnénk, hogy sikerrel járjanak és teljesítsék, amit kitűztek önmaguknak. Így a negatív értékelésből azonnal fejlesztő értékelés lesz (és nem határtalan pozitívizmus), különösen, ha az értékelés változatos, egyénre szabott, és azt is tartalmazza, mit kell még tenni a siker érdekében. Így vezeti el a pontrendszer a tanulókat az egyéni tanulási utakhoz és az önálló tanulás szervezés szükségességéhez.

Akármennyire fejlesztő módon értékelünk, a jegyek elkerülhetetlenek. A pontok súlyozása és jegyre történő átváltása pedig alapvetően meghatározza a gyerekek munkájának szervezését. Életem legelső pontrendszerében kis pontszámokat alkalmaztam, hogy a tanulóknak ne jelentsen gondot első ránézésre átlátni, hogyan állnak az adott időszakban. A *súlyozást* tekintve a fontos ismereteket, képességeket fejlesztő kihívásokat magasabb pontszámúra értékeltem, a rövidebb, könnyebb feladatokat alacsonyabbra. A gyerekek pontozásába ugyanakkor beleszámítottam az általuk elért fejlődést is, hogy egyéni legyen az értékelésük. Ez az első időkből parázs vitáknak adott helyet, hiszen ahhoz voltak szokva, hogy az azonos teljesítményért azonos pontszám jár, teljesen figyelmen kívül hagyva az egyéni különbségeiket és a befektetett munkájukat. Érdekes módon egymás különbözőségének elfogadása ment a leglassabban, különösen akkor, ha más tanórákon kevés differenciálásban volt részük. Legalább három tanulási időszaknak kellett eltelnie ahhoz, hogy ráébredjenek, senki jó jegye nincs veszélyben, ha belefekteti a tőle elvárható mennyiségű és minőségű munkát.

Az első pontrendszeremmel szerettem volna minél jobban bátorítani a gyerekeket a munkára, ezért a 2-es és a 3-as viszonylag könnyen elérhető volt, és onnan is már csak egy kis lépés volt a 4-es, az 5-ösért viszont meg kellett dolgozni. (1. táblázat)

1. táblázat

A pontok átváltása jegyekre az első rendszerben

Pont	Jegy
16-20	5
12-15	4
10-11	3
8-9	2
0-7	1

Az alacsony pontszámoknak az a hátránya, hogy nehezebben fejezik ki az apró változásokat és a kismértékű fejlődést, így Prievera Tibor (2015) példáján felbuzdulva egyszerűen megszoroztam százal a pontszámokat. Azt gondoltam, ez nem okoz majd nehézséget a tanulóknak az átállásban, de a nagyobb számkörhöz ugyanúgy hozzá kellett szokniuk még a hatodikos gyerekeknek is, mint a jegyek helyetti pontozáshoz. Ráadásul az átváltás arányát közelítenem kellett az iskola helyi pedagógiai programjában megfogalmazottakhoz, így a jelenleg használt pontozási táblázatom a következő: (2. táblázat)

2. táblázat

A pontok átváltása jegyekre jelenleg

Pont	Jegy
1800-2000	5
1400-1799	4
1000-1399	3
800-999	2
0-799	1

Fontos, hogy az átváltáskor megszerezhető maximális pontszámnál jóval több pontnyi kihívásra legyen lehetőségük a tanulóknak, hogy valódi döntést hozhassanak a tanulásukkal kapcsolatban. Mindig lesznek olyanok, akik igrkeznek mindent megcsinálni, és sokkal több pontot szereznek, mint az elérhető maximum. Ha alkalmat adunk rá, ezek a pontok lehetnek *mesterpontok*, tapasztalati pontok, stb., amiket a tanuló felhasználhat egy következő tanulási időszakban, vagy beválthatja egy újabb jegyre. Ez különösen a koronavírus időszakában jött jól, amikor egy-egy tanuló a betegségből gyógyulva csak lassan állt talpra, és nem volt ideje az adott időszakban elegendő pontot gyűjtenie. Ilyenkor kiegészíthette a pontjait a mesterpontjaiból, cserébe a következő időszakban több pontért teljesíthetett olyan kihívásokat, amelyek az előző időszakban voltak a középpontban, így volt ideje behozni a lemaradását.

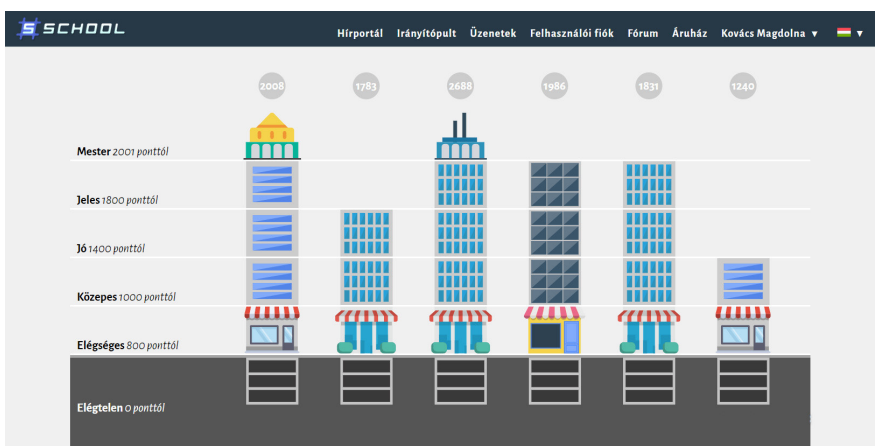
A mesterpontok mellett megfontolhatjuk a *hitelpontok* bevezetését is, ezzel igen fontos élettapasztalat elé állítva a tanulókat. Előfordulhat, hogy lesz olyan tanuló, aki megcsúszik a határidőkkel, és nem tudja úgy lezárni a tanulási időszakát, ahogyan az tőle elvárható, mesterpontjai viszont nincsenek. Ha úgy döntünk, adhatunk neki hitelbe pontokat, amiket a következő szinten vissza kell „fizetnie”, és lesz ideje pótolni azt, amit szükséges. A tanulóknak könnyű azonban hitelspirálba keveredni, vagy természetesnek venni a szintről szintre történő hitelfelvételt, így jó, ha a hitelpontok szigorú feltételeknek felelnek meg. Maximalizálhatjuk az egy félévben történő hitelfelvelelek számát, vagy megadhatjuk, hogy azon a szinten, ahol hiteltörlesztés történik, nem lehetséges a további hitelfelvétel. De köthetjük speciális feltételekhez is, mondjuk igénylési határidőhöz, vagy törlesztési terv kidolgozásához.

Egyik hatodikos tanulóm például minden második tanulási időszakban könnyedebben kezelte a feladatait, hiszen a hitelpontok biztonságot nyújtottak neki, és ez visszavette a munkakedvét. Mivel előre megállapodtunk a csoporttal, hogy a hitelpontok felvétele nem automatikus jog, elég volt a soron következő szint elején felhívnom a figyelmét a hitelfelvételi szokásaira, és előre figyelmeztetnem, hogy ő attól kezdve megváltozott feltételekkel kaphat hitelpontokat, máris megszakadt a ciklikusság. Természetesen nem célunk a tanulók megszégyenítése, néha elegendő az észrevételeink segítő megfogalmazása, hogy változásra sarkalljuk őket. Máskor szükséges egy hosszabb beszélgetés emlékeztetve a diákokat arra, hogy önálló tanulásra szeretnénk őket ösztönözni.

A megszerzett pontok számon tartására sokféle lehetőség kínálkozik. A pandémia előtt a tanulóim egy táblázatban a saját füzetükben vezették a pontjaikat. Eleinte gyakran kellett felhívnom a figyelmüket arra, hogy tudatosan kövessék a haladásukat, hiszen csak ennek tudatában tudják tervezni a további feladataikat. Ennél praktikusabb megoldást kínál egy online felület, ahol a gyerekek egymáshoz is mérhetik a teljesítményüket. Számtalan digitális osztályterem érhető el az interneten, én a classdojo.com-ot és - az azóta sajnos megszűnt - hashtag.school-t próbáltam ki, és végül az utóbbi mellett döntöttem. A gyerekek – sok más izgalmas lehetőség mellett, mint például a digitális tananyag-fejlesztés, – itt pontosan láthatják, mire mennyi pontot kaptak, a többiekhez képest hogyan állnak, és a jelenlegi munkájukkal hányast értek el eddig. A 4. képen is látszik, hogy a rendszer automatikusan titkosítja a neveket, így az alulteljesítők számára sem megszégyenítő az eredmények nyilvánossága. (4. kép)

4. kép

A hashtag.school-ban látható rangsor



A játékosításban lehetőség van úgynevezett *jelvények* használatára is (Fro-
mann, 2012). Ezek haszna abban rejlik, hogy kiemelik az egyes tanulók
erősségeit, befektetett munkájukat, megerősítve ezzel önértékelésüket. A
pontrendszerbe is beilleszthetők, például bizonyos számú vagy kombináci-
ójú jelvények pontot érhetnek, de akár egy egész jegynek, szintnek is meg-
felelhetnek. Eddigi kísérleteim során a jelvényekben rejlő lehetőségeket még
nem használtam ki, de terveim között szerepel ezek bevezetése, beillesztése
a meglévő gyakorlatomba.

A pedagógus aprólékos tervezése jó példát állíthat a tanulók elé, de ennél is
fontosabb a tanulók tervezésre való tanítása, ösztönzése. A 10-12 éves diákok
esetében a tanulásuk megtervezése kifejezetten nagy kihívás, hiszen ebben a kor-
ban ismerkednek meg a tudatos nyelvtanuláshoz szükséges technikákkal, straté-
giákkal (Kovács, 2009). A gamifikáció bevezetésének kezdeti szakaszaiban épp
ezért először a felajánlott mérési pontok közül való választás szabadságát bizto-
sítom a gyerekek számára. Ha már magabiztosan hoznak tudatos döntéseket,
és ismerik a pontrendszer előnyét, hátrányát, akkor próbálom először bevonni
őket a saját tanulási időszakuk megtervezésébe, mert tapasztalataim szerint bő
egy tanév szükséges ahhoz, hogy a 10-12 éves tanulóknál stabilan megtörténjen
az alsó és felső tagozat közötti átmenet, illetve hogy megismerkedjenek és tuda-
tosan használjanak néhány nyelvtanulási stratégiát, technikát.

Első lépésként közösen kijelöltük a következő tanulási időszak témáját és
a körüljárandó tananyagot. A célkitűzés ekkorra általában már viszonylag
zökkenőmentesen megy, az adott szint relevanciáját is könnyen meg tud-
juk határozni. A tanulóknak már van annyi tapasztalata a szintek felépítés-
ében is, hogy fel tudják építeni egy időszak struktúráját. Amiben segítséget
igényelnek, az az elsajátítandó tananyag kiporciózása, lépésekre történő le-
bontása, és az adagok feldolgozásához szükséges technikák meghatározása.
Ebben mindig az adott csoport igényeihez alkalmazkodom. Érdekes közö-
sen összegyűjteni a már ismert stratégiákat, technikákat és átbeszélni, hogy
azok milyen szerepet játszhatnak az adott szint elérésében. Ennek segítségé-
vel történik a mérési pontok súlyozása, a pontértékük kijelölése. Volt olyan
csoportom, ahol a mérési pontokat, kihívásokat papírcetlikre írtuk, és úgy
tettük látványossá a lépcsőfokokat. A ponthatárokat soha nem módosított-
uk, mert az már túl sok változó lett volna a gyerekek számára. A tapasza-
latlanabb csoportokban a tanulók a tervezési folyamatot csoportmunkában
végezték, de a magabiztosabbak dolgozhattak egyedül is. A biztonság ked-
véért mindig volt egy kész tervem az adott időszakra, amit a tervezés után
elérhetővé tettem a gyerekeknek, és amihez szükség esetén fordulhattak. A
mindennapokban pedig folytatódott a tanulók nyelvtanulási technikáinak,
stratégiáinak fokozatos bővítése, amiket a későbbiekben tudatosan igyekez-
tünk beépíteni, használni.

A tanulási időszak tervezése rendkívül komplex mind a pedagógus, mind
a tanulók számára. De amíg a pedagógus tervezés nélkül nem tud belevágni a
játékosítás bevezetésébe, addig véleményem szerint a 10-12 éves gyerekeknek

először a folyamat monitorozásában és kontrollálásában, illetve a reflektálásban érdemes tapasztalatot szerezniük, hiszen ebben a korban leginkább azt tudják igazán hatékonyan önállóan tervezni, amiről már van valamilyen tapasztalatuk.

Monitorozás és kontrollálás

Molnár Éva (2002b) szerint monitorozáskor egy igen intenzív figyelemmel követés, és a várható következmények megbecslése történik, a kontrollálás szakaszában pedig a megjósolt, vagy az előre nem látott események után történő, a cél érdekében végzett azonnali korrekció. A kitartás, a tudatos erőfeszítés és a hatékony stresszkezelés mindkét esetben igen fontos. Ez a két szakasz az önszabályozó tanulás során két jól elkülöníthető folyamat, én mégis egyben szeretném őket tárgyalni, mert időben szorosan összekapcsolódnak.

A pedagógus saját önszabályozó tanulásában ekkor a tanulók haladásának folyamatos nyomon követése történik, az esetleges megtorpanások megsegítése, a tanulási folyamatok *facilitálása*. A gamifikáció semmilyen módon nem korlátozza az óraszervezésben rejlő lehetőségeket, de a leghatékonyabban akkor tudjuk elérni a kitűzött céljainkat, ha a tanulók aktivitását tartjuk a fő irányelvnek, és számukra biztonságos tantermi légkört próbálunk teremteni. *Ennek szerves része, hogy a tanulási időszak alatt legyen elfogadott hibázni!* Segítsük őket (és magunkat) abban, hogy elfogadják, a hibák a tanulás velejárói, bátorítsuk a tanulókat a korrigálásra, a hiányosságaik befoltozására (Prievara & Nádori, 2018)! Minél egyértelműbb az így elért haladás, legyen az akármilyen kicsi, az aktívabban járul hozzá a belső motiváció fenntartásához. Ha kifejezetten projektjellegű időszakot terveztünk, akkor a tanulók ebben a szakaszban önálló, aktív alkotómunkát végeznek, és ránk csak akkor van szükségük, amikor elakadnak, azaz a gyerekek és a pedagógus monitorozása és korrigáló tevékenységei itt párhuzamosan futnak.

A tanári beavatkozás sokféle lehet. Előfordul, hogy a tanulók váratlan helyzettel szembesülnek, és a korrekció előtt megerősítésre van szükségük. Olyan is bekövetkezhet, hogy a gyerekek már próbáltak megoldani egy-egy problémát, de nem tudtak megbirkózni vele, vagy nem tudják eldönteni, hol siklottak félre az események. A *differenciálás* és az egyénre szabottság ekkor a legfontosabb, hiszen a tanulók, illetve a csoportok különböző célok érdekében különböző módszerekkel dolgoznak, a nehézségeik is egyediek, és az azokon való átlendüléshez is más-más stratégiát igényelnek. A bizonytalanabbak szívesen veszik, ha például alternatívákat kapnak a folytatáshoz, de vannak, akiknek elég a problémát beazonosítani és inkább maguk döntenék el, hogyan folytassák a munkát. Néha pedig az is elegendő, ha csak egy bólintással lereagáljuk az „Eddig jó?” kérdéseket. A folyamatos figyelemmel követés azért is fontos, mert előfordul, hogy a diákok észre sem veszik, ha például félreértelmeznek egy feladatot, és időt veszítenek vele. A fő szempont minden esetben az, hogy fenntartsuk a tanulók aktív munkáját, és a szabadságukat a tanulási folyamataik irányításában.

A döntés szabadságához keretek szükségesek, különben parttalaná válik a munka. Ahhoz, hogy a tanulók valóban tervezni tudják a tevékenységeiket, bizonyos szabályokhoz alkalmazkodniuk kell. Ugyanez érvényes a pedagógus kontrolltevékenységeire is. Az azonnali és *fejlesztő értékelés* azt kívánja meg, hogy a tanulók a munkájukra minél gyorsabban minél konstruktívabb módon kapjanak értékelést, ez pedig tudatos és kontrollált értékelőmunkát igényel a pedagógustól. (5. kép)

A játékosítás bevezetésekor ez különösen nagy kihívást jelentett a számomra. Eleinte korlátlanul elfogadtam és értékeltem minden tanulói munkát az adott időszakon belül, de hamar kiderült, hogy ez tarthatatlan, mert sokan az utolsó pillanatra is hagytak munkát, és az már a szint lezárását is megnehezítette. Nem akartam újra megmervíteni a rendszert azzal, hogy időpontot kötök minden feladathoz, de beadási időintervallumokkal sem akartam nehezíteni az amúgy is még nehezen átlátható rendszert, ezért köztes megoldásként a későbbiekben kétféle típusba sorolható részfeladatokat jelöltem ki. (5. kép)

5. kép

Példa az ajánlott részfeladatok súlyozására hatodik osztályban



Voltak az úgynevezett *lépőkövek*, amelyeknek teljesítésére konkrét határidőt jelöltem ki. Ezek a tananyag elsajátításában fontos szerepet játszottak, és arányaiban magasabb pontszámot is értek, de a határidő után már csak feleannyi pontot lehetett velük szerezni. És voltak *kihívások*, amelyek az időszak alatt bármikor teljesíthetők voltak. Természetesen a tanulók szabadon választhattak közülük, módosíthatták, de akár ki is cserélhették őket más feladatokra. Ez kiszámíthatóbbá és kezelhetőbbé tette az értékelést mind a magam, mind a gyerekek számára.

Reakciók és reflexiók

Az önszabályozó tanulásban a tanulási időszak végén az eredmények és a kitűzött célok egymásnak való megfeleltetése szükséges ahhoz, hogy a saját teljesítményünket értékelni tudjuk (Molnár, 2002b). A gyakorló pedagógusoknál a tudatos önreflexió a mindennapi munka szerves része, de a gyerekeknek ezt tanulniuk, gyakorolniuk kell. Itt hasznosnak bizonyulhatnak a folyamat elején lejegyzett célok, illetve a tanulási időszak alatti mérési pontok, értékelések konkrét szempontjai. A változatos értékelési módok hozzájárulnak a teljesítmény további árnyalásához, e célból érdemes fokozatosan megpróbálkozni a tanulói önértékeléssel, illetve a társértékeléssel is. Mindezek kimutathatóvá, láthatóvá teszik az elért eredményeket, és megerősítik, vagy épp megingatják a tanulók szubjektív benyomásait.

Igen fontos, hogy a játékosítás elején minimálisra csökkentsük a *tanulói kudarc* lehetőségét. Ha a tanuló már az elején elveszti az lelkesedését a gamifikációval kapcsolatban, nehéz azt újra felépíteni. A későbbi kudarcnak pedig rengeteg oka lehet. A folyamatos monitorozás és az azonnali fejlesztő értékelés az okok nagy részét ki tudja szűrni, de az önálló döntéshozatalt, és a szabadsággal való felelős bánásmódot csak akkor tudjuk fejleszteni, ha van lehetőségük megélni azt (Prieara, 2015). Van olyan tanuló, aki kifejezetten ódzkodik attól, hogy döntéseket hozzon, kényelmesebben érzi magát akkor, ha a pedagógus elképzeléseit követi, és olyan is van, aki a kapott visszajelzéseket figyelmen kívül hagyva teljesen önállóan dönt. Mindkét esetben fontos, hogy az időszak végi értékelés reális és előremutató legyen, tartalmazzon konkrét javaslatokat arra, hogyan tudja a tanuló a jövőben tudatosan fejleszteni képességeit.

A tanulókhöz hasonlóan az önreflexión túl nekünk pedagógusoknak is szükségünk van a visszajelzésre, ha jól működő gamifikációt szeretnénk kialakítani, ezért érdemes a gyerekeket megkérdezni a tapasztalatakról. Ezt sokféleképp meg lehet tenni, én minden tanulási időszak végén egy minikérdőívvel zárom a munkát, ahol a tanulók névtelenül megoszthatják a véleményüket.

A gamifikáció bevezetésekor 13 tanulóval dolgoztam, és a kérdőívben 10 állítást fogalmaztam meg. Az első nyolc állítás igazságértékét egy-egy tízes skálán kellett értékelniük az alapján, mennyire igaz az állítás rájuk. Az 1-es

jelentése a legkevésbé igaz, a 10-es jelentése teljes mértékben igaz a tanulókra. Két kiegészítendő állítást is tartalmazott a kérdőív, melyeket szabadon befejezettek a gyerekek. (3. táblázat)

3. táblázat

Az első tanulási időszak tanulói visszajelzései

Állítás	Első szint átlaga	Utolsó szint átlaga
Érdekesnek találok az új rendszert.	8,27	8,53
Elégedett vagyok az első szinten nyújtott teljesítményemmel.	6,85	7,21
Úgy érzem, nem fejlődtem angolból ezen a szinten.	2,5	1,84
Félek az új rendszertől.	4,93	3,19
Szívesen folytatnám az új rendszerben.	8,14	7,32
A régi rendszerben többet tanultam.	6,38	5,13
Az új rendszer igazságosabb.	5,76	6,1
Az új rendszerben jobban aggódom az angol jegyem miatt.	4,57	3,88
Ezek a dolgok megkönnyítették a szint teljesítését:	-	-
Ezek a dolgok megnehezítették a szint teljesítését:	-	-

Első pillantásra is szembeütő, hogy az első szint végén a tanulók érdeklődéssel fordultak a játékosítás felé (3. táblázat), és ebben a kérdésben nagyjából egységesen nyilatkoztak. A teljesítményükkel azonban már kevésbé voltak kiugróan elégedettek, ami a szokatlan tanulásszervezésből eredeztethető. Ekkor tapasztalták meg először, hogy bizonyos kérdésekben szabadon dönthettek, és ez néhányukat félelemmel töltött el, a csoport nagyjából fele aggódott a folytatás miatt. Szintén megosztott volt a csoport véleménye az igazságosság kérdésében, még nem tudták teljes mértékben megtapasztalni a személyre szabott értékelés következményeit, és aggódtak a jegyeik miatt is. Mindezek ellenére szívesen folytatták a kísérletezést az új rendszerrel, hiszen úgy érezték, a hagyományos értékelési rendszerben többet kellett tanulniuk. A tanulók véleménye szerint az könnyítette meg a szint teljesítését, hogy sokféle feladatból lehetett választani, melyek között könnyűek és nehezek is voltak, lehetett szerezni mesterpontokat, és aki nem tudta, mivel folytassa, mindig kapott javaslatokat. A nehezítő faktorok közé sorolták a kezdeti pánikot, a szokatlanságot és az önálló időbeosztás nehézségét. Összességében egy tanulási időszak alatt annyit értem el, hogy a gyerekek érdekesnek tartották a gamifikációt, és kíváncsian várták a folytatást. A kérdőívet minden szint végén újra kitöltöttem velük. A tanév utolsó, hetedik tanulási időszakára vonatkozó visszajelzések a 3. táblázat utolsó oszlopában láthatók.

Egy tanév alatt a tanulók érdeklődése a gamifikáció iránt viszonylag állandó maradt, ám a félelmeik csökkentek. Átlagosan elégedettek voltak a teljesítményükkel, és határozott fejlődést véltek felfedezni a nyelvtudásukban.

Úgy gondolták, körülbelül ugyanannyit tanultak, mint a hagyományos értékelési rendszerben, de a játékosított értékelést igazságosabbnak tartották. A tanév végére pedig még kevésbé aggódtak a jegyeik miatt, mint az első szint végén. A nyílt végű állítások kiegyezésében a tanulók sokkal bőbeszédűbbek lettek, mint a kezdetekkor. A nehézségek közé a tanév végi hajrát, és az egyéni figyelmetlenségeket sorolták, míg a könnyítő körülmények között megemlégtették az önállóságot, a javítási lehetőséget és a rugalmasságot.

Látható, hogy az általam kitűzött pedagógiai célokhoz, az önszabályozó tanulás kialakításához, a belső motiváció fenntartásához, és a jó jegyek megszerzéséhez kapcsolódó stressz csökkentéséhez vezető út hosszú, de már az első tanév végén kimutathatók a tanulók önálló és tudatos munkájának biztató jelei.

Összegzés

Több, mint három éve kezdtem a 10-12 éves tanítványaim önszabályozó tanulását előtérbe helyező pedagógiai gyakorlatom megváltoztatásába. Ez a módszertani utazás nem mindig volt könnyű, eleinte sok munkát vett igénybe, de ahogy bővültek a tapasztalataim és alakult a rutinom, egyre kevesebb energiámat kötötte le.

A gamifikációban és az önszabályozott tanulásban rejlő komplex lehetőségek között ugyanakkor még most is vannak felfedezetlen területek a számomra. Ilyen például a kiegyensúlyozott IKT használat a tanórákon, mivel a játékosítás igényli a számítástechnikai eszközök tanórákba történő fokozott bevonását. Ezen a területen még nem vagyok olyan magabiztos, mint szeretném, de remélem, sikerült bebizonyítanom, hogy kiemelkedő IKT kompetenciák nélkül is érdemes belevágni a gamifikálásba. Elegendő, hogy úgy szervezzük az órákat, illetve olyan eszközöket használjunk, amelyek hasznosak a tanulási folyamat szempontjából, és mindenki számára elérhetőek (Lewis, 2009). Csak legyünk nyitottak, a tanulók fokozatosan bevonnak minket a világukba, aminek manapság elengedhetetlen része a fejlett technológia.

A változással járó rengeteg munka nem csak a tanulók számára terült meg. A kísérlet legelső hozadéka a gyerekekkel való kapcsolatomban megváltozása, mélyülése volt. A tudat, hogy érdekel a véleményük, észreveszem a különbözőségüket és nem azonosítom őket egy-egy ballépésükkel, sokat segített a kölcsönös bizalom kiépítésében, ami által készségesebbek, nyitottabbak, motiváltabbak lettek. A csendesebb, visszahúzódóbb gyerekeknek is lett hangja, a hangosabb, gyorsabb problémamegoldó, törekvőbb tanulók pedig nem érezték, hogy haladásukat bárki is hátráltatná. Ez a magatartásukon is meglátszódott, hiszen maguknak jelölték ki a céljaikat, érdekeltek voltak az elérésükben, az ezzel járó felelősség pedig az ő vállukat nyomta. A belső motivációjuk kihatott a mindennapi munkájukra is, már alig kellett noszogatni őket, tudták, hogy ha elvégzik a feladataikat, akkor megkapják az érte járó értékelést, ha nem, akkor nekik maguknak kell gondoskodniuk a pont-

szerzésről. A tanulói munkák egyéni értékelése is csak eleinte tűnik soknak, amint kialakul egy mindenki számára elfogadható rend, már nem jelent több munkát, mint azelőtt. A tanulók nyelvi képességei is jelentősen fejlődtek, hiszen tudták, mit tudnak, és azt is megtapasztalták, hogy amit nem tudnak, azt önerőből meg tudják tanulni. Kompetensnek érezték magukat a nyelvtanulásban és sokan a szabadidejükben is keresték a lehetőségeket a fejlődésre.

A fent leírt változáshoz nagy adag türelemre van szükség. Időbe telik, hogy a tanulók is és mi pedagógusok is hozzászokjunk a tudatos döntésekhez, az önállóság felelősségéhez. Ahogy az egyik tanítványom, a 11 éves Nóri írta búcsúzóul:

„... köszönöm a sok segítséget és időt, amit rám szánt. Én soha nem voltam jóban a nyelvek tanulásával, de a pontrendszer nem csak az ötös elérésében segített, hanem motivált is. Jó volt, hogy magam dönthettem el, mire van szükségem, mert így sokkal többet fejlődtem, mert jobban lelkesedtem a témáért.”

Sok sikert kívánok a kísérletezéshez!

Irodalom

- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dávid, M., Taskó, T., Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dorner, L. & Estefánné Varga, M. (2016). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(1), 197–225. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.10>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D. (2011). *Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts*. In *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425–2428). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf (2022.07.01.)
- Falus, I. (2007). A pedagógus. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 79–99). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fromann, R. (2012). Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma? In Nagy Edit (Ed.), *A fiatal kutatók Magyarország megújulásáért - A Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület III. PhD. konferenciája* (pp. 11–24). Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület.
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét – A gamifikáció világa*. Typotex.

- Hunya, M. (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2022.07.01.)
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Lewis, G. (2009). *Bringing Technology into the Classroom*. Oxford University Press.
- Maley, A. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford University Press.
- Mikonya, Gy. (2017). Az értékelés sokszínűsége. In Károly, K. & Homonnay, Z. (Eds.), *A tanulás és tanítás értékelése* (pp. 21–37). ELTE Eötvös Kiadó.
- Molnár, É. (2002a). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 1–16. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/tanulm2002-9.pdf> (2022.07.01.)
- Molnár, É. (2002b). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 6377. https://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1021.pdf (2022.07.01.)
- Nahalka I. (2003). A tanulás. In Falus I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 103–136). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio.
- Prievara, T., & Nádori, G., (2018). *A 21. századi iskola*. Enabler Kft.
- Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12(2), 3–12. http://real.mtak.hu/60923/1/EPA00011_iskolakultura_2002_02_003-012.pdf (2022.07.01.)
- Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(3–4), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia> (2022.07.01.)



Kovács, M.

**Self-regulated learning.
The possibilities and potential of gamification
in teaching English to 10-12-year-old learners**

In today's society language skills and learning skills are essential to establishing a career. If they are to succeed young employees need to start developing these skills and abilities during their elementary education. The importance of self-regulated learning has again been spotlighted by the coronavirus pandemic. This article aims to present the author's best practice, with which language teachers can lay the foundations of self-regulated learning of 10-12-year-old students by introducing the concept of gamification. Not only does gamification contribute to the individual development of students and teachers, but it provides a useful tool for teaching and learning about conscious and responsible decision-making.

Keywords: self-regulated learning, gamification, English as a second language, best practice, 10-12-year-old learners

Kovács Magdolna: <https://orcid.org/0000-0001-9280-9162>