

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
OLASZ NYELVI ÉS IRODALMI TANSZÉK
SZEGED

OTDK dolgozat

Gamifikáció a magyarországi olasznyelv-oktatás gyakorlatában

Készítette: Szabó Nikolett

Angol-olasz osztatlan tanárszak

Témavezető: Horváth Zoltán

Mesteroktató

2025

Tartalom

1.Bevezető.....	4
2. Szakirodalmi áttekintés.....	6
2.1. Az olasz, mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon és a nyelvtanulási motiváció.....	6
2.1.1. Az idegen nyelvek fontossága	6
2.1.2. Az olasz nyelv Magyarországon	7
2.1.3. A nyelvtanulás szerepe a magyar társadalomban	8
2.1.4. A második idegen nyelv helyzete Magyarországon és az Európai Unióban	9
2.1.5. A második idegennyelv-tanulási motiváció	10
2.1.6. Az olasznyelv-tanulási motiváció	11
2.1.7. A második idegennyelv-tanulás problémái.....	12
2.2. A gamifikáció (játékosítás).....	14
2.2.1. 21.századi diákok az iskolapadban, a digitális bennszülöttek.....	15
2.2.2. A játék és a videojáték népszerűsége és szerepe napjainkban	16
2.2.3. A videojáték tulajdonságainak átvittetése az oktatásba: a gamifikáció.....	18
2.2.4. A gamifikáció fogalma és célja	19
2.2.5. A gamifikáció és más játéktípusok	21
2.2.6. A játékelemek	23
2.2.7. A strukturális és tartalmi gamifikáció	25
2.2.8. A gamifikáció és a motivációs elméletek	27
2.2.9. Az intenzív és extrinéz motiváció a gamifikációs oktatási gyakorlatban	30
2.2.10. A gamifikáció résztvevőinek ismerete: játékos típusok	31
2.2.11. Gamifikáció az oktatás gyakorlatában.....	31
3. Kutatás	33
3.1. A gamifikációra és a második idegennyelv-tanulási motivációra vonatkozó kutatások....	33
3.2. A kutatás leírása.....	33
3.3. A kutatási kérdések	34
3.4. Az adatközlők	34
3.5. A kérdőív kiértékelése	36
3.5.1. A gamifikáció ismerete	36
3.5.2. Előzetes tudás.....	40
3.5.3. A gamifikációról alkotott vélemények.....	40
3.5.4. A gamifikáció gyakorlata az olasz tanárok körében	42
3.5.6. Strukturális vagy tartalmi gamifikáció?	46
3.6. Az olaszórák kihívásai és a motiváció	47

3.6.1. Miben segíthet a gamifikáció? Az olasztanulás során felmerülő problémák.....	47
3.6.2. A csökkenő motiváció mögött álló problémák	49
3.6.3. A Megoldás a problémákra: Az olasztanárok által alkalmazott motivációs módszerek	53
3.6. Interjúk	58
3.4. Összegzés	68
Irodalom	72
Mellékletek	76
1.Nyilatkozat	76
2. Kérdőív:	77
3. Az félig strukturált mélyinterjú kérdései	82

1.Bevezető

Napjainkban az idegen nyelvek tanulása és a minél magasabb szintű érettségi vagy nyelvvizsga megszerzése létfontosságú szempont lett a felsőoktatásba való felvételi eljárás során. A felsőoktatás ezen igényét kielégítve a középiskolákban jelenleg 2 idegen nyelv elsajátítása kötelező a diákok számára. Míg az első idegen nyelv kiválasztását leggyakrabban az instrumentális motiváció és szülői útmutatás irányítja a továbbtanulási és munkavállalási célok figyelembevételével, addig a második idegen nyelv kiválasztásában az integratív motiváció segíti a tanulókat (Dobó 2019), miszerint a nyelvtanulók „pozitívan viszonyulnak az adott nyelvet anyanyelvükként beszélőkhöz, kultúrájukhoz, szokásaikhoz” (Nikolov 2003 idézi Dobó 2019, p.163).

Ennek ellenére a diákok második idegennyelv-tanulási kedvében és motivációjában folyamatos csökkenés figyelhető meg (Csizér 2007; Dobó 2019). Az elmúlt években az olasz nyelvet egyre nagyobb számban tanuló diákok és az emelt érettségit tevő diákok száma közötti alacsony arányosság mutat rá többek között a módszertani és nyelvpedagógiai lépések szükségességére az olasznyelv-oktatásban (Horváth 2023).

A diákok alacsony második idegennyelv- és általános tanulási motivációjának okával számos kutatás¹ foglalkozott, melynek nagy része megoldást is keresett a problémára. Ezek leggyakoribb okai, melyek közül specifikusan a második idegen nyelvet érinti, többek között a sikerélmény hiánya, idegen nyelvű tartalmak elérésének nehézsége, a nyelvi korlátozottság, lassabb haladás és a nyelv fontosságának elutasítása. Általános tanulási motivációt befolyásoló tényezők még az oktatási rendszer és módszerek elmaradottsága és a használt motivációs módszerek nem szakszerű használata (Csizér 2007; Csizér és Öveges 2018; Dobó 2019; Szabó és Kopinska 2023).

A megoldási javaslatok között egyre nagyobb számú szakirodalom² foglalkozik a gamifikáció (játékosítás) nyelvtanításban rejlő lehetőségeivel, amely arra a kérdésre adott válaszokból indul ki, hogy miért is fontos a játék az emberek életében és mi készteti arra az egészen fiattól a nyugdíjas korosztályig terjedő játékosokat, hogy órákon keresztül időzzenek a különböző videojátékok világában. A gamifikáció egy motivációs rendszer, amely oktatási környezetben ugyanezt a motivált viselkedést kívánja elérni a tanulók nyelvtanulási szokásaiban megoldást kínálva a korábban felsorolt általános és második idegen nyelv specifikus motivációs

¹ Csizér (2007); Csizér & Öveges (2018); Dobó (2019).

² Prieara (2015); Szabó és Kopinska (2023); Lombardi (2013); Lombardi (2019); Együd (2021). A technológia használatot és nyelvtanulást összekötő elem, mely a nyelvtanulót a tanulási folyamat aktív résztvevőjévé és főszereplőjévé teszi egy biztonságos tanulási környezet kialakításával, melyben a célok és részcélok, a folyamatos visszajelzés, differenciálás, és játékszerű élmény sikeres nyelvhasználókat eredményez.

problémákra. A gamifikáció továbbá egy potenciális megoldás lehet a mai iskolák padjaiban ülő digitális bennszülötteket és digitális bevándorlókat tanító tanárok számára, akiknek új tanítási és tanulási módszerekkel, valamint új tartalommal és gondolkodásmóddal kell alkalmazkodniuk diákjaikhoz (Szabó és Kopinska 2023).

A módszert már számos tanár kipróbálta és alkalmazza jelenleg Magyarországon, valamint egyre több tanár szerez róla tudomást és bár a szakirodalom többnyire a gamifikáció pozitív tulajdonságait mutatja be, mégis jelentős mértékű kritika éri a módszert. A kritikus vélemények egy része jogos feltevésekből áll, sok esetben viszont ezen problémák könnyen kiküszöbölhetőek a rendszer eszközeinek megfelelő ismeretével. Ezen kívül számos szakirodalom³ problémaként veti fel a gamifikáció fogalmának többféle, nem egységes meghatározását, annak gyakori téves ismeretét, valamint a gamifikációval, videojátékokkal, IKT eszközökkel kapcsolatosan kialakított tévhiteket, melyek számos tanár ellenállásához vezetnek a módszer használatával kapcsolatban.

Az olasznyelv-tanulással és tanítással kapcsolatos motivációs problémák megoldására választ keresve fontosnak tartom a gamifikáció módszerének alaposabb megismerését, valamint a vele kapcsolatos kritikák, elletétes vélemények és bizonytalan attitűd okainak mélyebb feltárását. Dolgozatom célja, hogy felmérje, hogyan vélekednek a magyarországi olasztanárok diákjaik olasznyelv-tanulási motivációjáról, valamint a gamifikáció módszeréről, amely egy potenciális megoldást nyújthatna a diákok olasz nyelv tanulására való motiválására. A munkám további célja még, hogy átfogó képet kapjunk arról, hogy ismerik-e, alkalmazzák-e és hogyan alkalmazzák vagy alkalmaznák a tanárok a gamifikációt, és döntéseiket mennyire határozzák meg a módszerrel kialakult tévképzetek. E kérdésekre egy kvantitatív, többnyire feleletválasztós kérdésekből álló kérdőív segítségével keresem a választ, amelyet bármely Magyarországon közoktatásban, nyelviskolában vagy magán úton tanító olasztanár kitölthetett. A kitöltésnek nem volt feltétele a gamifikáció ismerete vagy használata, így még részletesebb képet kaphatunk a gamifikáció helyzetéről a magyarországi olasztanárok körében. A kérdőív válaszainak elemzését követően kettő gimnáziumi olasztanárral készítettem mélyinterjút, melyet párhuzamba vonok a szakirodalommal és a kérdőívben kapott válaszokkal.

A szakirodalomban leírt tapasztalat alapján megfogalmazott hipotézisem szerint a gamifikáció fogalmát a magyarországi olasztanárok többsége tévesen ismeri és használja,

³ Flores (2015); Fridrich (2023); Fromann (2017); Fridrich (2022); valamint Bónus & Nagy (2020) hosszan írnak a gamifikáció félreértelmezéséről és a definíció tisztázásának, helyes ismeretének szükségességéről a hatékony alkalmazás és a tévhitek elkerülése érdekében.

valamint kevés olasztanár használja a gamifikációt diákjai motiválására legfőbbképpen a módszerrel kialakult tévképzetek és a rendszer nagy energiát igénylő kidolgozása miatt.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Az olasz, mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon és a nyelvtanulási motiváció

2.1.1. Az idegen nyelvek fontossága

Napjaink oktatási kérdéseinek egyik legfontosabb pontja a diákok 21. századi képességeit és a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák fejlesztését érinti. A köznevelést alakító jogszabályi háttér irányából, az intézmények és tanárok törekvéseiből azt láthatjuk, hogy az idegen nyelvek tanulásának központi szerepe van a mai diákok életében. Ezt mutatja a Nemzeti Alaptanterv előírása is, mely szerint gimnáziumokban kötelező a diákoknak 2 élő idegen nyelvet tanulnia és a diákoknak középiskolás éveik alatt négy éven belül az első idegen nyelvből B1, míg a második idegen nyelvből A2 szintet kell elérnie (NAT 2020). Ezen felül a nyelvvizsga a felsőoktatás bemeneti- és kimeneti követelménye is lehet (Orrù 2023), így legalább egy, de sok esetben két idegen nyelv megfelelő ismerete elengedhetetlen a felsőoktatásban és munkaerőpiacon boldogulni akaró diákok számára. A felvételi pontszámítás során a felvételiző diákok 2023-ig összesen 40 többletpontot tudtak szerezni, ha rendelkeztek legalább 2 darab B2 szintű nyelvvizsgával (1 darab B2 nyelvvizsga 28 többletpontot ért), vagy egy C1 szintű nyelvvizsgával (Felvi 2023). 2022 óta, a koronavírus-járvány miatt életbe lépő nyelvvizsga-amnesziát követően, a korábbi jogszabályokkal ellentétben a felsőoktatási törvény már nem írja elő központilag a diploma megszerzéséhez szükséges legalább egy darab B2-es szintű nyelvvizsgát, átadta a döntést az egyetemek kezébe, hogy a diploma megszerzéséhez meghatározzák a nyelvtudást és nyelvvizsgát érintő követelményeket. Ezen kívül

„Rozgonyi Zoltán, a Nyelvtudásért Egyesület elnöke és az Euroexam Nyelvvizsgaközpont vezetője szerint [...] annyi történt, hogy a nyelvi követelmények a kimeneti oldalról egyszerűen "átkerültek a bemeneti oldalra," mivel a nyelvvizsga-követelmény eltörlésével egy időben a kormány 2024-től a felsőoktatási felvételi szabályait is átírta, melynek értelmében a többletpontok rendszeréről a központi szabályozás helyett szintén az egyetemek dönthetnek. Ezek többsége pedig úgy határozott, hogy a korábbinál jóval magasabb pontokkal értékeli a nyelvvizsga-bizonyítványokat, sőt, vannak egyetemek, ahol már a részvizsgákért, vagy az alapfokú, A2-es szintű nyelvvizsgákért is többletpontok járnak.” (Eduline 2023)

A nyelvvizsgák és az idegen nyelvek tanulása tehát fontos szempont maradt a továbbtanulás és a későbbi munkavállalás szempontjából, melyben a hatékony nyelvtanításnak kiemelt szerepe van. Ehhez elengedhetetlen a diákok nyelvtanulási motivációjának és szokásainak, valamint az olasz nyelv, kultúra és nyelvoktatás magyarországi helyzetének ismerete.

2.1.2. Az olasz nyelv Magyarországon

Kollár, Horváth és Orrù⁴ tanulmányaikban egy átfogó képet nyújtanak az olasznyelv-oktatás és nyelvtanulás magyarországi helyzetéről és a diákok nyelvválasztási motivációjáról.

Magyarországon a német és az angol a legnépszerűbb idegen nyelvek (Dobó 2019), melyeket az Oktatási Minisztérium első idegen nyelvként írt elő a magyar általános iskolákban (Kollár 2015), míg az olasz a negyedik leggyakrabban tanult nyelv (Orrù 2023, Horváth & Kollár 2023) az angol, német és francia után (Orrù 2023), így több száz magyar oktatási intézményben⁵ tanulják a diákok második idegen nyelvként (Orrù 2023). Az olasz nyelv népszerűségéhez hozzájárul a magyarok olasz nyelv és kultúra iránti szeretete (Kollár 2015), valamint a két ország közötti jó kapcsolat⁶ is (Orrù 2023), mely a jövőben potenciális munkahelyet biztosíthat az olasz nyelvet tanuló diákok számára.

Minden évben egyre több középiskola kínálja fel az olasz, mint második idegen nyelv tanulásának lehetőségét (Horváth & Kollár 2023). Az olasz nyelv népszerűségét mutatja továbbá az olaszul tanuló diákok számának folyamatos és stabil növekedése (Kollár 2015), mely 2017-től egyértelműen kiolvasható az adatokból (Horváth 2023). Míg a 2017/2018-as tanévben a gimnáziumokban olasz nyelvet tanuló diákok száma 12 320 volt, ez a 2023/2024-es tanévre 16 879 főre emelkedett.

A felsorolt adatok azt mutatják, hogy az olasz nyelv és kultúra népszerű a magyarok körében, valamint Magyarország is gyakori célállomása az olasz állampolgároknak és vállalatoknak melyek mind hozzájárulnak az olaszt, mint második idegen nyelvet választó nyelvtanulók számának növekedéséhez. Mindez egyre nagyobb nyelvtanulási sikerességre és nyelvtanulási motivációra enged következtetni az olaszt tanuló diákok esetében. Ennek ellenére azonban a 12.000 és 16.000 fő között mozgó olaszul tanuló diák közül az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők száma (mely a B2 szintű nyelvvizsgának felel meg) még a 2000 főt sem éri el (Horváth 2023). A képzés végén elért nyelvi szint tekintetében fontos kiemelni, hogy

⁴ Kollár (2015); Kollár (2017); Kollár & Horváth (2023); Horváth (2023); Orrù (2023)

⁵ Leggyakrabban középiskolában (Horváth és Kollár 2023), esetenként kéttannyelvű oktatásban, egyetemi képzéseken, magán nyelviskolákban és a Budapesti Olasz Kultúrintézetben (Orrù 2023), melyek a felnőtt nyelvtanulók számára is biztosítják az olasz nyelv tanulásának lehetőségét.

⁶ Ezt mutatja a mintegy 2500 kis-, közép- és nagy vállalat. Ezen kívül az Istat adatok arról árulkodnak, hogy évente körülbelül 400 olasz költözik Magyarországra (Orrù 2023).

„egy átlagos magyar iskolás, a közoktatás ideje alatt (tehát a 12. osztály végéig) az első és a második idegen nyelvből összesen átlagosan 1333 nyelvórát kap, a gimnazistáknál ez a szám 1778, a szakközépiskolásoknál 1298, a szakiskolásoké pedig 442. [...] Ezeket az adatokat érdemes annak a figyelembevételével megítélni, hogy egy átlagos nyelviskola a motivált és felnőtt nyelvtanulóknak 500 óra alatt ígér egy középfokú (B2 szintű) nyelvvizsgát. Ez alapján azt mondhatjuk tehát, hogy a magyar közoktatásban jelenleg folyó idegennyelv-tanítás ideje alatt a gimnazistáknak és a szakközépiskolásoknak módjuk lenne legalább két idegen nyelvet középfokon megtanulni, az óraszámok ehhez mindenképpen adottak.” (Einhorn 2015, p. 40)

2.1.3. A nyelvtanulás szerepe a magyar társadalomban

Az olasznyelv-oktatás helyzetének megértéséhez itt érdemes megállni és szemügyre venni, hogy a magyar társadalom hogyan vélekedik a nyelvtanulási sikerességről és eredményességről, mely számos szakmai vitának is alapot ad (Einhorn 2015). Orrù (2023) szerint a nyelvvizsgára jelentkezők számának, illetve a vizsga eredményeinek vizsgálata kulcsfontosságú, a tanítás hatékonyságát mutató adat a magyar társadalomban, melyben a nyelvvizsgáknak jelentős szerepe van. Ezt igazolja a magyar állam döntése is, melynek köszönhetően 2018-tól az első sikeres nyelvvizsga díja visszatérítésre kerül a nyelvvizsgázó számára (Csizér & Öveges 2018). Az elsősorban nyelvvizsgára törekvő nyelvtanulóknak jellemzően pragmatikus kapcsolata van a nyelvtanulással, és csak kevesen gondolnak a nyelvtudásra és nyelvtanulásra, mint örömforrásra, így a vizsgakényszer miatt a nyelvtanulók gyakran csak „szükséges rosszként” tekintenek a nyelvtanulásra (Einhorn 2015). A nyelvtanulók pragmatikus megközelítését erősíti a nyelvtanulásukat biztosító intézmények sikerességről való vélekedése is, melyekre szintén a pragmatikus megközelítés a jellemző, hiszen az intézményvezetők a nyelvtanulás eredményességét a gimnáziumba való bejutásban, különböző szintű nyelvvizsgák megszerzésében, valamint a versenyeredmények elérésében látják, és kevesen tekintenek sikerként a tanulók nyelv iránti szeretetére (Csizér & Öveges 2018).

Fontos azonban megjegyezni, hogy az eredmények értékelése szempontjából felértékelődött a valós tudás szerepe, ami felülírja a nyelvtudásról szerzett dokumentumokat például egy munkahelyre való felvételi során, így „valódi, karrierbeli előnyökhöz csak a gyakorlatban is bizonyított nyelvtudással lehet jutni” (Einhorn 2015, p. 22). Szintén érdemes szem előtt tartani, hogy a nyelvvizsgáztatás rendszere nem minden országban olyan elterjedt, mint Magyarországon, így nemzetközi összehasonlításra nem lehet alkalmazni. (Einhorn 2015)

2.1.4. A második idegen nyelv helyzete Magyarországon és az Európai Unióban

Visszatérve a magyarok idegen nyelv és ezen belül is olasz, mint második idegen nyelv tanulásához, Magyarország az utolsó helyek egyikét foglalja el az Európai Unió országainak listáján az idegen nyelvi kompetenciák terén és 2016-ban a népesség 57%-a állította azt, hogy egy idegen nyelvet sem beszél. A második idegen nyelveket beszélők száma ennél még alacsonyabb. (Orrù 2023)

Egy második idegen nyelv ismerete és idegen nyelvi környezetben való használata azonban fontos célként szerepel az Európai Unió országainak törekvései között. 2001-ben egy cselekvési terv került megfogalmazásra az Európai Unióban az idegennyelv-oktatás fejlesztésére, mely azt tűzte ki célul, hogy „minden európai polgár legyen képes megértetni magát az anyanyelvén kívül legalább két további nyelven” (Einhorn 2015, p. 25). Majd 2008-ban az Európai Bizottság által megbízott Bölcsék Tanácsa fejtette ki gondolatait az idegen nyelvek tanításáról. A dokumentum⁷ kitér a második idegen nyelv fontosságára egy nemzetközi kommunikáció során, mondván, hogy „a bilaterális kapcsolatok terén esetenként megbízhatóbb kommunikáció jöhet létre, ha a résztvevők mindegyike az anyanyelvén beszél, melyet a másik megért, mintha egy harmadik, közvetítő nyelvet használnának” (Einhorn 2015, p. 26). Ezen kívül megfogalmazásra került egy nyelvtanulási motiváció szempontjából lényeges ajánlás, miszerint fontos, hogy

„legyen mindenkinek egy „örökbe fogadott nyelve” (adoptive language), amely nem feltétlenül az egyén leggyakrabban vagy a nemzetközi kommunikációban használt idegen nyelve, de egy olyan nyelv, amelynek a kultúrájához kötődik a nyelvhasználó, amely a személyiségének részévé válik, amelynek segítségével jobban megért, elfogad az övétől eltérő kultúrát, látásmódot. [...] Az alapvetően nem közvetítő nyelvként használt nyelvek tanításakor ugyanis a nyelvtanárok általában törekszenek arra, hogy a nyelvtanuló számára világosan és elfogadhatóan, sőt szerethetően jelenjenek meg az adott nyelv mögött húzódó emberek és kulturális sajátosságok. Az ebből fakadó nyelvtanulási motiváció pedig megalapozhatja az egyén többnyelvűségét. [...] Egy kevesek által beszélt vagy alacsonyabb presztízsű idegen nyelv megtanulása adott esetben olyan élményhez juttathat egy tanulót, amely elvezetheti őt további nyelvek tanulásához.” (Einhorn 2015, p. 26).

Az Európai Unió törekvéseiből is láthatjuk, a második idegen nyelv fontosságát, melyben a sikeres nemzetközi kommunikáción túl fontos szerepe van a nyelvtanuló személyének és az

⁷ A dokumentum címe: A Rewarding challenge

adott kultúra szeretetének is. Ezért is fontos figyelmet fordítani az olasz, mint második idegen nyelv magyarországi helyzetére és a diákok nyelvtanulási motivációjára.

2.1.5. A második idegennyelv-tanulási motiváció

Számos tanulmány⁸ foglalkozik a diákok második idegennyelv-tanulási motivációjával, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megértsük a diákok második idegen nyelvről való gondolkodását és ennek az órai és otthoni munkára való hatását.

Mivel „a nyelvtanárok régóta tudják, hogy az idegen nyelvek eredményes tanulása leginkább a tanulók motivációjától, a tanulásba fektetett erőfeszítések mértékétől függ” (Csizér 2007), ezért én is a második idegennyelv-tanulás ezen aspektusaira koncentrálok a dolgozatom következő részeiben.

A nyelvtanulók motivációja több tényezőből áll, melyek ismerete segítséget nyújthat a tanárok számára a nyelvtanulási motiváció növelésére, illetve fenntartására. A legmeghatározóbb tényező a kezdeti nyelvválasztási motiváció, vagyis, hogy milyen célra szeretnénk az adott nyelvet használni. A nyelvtanulási cél szempontjából két szemléletet különböztethetünk meg. Az interkulturális szemlélettel az idegen nyelvek tanulásával szélesebb látókörben szemlélhetjük a világot és többet tudhatunk meg a világról, míg a pragmatikus szemlélettel a nyelvtanuló az idegen nyelvű kommunikációs helyzetek megoldását tartja szem előtt egy közvetítő nyelv, legtöbb esetben az angol használatával. A nyelvtanulók európai szinten egyértelműen a pragmatikus megközelítés szerint gondolkodnak, hiszen a nyelvhasználati célok leggyakrabban a külföldi munkavégzést, a jobb állást és magasabb fizetést érintik, csupán a külföldi nyaralás jelenik meg magánjellegű célként és ezeknek köszönhetően a nyelvtanulók választása a nemzetközi kommunikációban leggyakrabban használt idegen nyelvekre esik. (Einhorn 2015). Bár az Európai Unió törekvései között szerepel a többnyelvűség, „a gyakorlatban az idegennyelv-tanítást sokszor az angoltanításra próbálják szűkíteni”, melynek oka abban rejlik, hogy ha a két nyelv megtanítása nem megy, akkor legalább a közvetítő nyelvet, vagyis az angolt tanulják meg a diákok, amellyel boldogulhatnak a nemzetközi kommunikáció során. Az átlag európai polgárok nagy része egyáltalán nem tartja szükségesnek az angolon kívül egy második idegen nyelvet, sőt sokan még az angolt sem találják nélkülözhetetlennek (Einhorn 2015). Ez alapján a második idegen nyelv európai szinten is nehéz helyzetben van, mivel a legtöbb nyelvtanuló elegendőnek tartja egy közvetítő nyelv ismeretét a nemzetközi kommunikáció és az anyagi lehetőségek szempontjából.

⁸ Dobó (2019); Csizér (2007); Csizér és Öveges (2018); Einhorn (2015); Kollár (2015); Horváth & Kollár (2023).

Leszűkítve a nyelvválasztási motivációt a magyarországi helyzetre, Dobó Ajsa középiskolások nyelvtanulási motivációjáról készített kérdőíves kutatásából kiderül, hogy míg az első idegen nyelv választása során a diákok nem sok lehetőség közül választhatnak és ezt a döntést is gyakran a szülők hozzák meg a diákok helyett, addig a második idegen nyelv választása során a szülők több szabad teret hagynak a diákoknak a választásban. A kutatásból az is kiderül, hogy „a többség az első idegen nyelvét a hasznossága miatt választotta”, és ezzel ellentétben „a második idegen nyelv kiválasztásánál bár a hasznosság is rendkívül gyakran megjelölt, fontos tényezőnek számít, a legmeghatározóbb választási szempont mégis a nyelv iránti pozitív attitűd” (Dobó 2019, p.178). Csizér Kata 2007-es munkájában Robert Gardner csoportosítását veszi alapul, aki két motivációs erőt⁹ az integratív és instrumentális motiváció kategóriába sorolja. Az integratív motiváció az adott nyelvvel, beszélőivel, illetve kultúrájával való azonosulást határozza meg, és ennek mértéke hatással van arra, hogy a diákok mennyi energiát hajlandóak az adott nyelv tanulására fordítani.” Az integratív motiváció a kiindulási pontja Dörnyei Zoltán „Második nyelvi motivációs én-rendszerében” található „ideális nyelvi én” (ideal self) dimenziójának, mely „azokat az elképzeléseket és vágyakat tartalmazza, melyeket a tanuló mindenáron el szeretne érni. A nyelvtanuló akkor lesz sikeres, ha az ideális énjének része az, hogy jól beszél nyelveket, azaz olyan embernek képzelel el magát, aki egy idegen nyelven jól tud kommunikálni” (Csizér 2007). A nyelvtanulók esetében túlsúlyban lévő instrumentális „(eszközjellegű) motiváció ezzel szemben a tárgyi, vagyoni célok (pl.: magasabb fizetés, jobb állás) elérésének vágyával vagy éppen a nem kívánt események (pl.: munkahely elvesztésének veszélye) elkerülésének céljával ösztönzi nyelvtanulásra az egyént” (Dobó 2019, p. 164). Ez az instrumentális motiváció a kiindulópontja a Dörnyei rendszerében található „szükséges én”-nek (ought to self), mely „azokat a belsővé nem tett motívumokat összesíti, amelyekről a diák úgy gondolja, hogy el kellene érnie, de erről nincs teljesen meggyőződve” (Csizér 2007).

2.1.6. Az olasznyelv-tanulási motiváció

Az olaszt, mint második idegen nyelvet választó diákok nyelvválasztási motivációjáról több felmérés is készült. Kollár Andrea 2003-mas cikkében Terestényi-t idézi, aki kutatásában leírja, hogy 1995-ben az MTA kutatócsoportja megismételt egy 1979 és 1982 közötti felmérést, hogy felmérje a magyar emberek idegen nyelv tudását. A felmérésből kiderült, hogy az olasz nyelv választásának fő motivációi a nyelv szépsége, az olasz nép szeretete, a nyelv könnyűsége, illetve az Olaszországba való utazás és olasz barátokkal, ismerősökkel való beszélgetés vágya.

⁹ A pozitív attitűdöt és hasznosságot

Simon Judit, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Olasz Tanszékének egyik hallgatója, 2001-ben szakdolgozatában megismételte a felmérést és szegedi középiskolások olasznyelv-választási motivációját nézte. Ebben az esetben is az olasz nyelv szépsége, az olasz nép iránti szimpátia, utazási tervek, a kultúra megismerésének vágya, valamint a nyelv könnyűsége járultak hozzá a nyelvválasztási motivációhoz (Kollár 2003). A Szegedi Tudományegyetem Olasz Tanszéke 2012-ben újra megismételte a felmérést és meglepő eredmények voltak felfedezhetőek a diákok nyelvválasztási motivációjában. A diákok száma nem csökkent, viszont 71%-uk azért választotta az olaszt, mert lehetősége volt egy második idegen nyelvet választani, és 37% azt válaszolta, hogy a jövőbeli tervei miatt valami más nyelvet lenne szükséges tanulnia, mint a francia vagy a német (Kollár 2015). A 2012-es felmérések egy szemléletváltásra utalnak, miszerint az újabb generációk nyelvválasztásában már nem csupán a kultúra, nép és nyelv iránti szeretet a meghatározó tényezők, de jelentős szerepet kap az idegen nyelv fogalma, mint „eszköz”, melynek segítségével a nyelvtanulók sikeresen léphetnek a munka világába (Kollár 2015). A nyelvtanulási célokon túl egyéb tényezők is hozzájárulnak a motiváció fenntartásához és a nyelvtanulás sikerességéhez, melyet számos probléma megakadályozhat.

2.1.7. A második idegennyelv-tanulás problémái

Csizér Kata és Öveges Enikő 2018-as kutatásában az intézetvezetők szerint nyelvtől függetlenül általában a tárgyi és technikai feltételek hiánya, a nehezen tanuló és motiválatlan, leterhelt nyelvtanulók és a tanár személye áll az intézményükben folyó nyelvoktatás problémáinak hátterében. A hatékonyság növelésének lehetőségét az IKT ellátottság növelésében, nyelvi labor biztosításában, megfelelő, módszertanilag képzett nyelvtanár személyében, csoportbontásokban, illetve a tankönyvlisták bővítésében látták.

A nyelvtanulás egy hosszú, évekig tartó folyamat, melyhez kitartó munkára van szükség, melynek fő mozgatója a motiváció, melyet számos tényező befolyásol, mint a nyelvtanuló vélekedése a nyelvtanulás fontosságáról, egy támogató környezet és nyelvtanuláshoz kapcsolódó jó élmények megléte, valamint a kulturális tartalmak tanórán kívüli elérhetősége (Csizér & Öveges 2018).

Dobó Ajsa 2019-es középiskolások nyelvtanulási motivációiról szóló tanulmányában a diákok belső és külső motivációját, elköteleződését, céljait és önbizalmát feltételezi a nyelvtanulás során megjelenő lemorzsolódás és feladás lehetséges tényezőiként. Dobó (2019) Csizér, Dörnyei és Németh 2004-es kutatását veszi alapul, mely 3 különböző alkalommal vizsgálta a 13-14 éves diákok nyelvtanulási motivációját 5 idegen nyelv esetében (angol, német,

francia, olasz és orosz). Az eredmények azt mutatták, hogy „az angol kivételével az összes nyelvnél folyamatos visszaesés figyelhető meg a nyelvtanulási kedvben” (Dobó 2019, p. 166), ezért fontos, hogy figyelmet fordítsunk arra, hogy milyen tényezők állhatnak az első- és második idegen nyelv során felmerülő motivációs különbségek mögött.

Az egyik ilyen tényező a nyelvi önbizalom, melyről Bandura azt állítja, hogy hatással van a motivációra is, mivel „ha a nyelvtanuló elhiszi, hogy képes az idegen nyelvvel kapcsolatos feladatokat megcsinálni, akkor nagyobb kedvvel és erőfeszítéssel áll neki” (Csizér & Öveges 2018, p.145). Dobó Ajsa felméréséből kiderül, hogy a diákok nagyobb motivációval és bizalommal vannak az első idegen nyelv iránt, mivel már több ideje tanulják, biztosabbak az alapjaik, jobban jelen van mindennapjaikban és „már több sikerélmény is érte őket”, míg a második idegen nyelv esetében kevesebb sikerélményt szereznek, mivel még sok cél eléréséhez nincs meg a megfelelő tudásuk és teljesen előről kell egy új nyelvet elsajátítaniuk, ami gyakran a motiváció csökkenésével jár. Ehhez kapcsolódik még a nyelvi korlátozottság a második idegen nyelv esetében, mivel a diákok nem mernek az adott nyelven megnyilvánulni (Dobó 2019). Végül a korábban említett pragmatikus szemlélet is az első idegen nyelv mellett áll, mivel a diákok sokszor elegendőnek tartják ennek ismeretét, melyet számos nemzetközi kommunikáció során tudnak közvetítő nyelvként alkalmazni (Einhorn 2015).

Jelentős mértékben meghatározza a diákok sikerélményét a kezdeti motiváció és az idő, amit a diákok a nyelvtanulásra szánnak. Azok a diákok, akiknél a nyelvvel való foglalkozás nem merül ki a házi feladatok megírásában és a kötelező anyagok megtanulásában, hanem szabadidejükben is szívesen foglalkoznak a nyelvvel zenehallgatás, film és video nézés, gyakorlás, valamint egyéb elfoglaltságok során, sokkal hamarabb sikerélményhez juthatnak, mely segít a motiváció fenntartásában. Míg azok, akik nem fektetnek plusz energiát a nyelvtanulásba, hamar elveszíthetik motivációjukat (Dobó 2019). Ezen kívül a nyelvtanulás sikerességét az is befolyásolja, hogy a nyelvtanuló milyen önszabályozó stratégiákat használ, amivel saját maga is képes irányítani a nyelvtanulási folyamatát intézményen kívül is. Az önszabályozó tanulás, vagyis a diákok autonóm nyelvtanulóvá nevelése szintén a NAT egyik fontos követelése (Csizér & Öveges 2018).

Központi szempont még, hogy az angol és német nyelvű tartalmakhoz sokkal könnyebben hozzáférnek a diákok, mint más nyelvekéhez. A tartalmak limitáltsága a motiváció csökkenéséhez vezethet, ezért fontos, hogy a nyelvtanárok támogassák diákjaikat nyelvtanulási forrásokkal (Dobó 2019).

A felmérések eredményeiből láthattuk, hogy bár a nyelvtanulók gyakran nem tartják szükségesnek egy második idegen nyelv tanulását, megelégedve az angol, mint közvetítő nyelv

ismeretével, a második idegen nyelv választásánál azonban az olasz nyelv és kultúra igen népszerű a magyar társadalom szemében és a nyelvtanulók nagy része integratív beállítottsággal választja a nyelvet, vagyis ezen nyelvtanulók „motivációja erősebbnek és hosszabb ideig fenntarthatónak bizonyul, mint azon nyelvtanulók motivációja, akik instrumentális motiváció alapján választanak nyelvet” (Dobó 2019, p. 209). Fontos azonban megjegyezni, hogy az instrumentális beállítódás a nyelvválasztás során egyre magasabb a diákok körében. Mindezek ellenére azt is láthattuk, hogy a B2 szinten érettségiző diákok száma, mely a nyelvtanítás és nyelvtanulás sikerességének indikátora, „arányaiban nagyon alacsony” (Horváth 2023) egy olyan társadalomban, melyben a nyelvvizsgának presztízse van.

A nyelvtanulók motivációjának fenntartása és az emelt szintű érettségizők számának növelése érdekében „fel kell tennünk a kérdést: milyen rendszerszintű, módszertani és nyelvpedagógiai lépések kellenek” (Horváth 2023, p. 8).

Erre a kérdésre keresve a választ érdemes szemügyre venni egy, a napjainkban egyre elterjedtebb motivációs rendszert, ami nem más, mint a gamifikáció, vagyis a játékosítás.

2.2. A gamifikáció (játékosítás)

A gamifikáció, mint motivációs rendszer napjaink számos területén jelen van, mint az egészségügy, oktatás, társadalmi felelősség- vállalás (CSR), valamint marketing és HR területei (Fromann 2017). Ha jobban belegondolunk nagy valószínűséggel a mi életünknek is szerves része, ha vásároltunk már azért különböző üzletekben, hogy pontokat gyűjthessünk, amivel majd kedvezményt vagy ajándékot kaphatunk. Gamifikált rendszer részei vagyunk akkor is, amikor egy alkalmazás segítségével maradunk motiváltak a futási céljaink elérésében, mert pontokat kapunk, legyőzünk egy ellenséget vagy kihívást teljesítünk. Gamifikáció motivál minket sokszor repülőjegy vásárláskor, vagy nyelvtanuláskor, ha próbáltunk már a Duolingo alkalmazással valamilyen nyelvet tanulni.

A gamifikáció alkalmazásának megalapozottságát számos elmélet bizonyítja az oktatás területén is. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy miért érdemes a gamifikációt, mint motivációs rendszert választani és alkalmazni az oktatás területén, számos olyan érvel találkozhattunk, melyek a gamifikáció, mint rendszer és fogalom kialakulásához is hozzájárultak. Röviden összefoglalva a gamifikáció szem előtt tartja a játék, mint létszükséglet és a 21. századi képességek fejlesztésének fontosságát, a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók sajátos tanulási igényeit, és merít a videojátékok azon elemeiből, melyek annyira sikeressé teszik a videojátékokat, hogy a mai generációk szabadidejük nagy részét a számítógép előtt töltik különböző digitális világokban. A következőkben a gamifikáció ezen építőköveit

fogom részletesebben kifejteni, melyek mind hozzájárultak a gamifikációs rendszer kialakulásához és melyek által egy hatékony motivációs rendszerré nőtte ki magát.

2.2.1. 21.századi diákok az iskolapadban, a digitális bennszülöttek

Bármilyen új módszer kiválasztásához és bevezetéséhez kulcsfontosságú, hogy a tanárok milyen diákokkal találják szemben magukat, akikhez alkalmazkodniuk kell. Fromann Richárd szerint ehhez először a társadalmat szükséges szemügyre venni, amelyben élünk. A mai egy információs társadalom, melyben jelentős szerepe van az információ létrehozásának, megszerzésének és továbbadásának. Az IKT eszközök mindennapjaink részévé váltak, jelentős szerepük van az „ipari termelésben, gazdaságban, egészségügyben, oktatásban”. Ezt mutatja az is, hogy napjainkban „a világ népességének 47%-a, több mint 3,5 milliárd ember használ internetet” (Fromann 2017, p. 20). A folyamatosan fejlődő technológia a társadalmat is folyamatosan alakítja és egy globalizált, tudásalapú közösséget formált belőle (Fromann 2017; Szabó és Kopinska 2023), melyben a Marc Prensky által definiált digitális bennszülötteknek, akik a mai iskolák padjaiban ülnek, többé már nem a hagyományos oktatási rendszerre van szükségük. Ez a generáció „'anyanyelvi' szinten beszéli a számítógépek, videojátékok és más digitális eszközök nyelvét”, vagyis ebbe a digitális világba született bele (Prensky 2001 idézi Fromann 2017). 2014 után a középiskolák padjaiban ülő diákok számára a tanulás fontossága növekedett, mivel ők már érezték a gazdasági válság hatásait, melyek hitelek, munkanélküliség és létbizonytalanság formájában szőtték át a társadalmat (Prieara 2015). A digitális bennszülöttek számára minden információ azonnal elérhető és szórakozásuk is gyakran az online térben kap teret, itt kommunikálnak, játszanak és élik közösségi életüket. Fridrich Máté 2022-es tanulmányában azonban kiemeli, hogy bár ezek a diákok már a technológia világába születtek bele, a digitális kompetencia területén mégsem egyenlő képességekkel, tudással rendelkeznek.

„Mindezek mellett kijelenthető róluk, hogy rugalmasak és toleránsak más kultúrák felé, fontos számukra az egyéni szabadság, az együttműködés, a jókedv és a szórakozás, sokra értékelik a gyorsaságot, valamint tartalom- és innováció-orientáltság jellemzi őket”. (Fridrich 2022, p.72)

A generáció jellemzője még a multitasking, vagyis a padokban ülő diákok „alacsony koncentrációképességgel és szerteágazó figyelemmel rendelkeznek” (Fridrich 2022, p. 72), a 21. század tanítási módszerei már nem alkalmasak a figyelmük felkeltésére és fenntartására, ezért az aktív tanulási módszerek egyre gyakrabban kerülnek alkalmazásra, melyek „aktív

részvételen alapulva segítik a tananyag feldolgozását és megértését” (Bónus és Nagy 2020, p. 3).

Prensky digitális bevándorlóknak nevezi azoknak a generációknak a tagjait, akik nem ebbe a folyamatosan fejlődő digitális világba születtek bele, de életük egy pontján megismerkedtek a technológiával és elsajátították vagy nem annak használatát (Szabó & Kopinska 2023). A digitális bevándorlók kategóriájába tartoznak a tanárok, akiknek egyik legaktuálisabb kérdése, hogy hogyan tudnának a digitális bennszülöttek új tanulási igényeihez alkalmazkodni és az ő nyelvükön tanítani. Mivel a digitális bennszülöttek sajátos módon dolgozzák fel az információt, a diákokhoz való alkalmazkodáshoz számos módszertani változtatásra, új tartalomra és gondolkodásmódra lenne szükség a tanárok részéről (Szabó & Kopinska 2023). A digitális bevándorló „tanulása során alkalmazkodik a környezetéhez, de bizonyos mértékig mindig megtartja ’akcentusát’, azaz fél lábbal a múltban él”, ezért ezeknek a generációknak gyakran nehézséget okoz az alkalmazkodás és hajlamosak negatív attitűdöt kialakítani az újítások irányába (Szabó & Kopinska 2023). Az alkalmazkodás azonban elengedhetetlen a tanárok részéről a digitális bennszülöttekkel való sikeres közös munka elérése érdekében, melyhez szemléletváltás szükséges új elvekkel és paradigmákkal (Prievara 2015; Jaskóné 2023).

2.2.2. A játék és a videojáték népszerűsége és szerepe napjainkban

A digitális bennszülöttek további ismérve, hogy képesek órákat eltölteni különböző videojátékok világában, a tanulást és az iskolai munkát hanyagolva (Lombardi 2019). Az Entertainment Software Association 2017-es felmérése szerint azonban a videojátékok nem csak a sokak által feltételezett fiatal korosztály népszerű szabadidős tevékenysége. Életkor tekintetében meglepő eredmény, hogy a felmérés szerint a játékosok átlag életkora 35 év, közülük a játékosok 28%-a 18 év alatti, 27%-a 18 és 25 év közötti, 19%-a 36 és 49 év közötti és 26%-uk 50 feletti korosztályba tartozik. A nemeket tekintve a videojáték mind a férfiak, mind a nők körében népszerű tevékenység, a felmérésben szereplő játékosok 59%-a férfi, 41%-a nő. (Lombardi 2019). A videojátékipar napjaink egyik legdinamikusabban fejlődő iparága, melynek 2013-ban 76 millió dollár (Fromann 2017), Dobrilova kutatása szerint 2019-re pedig már 151 milliárd dollár bevétele volt (Fridrich 2022). A videojáték napjainkban egy társas tevékenység, mely nem szimplán a számítógépen való játékból áll. A játékosok barátaikkal játszanak és velük osztják meg a játékban szerzett élményeiket, valamint erős motivációs faktor a különböző titulusok megszerzése vagy növelése, melynek szintén társadalmi szerepe van (Cantoia et al in Lombardi 2019). A videojátékok népszerűsége Schell szerint tudatos tervezésre és pszichológiai elemzésre készítette a játékfejlesztőket (Fridrich 2022).

Kezdetben számos kutatás negatívan ítélte meg a videojáték ezen vonzó hatásait azzal érvelve, hogy agressziót, függőséget és figyelmi zavarokat okoz, mára azonban a kutatások inkább a videojátékok pozitív hatásait vizsgálják (Fromann 2017) és próbálják megragadni azon tulajdonságait, melyeket át lehet ültetni az oktatás világába (Lombardi 2019). A videojátékok pozitív tulajdonságait és hatásait vizsgálva a legtöbb kutatás először a játékot, mint az emberi élet meghatározó részét helyezte középpontba, hangsúlyozva, hogy a játék nem egy kizárólagosan gyerekes tevékenység (Duchon 2021), hanem egy „olyan értelmes tevékenység, amely túlnő a létfenntartás ösztönén és értelmet ad a biológiai létünknek” (Fromann 2017, p. 17). Fromann Richárd 2017-es munkájában számos szociológus, történész, játékkutató, és játékkervező munkáját gyűjtötte össze. Huizinga¹⁰, Juul¹¹, Caillois¹², Avedon és Sutton-Smith¹³, Deterding tudományos munkái a játék fogalmát és főbb jellemzőit vizsgálták. A játékot mindannyian egy strukturált, szabály alapú, önkéntes cselekvésként definiálják, melynek célja önmagában van és számszerűsíthető kimenettel rendelkezik. Ezen kívül kiemelik még, hogy a játék többnyire szórakoztató, és célja az örömszerzés, vagy feszültség keltése. Juul értelmezésében a számszerűsíthető kimenetelhez értékeket párosíthatunk, melynek befolyásolása érdekében a játékosok erőfeszítéseket tesznek, például kihívások teljesítésével. Az elért eredmények végül visszahatnak a játékosra a való életben, például boldogság formájában. Huizinga kiemeli, hogy a játék mindig egy fiktív, térben és időben elhatárolt világban történik, mely elhatárolódik a valóságtól, valamint érdeknélküli tevékenység, célja önmagában van és improduktív, nem termel javakat (Fromann 2017). Katie Salen Tekinbas és Eric Zimmermann értelmezésében a játék középpontjában egy konfliktus áll, és a játék során kibontakozó küzdelem lehet egyéni, többszereplős, versengő vagy kooperatív (Duchon 2021). Fromann 6 kritériumot fogalmaz meg Huizinga és Caillois kritériumrendszerére hivatkozva, melyeknek teljesülnie kell ahhoz, hogy egy tevékenység játéknak számítsa.

1. A játék alapvető feltétele az örömszerzés.
2. A játékban való részvételnek szabad akaraton kell alapulnia.
3. A játék szórakoztató és öncélú.
4. A játék során a játékosok szerepeket fedeznek fel és próbálnak ki, és következmények nélkül kísérletezhetnek.

¹⁰ Huizinga, J. (1990). *Homo ludens - Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Szeged: Universum.

¹¹ Juul J. (2005), *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*, MIT Press, Cambridge, MA, London.

¹² Caillois, R., & Barash, M. (2001). *Man, play, and games*. Urbana: University of Illinois Press.

¹³ Avedon, E. & Sutton-Smith, B. (Eds.). (1971). *The study of games*. New York: John Wiley & Sons.

5. A játéknak következmények nélkülinek kell lennie.
6. A játék egyik legfontosabb kritériumai a szabályok.

Bár Fromann (2017) nem emelte be a kritériumrendszerébe, mégis említést tesz a Caillois rendszerében megjelenő véletlenfaktor fontosságáról, „mely képes kiegyenlíteni a játékosok képességei közötti különbségeket, így nagyobb játékkedvvel kapcsolódhat be az a személy, aki egyébként úgy érzi, hogy nem sok értelme van játszani, mert nem jók az esélyei” (Fromann 2017, p. 101).

A játékok ezen kritériumai mind megjelennek a videojátékok esetében is még egy pár jellemzővel kiegészülve, melyek hozzájárulnak a videojátékok népszerűségéhez. Lombardi a videojáték fontos elemeként tekint még a narratívára, mint egyfajta háttértörténetre, mely a videojáték felhasználói felületével egyesülve létrehozza a Fulco által „ludonarrativa”-nak definiált játékos történetmesélést és Fulco gondolataira hivatkozva azt állítja, hogy egy videojáték mindig egy problémából indul, mely a játékos történetmesélés kiváltó oka és melynek megoldása érdekében a játékosoknak cselekedniük kell a videojátékban virtuális képmásuk (avatárjuk) személyében. Amint a játékosok újra eléri a kezdeti nyugodt, vagy egy új, de pozitív kimenetelű állapotot, vagyis megoldották a problémát, teljesítették az elégtételt, amit pozitív visszajelzés követ (Lombardi 2019).

A videojátékban fontos motivációs faktor még a nehézségi szint, melynek leküzdése során az agyban dopamin keletkezik adrenalin termeléssel kombinálva. Ez vezeti el a játékosokat a szórakozáshoz és a bevonódáshoz. Ezek alapján legsikeresebb videojátékokban megfigyelhető, hogy egyensúly van a nehézségi szint és a játékosok képességei között, ezért is fontos, hogy a játék ne legyen túl könnyen megoldható, de teljesíthető kihívást jelentsen a játékosok számára. Amikor a játékban a kihívás túlzott könnyűsége vagy nehézsége miatt nincs a játékokok szintjén, a játékot egy unalmas tevékenységgé alakítja (Lombardi 2019).

2.2.3. A videojáték tulajdonságainak átültetése az oktatásba: a gamifikáció

„Az online térben tapasztalt játékos jelenségeket és összefüggéseket nagyon jól lehet hasznosítani a való életben, különösen a fiatal generációk motivációjának megismerése céljából.” (Fromann 2017, p.16), éppen ezért szolgáltak fontos kiindulópontként a videojátékokkal kapcsolatos kutatások a gamifikáció kidolgozásához. Dolgozatomban nem a videojátékok tanórai és tanórán kívüli használatára koncentrálok, hanem a gamifikációra, amely a videojátékokat csak kiindulási pontként használja fel a tanórák során.

A gamifikáció nem egy teljesen új jelenség, már az 1800-as években léteztek márkahűséget és fogyasztói lojalitást támogató akciók, valamint a katonaság keretei között is jelen volt és van

a gamifikáció a jelvények és hierarchikus szintrendszerek formájában. A gamifikáció, vagyis a játékosítás, mint fogalom 2011-ben vált köztudottá egy játékfejlesztéssel foglalkozó konferencián San Francisco-ban, melynek köszönhetően a gamifikáció gyorsan közismert fogalommá vált (Fromann 2017) és szintén 2011-ben az Oxford Dictionary szerint az év szavának egyik jelöltje volt (Lombardi 2019). Jesse Schell és Jane McGonigal 2010-es előadásai jelentősen hozzájárultak a fogalom népszerűségéhez (Fridrich 2022). A gamifikációnak azonban nincs egy egységes definíciója, ami miatt sokszor más játékos tanulással kapcsolatos tevékenységeket is e definíció alá sorolnak (Duchon 2021). A szakirodalom¹⁴ általánosságban Deterding definícióját veszi alapul, mely szerint a gamifikáció „a játéktervezés elemeinek használata játékon kívüli kontextusban” (Duchon 2021). A gamifikáció egy játékos világszemlélet, melyet az új információs társadalom megkövetel. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy

„emberek milliói töltenek el átlagosan heti húsz órát virtuális világokban, ahol munkavégzés történik és szüntelenül különböző feladatokat kell megoldaniuk, csak ezt a játékban nagyobb élvezettel és örömmel teszik. Olyan, mintha egy részmunkaidős állásban dolgoznának. Egy jó gamifikációs fejlesztés során a munkavállaló a munkáját sosem érzi megterhelőnek, stresszesnek vagy unalmasnak, hanem olyan szórakoztató örömforrásnak, hogy közben továbbra is dolgozik, csak már játékos módszerekkel” (Fromann 2017, p.19).

Fromann továbbá hangsúlyozza, hogy a gamifikáció során megmarad a tevékenység eredeti célja, vagyis a tanulás és a munka nem alakulnak játékká, és Werbach-ra hivatkozva azt mondja, hogy a gamifikáció csak játékos élményt kapcsol a tanulási és munkafolyamathoz azokat élménydúsabbá téve (Fromann 2017).

2.2.4. A gamifikáció fogalma és célja

Deterding-féle tág értelemben vett gamifikáció fogalmat a kutatók további nézőpontokkal egészítették ki.¹⁵ Kapp a következőképpen definiálja a játékosítás fogalmát: „A gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására” (Kapp 2012 idézi Fridrich 2022, p. 73). Lee és Hammer definíciója is az oktatás környezetére adaptálja a gamifikáció fogalmát, miszerint „Gamification attempts to harness the motivational

¹⁴ Prievera (2015); Fromann (2017); Lombardi (2019); Duchon (2021)

¹⁵ Fridrich (2022), Lombardi (2013), Fromann (2017)

power of games and apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools¹⁶” (Lee & Hammer 2011 idézi Lombardi 2013).

Magyarországon Fromann Richárd definíciója vált még ismertté, miszerint „A gamification a játékelményhez szükséges játékelemek, játékmecchanizmusok és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet – játékon kívüli – területein azzal a céllal, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye” (Fromann 2017, p.111).

A játékon kívüli kontextus bármilyen feladatra, folyamatra vagy elméleti kontextusra érthető (Flores 2015), így az oktatásban is egyre gyakrabban jelenik meg (Fridrich 2023), hiszen a folyamatos versenyhelyzet, az elavult motivációs módszerek és az egyre nagyobb mennyiségű ismeretanyag új módszerek bevezetésének igényéhez vezetett (Fromann 2017). „A játékos formában történő tanítás már nagyon régóta a pedagógia része” (Machová et al. 2019, p. 226), de a korábban csupán kiegészítő szereppel rendelkező játékok, melyeket főképp jutalmazásra vagy levezetésre használtak, mára sokkal nagyobb szereppel rendelkeznek a tanórák során (Fromann 2017). A gamifikáció bármilyen tárgy és téma és hallgatói létszám során alkalmazható, akár az óra menete, a számonkérés vagy az otthoni tanulás során (Machová et al. 2019).

Ezen felül egy feltörekvő tanulásszervezési, értékelési és motivációs rendszer, melynek célja a tanulási folyamatok hatékonyabbá tétele, és a tanulók elköteleződésének és motivációjának növelése (Fridrich 2023), valamint a tanulás folyamatosságának elősegítése (Machová et al. 2019). A nyelvtanulásra vetítve a gamifikáció célja még, hogy a nyelvtanulásra egy kötelező, szükséges folyamat helyett egy kívánt folyamatként tekintsenek a nyelvtanulók (Lombardi 2013).

„A gamifikáció oktatásban való alkalmazása egy olyan transzparens haladást és fejlődést biztosító motiváló rendszer, amely nagyfokú szabadságot biztosít a változatos, kitágult tanulási keretek megtalálásában, az egyedi tanulási utak, tevékenységformák és ütemezések megtervezésében, azok értékelésében, miközben épít a szociális faktor tanulásszabályozó szerepére. Kiemelt célja az autonómiára, az önszabályozó tanulásra és az egyén saját tanulás iránti felelősségvállalására való nevelés a belső motiváció megtalálásával és a flow-élmény átélésével” (Juhász 2020, p. 37).

¹⁶ A gamifikáció megpróbálja kihasználni és a való életből vett feladatokra alkalmazni a játékok motivációs erejét – a mi esetünkben az iskolában jelenlévő motivációs problémákra.

További cél még, hogy a tanulók hosszú távon motiválttá váljanak és képesek legyenek megtervezni és elvégezni a céljaik elérését szolgáló lépéseket (Juhász 2020). Továbbá fontos kiemelni, hogy a gamifikáció „egy olyan motivációs eszköz, amely nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók konstruktívan, gyakorlat-orientáltan tanuljanak, és belső indíttatásból vegyenek részt a képzési folyamatban” (Duchon 2021, p. 54).

A tanárok is számos célt tűzhetnek ki egy gamifikációs rendszer alkalmazása során, többek között nagyobb órai részvételt, aktivitást, nagyobb figyelmet, nagyobb bevonódást, tanórán kívüli és folyamatos tanulást a diákok részéről (Szabó & Kopoinska 2023), ezen kívül a gamifikáció egy olyan módszertani keretet nyújt az oktatóknak, mellyel egy teljes képzési szakasz során fenn tudják tartani a diákok érdeklődését (Duchon 2021). Ivan Lombardi 2019-es munkájában Dörnyei Zoltán szavaira hivatkozik, amikor azt mondja, hogy a tanulásnak nem egy unalmas és fárasztó tevékenységnek kell lennie, ahogyan az gyakran annak bizonyul, ha a tanulást ösztönzővé és élvezetessé tudnánk tenni, az a tanulók folyamatos bevonódásához vezetne. Ezen kívül a tanulók motivációjának és lojalitásának növekedése jobb eredményekhez vezetne (Fromann 2017).

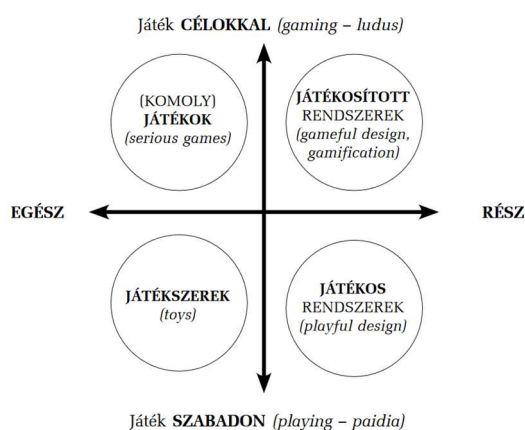
2.2.5. A gamifikáció és más játéktípusok

Ahogyan az már korábban is említésre került, a gamifikáció egységes definíciójának hiánya miatt a gamifikáció gyakran összekeverésre kerül más játékos tevékenységekkel, vagyis más játéktípusokkal. A kitűzött tanulási és tanítási célok hatékony teljesítésének érdekében fontos, hogy a megfelelő játéktípust válasszuk ki, ezért elengedhetetlen a tudatosság kialakítása és az elméleti háttér alapos ismerete. Az oktatási környezetben alkalmazott játékok száma és az őket vizsgáló szakirodalom is egyre bővül mind hazai, mind nemzetközi szinten, mely megnehezíti a játékok megfelelő értelmezését és csoportosítását, melyek azonban elengedhetetlenek a helyes alkalmazáshoz és a tanórába való integrációhoz (Bónus & Nagy 2020), ezért dolgozatomban én is kitérek a játéktípusok fogalmaira, melyek segítenek abban, hogy a gamifikációt el tudjuk különíteni más játékos tevékenységektől és helyesen tudjuk alkalmazni. A definíciók meghatározásában gyakran nehézséget okoz az oktatási célú játékokról szóló szakirodalmakban jelenlévő nagy átfedés a fogalmak között (Bónus & Nagy 2020). Gyakran gamifikációként tartják számon a játék alapú tanulást és komoly játékokat is, melyek bár nagyon közel állnak a gamifikációhoz, mégis különböznek céljaikban (Kálmán & Fejes 2023). A definíciók közötti határok meghúzását nehezíti az is, hogy magára a gamifikációra is számos megnevezést említ a szakirodalom, így a játékosítás, gameful design, játékosított rendszerek (Fromann 2017; Bónus & Nagy 2020) is mind a gamifikációra utalnak. Oktatási célú játékokként beszél a

szakirodalom az edutainment, a komoly játékok (serious games), a gamifikáció (gamification), a játékalapú tanulás (Game-Based Learning, GBL), az oktatási játékok (educational games), a digitálisjáték-alapú tanulás (Digital Game Based Learning, DGBL), az alkalmazott játékok (applied games), illetve az e-tanulás (e-learning) fogalmáról (Bónus & Nagy 2020).

A fogalmak közötti különbségtételhez Fromann Richárd 2017-es könyvében Deterding és munkatársai kétdimenziós modelljét használja kiinduláspontként.

1. ábra
Deterding-modell. Forrás: Fromann (2017)



A kétdimenziós rendszer négy fogalom összehasonlítására szolgál a game-play, valamint a rész-egész dimenziókban. A game-play tengely mentén a rendezőelv a játékok strukturáltsága és szabályozottsága, vagyis a game kategóriába strukturált, szabályokkal rendelkező játékok tartoznak, míg a play alatt a szabad, szabályok nélküli játékot értjük és ebbe a kategóriába sorolhatók a játékszerek, valamint a játékos rendszerek. A rész-egész tengely a játékok teljességére utal, vagyis az 'egész' egy komplett játékra utal, míg a 'rész' csak játékelemek átvételére. Az 'egész' kategóriájába tartoznak például a komoly játékok, míg a 'rész' dimenziójába soroljuk a gamifikációt, amely csak bizonyos játékelemeket vesz át és alkalmaz nem játékos környezetben (Fromann 2017).

A komoly játékok (serious games) a célokkal rendelkező, strukturált és szabályozott (Bónus & Nagy 2020), komplett játékok dimenziójába sorolható játékok, nem szórakoztatási céllal készültek, gyakran munkahelyeken szimulációs játékként alkalmazzák őket bizonyos kompetenciák fejlesztésére (Fromann 2017). Míg a komoly játékok esetében a játék teljes eszköztára felhasználásra kerül, addig a gamifikáció esetében ebből az eszköztárból csak bizonyos részek elemek kerülnek felhasználásra (Bónus & Nagy 2020). A célok szempontjából a komoly játékok célja az oktatás, a gamifikáció fő célja pedig a motiváció és elköteleződés

növelése (Fromann 2017). A játék alapú tanulás alkalmazása során a tanárok játékot, mint pedagógiai eszközt használják bizonyos készségek fejlesztésére, vagyis ahogyan Quian állítja, a játékalapú tanulás egy „játékon keresztül megvalósított tanulási folyamat” (Kálmán & Fejes 2023, p.73).

A gamifikáció során a játékosok egy valódi környezetben találkoznak valós szituációkkal és tudatában vannak a tanulási céloknak. Továbbá játékelemek épülnek be a tanulási folyamatba (Fromann 2017), vagyis a folyamat egy része játékosításra kerül különböző játékelemek és szabályok használatával, de a tevékenység nem válik játékká (Deterding et al. 2011), szimplán élménydúsabbá teszi a tevékenységet (Fromann 2017).

2.2.6. A játékelemek

Arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi tesz egy játékot motiválóvá és ellenállhatatlanná és hogy miért tudunk és akarunk egy-egy játékkal újra és újra játszani, a válaszok mind a játékelemekhez vezetnek (Lombardi 2019). A játékelemek azok a legkisebb elemek, melyek végsősoron a videojátékok motivációs komponenseit (Lombardi 2013), építőköveit alkotják (Deterding et al. 2011). Gamifikáció során „a különféle játékelemek motiválják a felhasználókat, és az egész élményt még érdekfeszítőbbé, élvezetesebbé és a kihívást jelentősebbé teszik, ezzel növelve a bevonódás mértékét” (Kálmán & Fejes 2023, p. 73), vagyis a (video)játékokban felfedezett játékelemekkel variálva tudunk kialakítani egy motiváló tanulási környezetet a diákok számára. A játékelemek kiválasztása során a kontextus és cél meghatározó tényezők, hiszen „más és más elemek alkalmazásával más és más célok érhetők el” (Fridrich 2023, p. 77), valamint a játékelemek közötti kapcsolat teszi a folyamatot megnyerővé, önmagában egy-két játékelem nem járul hozzá egy érdeklődést keltő, magával ragadó tanulási környezet kialakításához (Lombardi 2019). A játékkutatások a játékelemeket 3 kategóriába sorolják a Bunchball¹⁷-modell alapján, melyek a mechanikai elemek, a dinamikai elemek és az esztétikai elemek (Prieara 2015), lényeges elemei a Karl M. Kapp által meghatározott strukturális és tartalmi gamifikációs típusoknak. A következőkben a tartalmi és strukturális gamifikációt hasonlítom össze és a bennük megtalálható gyakori játékelemeket fogom jellemezni, de először kitérek 3 kategória Bunchball-modellben megjelenő definícióira, melyeket Werbach egy 3 szintű piramison ábrázol (Lombardi 2019). A piramis csúcsán elhelyezkedő játékdinamikai elemek, absztrakt motivációs erők (Lombardi 2013), melyek olyan alapvető emberi igényekre és vágyakra vannak hatással, amik a játékkal való interakció során mutatkoznak meg (Fridrich 2022), mint az öröm érzése, az elismertség érzése, vagy a

¹⁷ Az első olyan vállalat, amely játékmechanikákat integrált a nem játék szerű digitális környezetben.

kompetencia érzése. Bunchball szerint ezek univerzális szükségletek nemtől, kortól, kultúrától és demográfiától függetlenül (Lombardi 2013). Bár a játék során ez az elem a legkevésbé észrevehető, ennek van a legfontosabb szerepe, mert ez fogja össze a játékot, ez alakítja a mechanizmust alkotó szabályokat (Juhász 2020). Játékdinamikai elem többek között a jutalmazás, státusz, teljesítés, önkifejezés, versengés, altruizmus (Fridrich 2022), haladás, szociális kapcsolatok (Juhász 2022). Alkalmazásuk során érdemes tudatosan kiválasztani az adott játékelemek mennyiségét és típusát, mert ezek határozzák meg a gamifikált folyamat összetettségét és érthetőségét (Fridrich 2023).

A játékdinamikai elemeket gyakorlatba ültető elemek a játékmechanikai elemek (Lombardi 2013), a játékosított folyamat szabályrendszerében és stuktúráiban jelennek meg (Fridrich (2023) melyekkel a játékosnak még nincs közvetlen kapcsolata (Lombardi 2013), de ezek az elemek befolyásolják a „játék folyamatához kapcsolódó cselekvéseket és viselkedésmintázatokat” (Fridrich 2022, p. 73), vagyis segítik az előrehaladást (Juhász 2020). Ezen a ponton fontos kiemelni, hogy a játékmechanizmus „a játékosított folyamat alapvető eszköztára, amivel gyakran lecsupaszítva azonosítják a gamifikációt” kizárólag a pontokra, jelvényekre és ranglistákra koncentrálnak (Juhász 2020, p. 40). Fromann János 2017-es tanulmányában részletesen fejti ki a Bunchball-modell játékmechanikához kapcsolódó hat főkategóriát, melyek tartalmazzák a pontokat, szinteket, kihívásokat és küldetéseket, virtuális javakat, ranglistákat és ajándékokat. A játékosok teljesítményéről való folyamatos visszajelzésre a pontrendszer¹⁸ szolgál, mely motiváló hatással van a játékosokra például a következő szint eléréséig. Hasonló célja van a szintrendszernek is, melyek szemléltetik az előrehaladás folyamatát, a szintlépéssel pedig különböző státuszokat, titulusokat lehet elérni egy-egy közösségben. A kihívások során a játékosok megoldandó problémákkal találkoznak, melyek egy elérendő célt, valamint az ehhez teljesítendő feladatot mutatják, ezek megoldásáért kapnak a játékosok pontokat, virtuális javakat és tudnak szintet lépni. Ezek a rövid távú, részcélok motiválják a játék résztvevőit. A virtuális javak általában mindig egyediek, melyek a játékosok intrinzik (belső) motivációjára hatnak. A ranglisták mindig csökkenő sorrendben mutatják a játékosokat különböző szempontok alapján és a szociális összehasonlításra szolgálnak, megfelelő használata az egészséges versenyszellemmel motiválja a tevékenység résztvevőit. Végül az ajándékok jó kapcsolatépítő és kooperációt alakító funkcióval rendelkeznek (Fromann 2017). Egy jó játék legfontosabb játékmechanikai elemei a kihívások, esélyek, hírnév, csapatok, időbeli korlát, folyamatos visszacsatolás, pontszámok, jelvények,

¹⁸ A strukturális gamifikáció témájában gyakran használt fogalom

szintek, ranglisták, versenyek (Fromann 2017). Végül a játékelemekként, eszközökként, vagyis az esztétikai elemekként emlegetett játékelemek találhatóak a piramis legalsó fokán, melyek azok az alkotóelemek, melyek a játékost összekötik a mechanikával és a dinamikával (Lombardi 2013). Például a pontok az előrehaladást jelölik (Lombardi 2013). Ide tartoznak még például a virtuális, vagy valós árucikkek, a jutalmak, bélyegek, pecsétek. (Juhász 2020).

2.2.7. A strukturális és tartalmi gamifikáció

A strukturális gamifikáció játékelemek alkalmazását jelenti „a tanulók tartalmakon való átvezetése érdekében, a tartalom játékelemekkel történő módosítása vagy megváltoztatása nélkül”, vagyis a „tartalom nem válik játékszerűvé, csak a tartalom körüli struktúra” (Fridrich 2023, p. 78). A gamifikáció ezen típusa során játékmechanikai elemek kerülnek alkalmazásra, melyek strukturálják a tartalomra való áthaladás folyamatát és segítségével a játékosok nyomon tudják követni az előrehaladásukat. A játékmechanikai elemek kategóriájába tartoznak a szabályok, illetve a jutalmazási struktúrák, mint a ranglisták, pontok, valuta, jelvények (Fridrich 2023). Ezekből az elemekből látják először a tanulók, hogy egy gamifikált folyamatban vesznek részt és ezen elemek főképp az extrinzik (külső) motivációra hatnak, hiszen a játékmechanikai elemek a jutalmazásra, visszajelzésre és a játékosok teljesítmények összehasonlítására koncentrálnak. Az oktatásban a strukturális gamifikáció a legelterjedtebb gamifikációs típus, a tartalmi elemeket nem játékosítja, így alkalmazása könnyű és időt kímélő (Fridrich 2023). Leggyakrabban értékelésre használják, mely eltér a hagyományos jegyekkel történő értékelési rendszertől, hiszen a gamifikált folyamatban „nincs elégtelen, csak pontok. A jobbak több, a gyengébbek kevesebb pluszt kapnak”, így ez a módszer a gyengébben teljesítő diákokat is plusz pontok gyűjtésére, valamint a hibák javítására ösztönzi (Bencéné & Bence-Kiss 2020, p. 151) és egy rosszabb teljesítmény után a diákot nem a kudarc érzése demotiválja, hanem azt látja, hogy ha kicsivel is, de közelebb került a következő szinthez, az elérendő célhoz (Fromann & Damsa 2016). Míg a jegyalapú értékelés során átlagot számítunk, a gamifikációs értékelés során a pontok és szintek a haladás érzetét biztosítják (Fromann & Damsa 2016). A rangsornak köszönhetően a diákok nyomon tudják követni fejlődésüket önmagukhoz és társaikhoz viszonyítva és a gamifikált értékeléssel a számonkérés stresszmentes lesz a diákok számára, melynek köszönhetően teljesítményük is nő, ehhez viszont fontos az optimális terhelés és az ideális szintezés. Habár a gamifikáció során az értékelés pontszerzésből és szintlépésből áll, ezek átkonvertálhatók az oktatási rendszerünkben használatos jegyekké (Bencéné & Bence-Kiss 2020), vagyis a gamifikáció lehetővé teszi, a tanulók formatív értékelését, melyet igény szerint szummatívá is alakíthatunk (Duchon 2021). A gamifikáción keresztüli értékelés a

tanárokat is motiválhatja, ugyanis ezáltal folyamatosan képből vannak diákjaik haladásával az év során és ez egy sokkal személyreszabottabb visszajelzéshez segíti hozzá a tanárokat (Jaskóné 2023). Fontos azonban megjegyezni, hogy a gamifikációt nem szabad csupán a játékmekanikai elemekkel azonosítani, melyek az extrinzik motivációra hatnak, mert akkor már nem gamifikációról, hanem pontosodásról (pointification) beszélünk (Fridrich 2023).

A gamifikáció hazai alkalmazásának egyik úttörője Prievara Tibor, aki a Bunchball-modell alapján dolgozta ki gamifikációs rendszerét infokommunikációs eszközökkel támogatva. A sokak gamifikációs rendszerének alapjául szolgáló Bunchball-modell azonban nem tartalmazza a narratívát, mint játékmekanikai elemet, melynek jelentős szerepe van a gamifikációban, így Prievara gamifikációs rendszerében a narratíva hiánya, valamint a kizárólagosan pontrendszerhez kapcsolódó játékmekanikai elemek alkalmazása „abba az irányba mozdítja el a hazai pedagógiai gyakorlatot, hogy a gamifikációt egy kissé bonyolultabb, IKT eszközökkel megtámogatott értékelési rendszerként alkalmazzák” (Fridrich 2022, p. 76). A gamifikáció ezen bonyolultabb kritérium-, és pontrendszerként való értelmezése a módszer félreértelmezését jelenti hazai szinten a nemzetközi gyakorlattal szemben. Kapp narratíváról alkotott elmélete szerint a narratíva „vezeti és motiválja a tanulót a tanulási folyamaton keresztül, azáltal, hogy kontextualizálja a különböző játékmekanikai elemeket és elősegíti a közép és hosszútávú célok kialakítását” elősegítve a diákok motivációját és a bevonódást a flow élményen keresztül. Ezen felül a narratíva megismerése és a problémaközpontú feladatok elősegítik „az önvezérelt tanulás és a tanulói autonómia élményközpontú fejlődését” (Fridrich 2022, p. 77).

Az igazán motivált és elkötelezett játékosokat nem csak extrinzik (külső), de az intrinzik (belső) motiváció is mozgatja a folyamat során, melyet a tartalmi gamifikáció dinamikai elemeivel lehetséges elérni. A tartalmi gamifikáció célja, hogy a játékost elkötelezetté tegye a tartalom iránt, és növelje a hozzá kapcsolódó motivációját. A cél a tartalmi gamifikáció esetében sem egy komplett játék megalkotása, hanem „játékokból származó elemek és koncepciók hozzáadása a tanuláshoz, melyek által a diákok játékelményen keresztül tanulnak”. Ebben a típusban alkalmazott játékmekanikai elemek például a történet, a kihívás, a kíváncsiság, rejtély és a karakterek, melyek mind bevonják a tanulókat a tanulás folyamatába (Fridrich 2023, p. 82). A tartalmi gamifikáció során „olyan történeteket találunk ki, melyek rejtélyes elemeket, kihívásokat tartalmaznak és adnak át a fiatalok által kedvelt karakterek segítségével”, mely lehetővé teszi az interaktivitást, visszajelzést és a hibázás lehetőségét (Bencéné & Bence-Kiss 2020, p. 150). Lombardi 2019-es tanulmányában Bertus és Botturi gondolataira hivatkozva azt állítja, hogy a tartalmi gamifikáció központi eleme a történet, narratíva, mely megfogja a játékosok figyelmét, és mellyel azonosulni tudnak. A tartalmi gamifikáció során fontos, hogy a

gamifikációs tevékenységeknek kapcsolódnia kell a tananyaghoz és az ahhoz kapcsolódó tevékenységekhez (Fridrich 2023). A gamifikáció elején egy kezdeti esemény lesz az, amely elindítja a játékos képmását, avatárját és arra készíti, hogy teljesítse feladatát. Az avatár egy fejlődéstörténeten megy keresztül, a játékos folyamatosan fejleszti karakterét a tanulási folyamatban különböző küldetések teljesítésével. A történet akár egy teljes nyelvkurzust átívelhet, mely segít a diákok kezdeti motivációjában és annak megtartásában a tanulási folyamat során (Lombardi 2019).

A két gamifikációs típust összevetve elmondható, hogy „a tartalmi gamifikáció tartalmazza a strukturális gamifikációban alkalmazott játékelemeket, azonban beépíti az azokat irányba állító és rendező játékdinamikákat vagy játékdinamikai elemeket, mindezt úgy, hogy a játékosítás nem csak a tanulási folyamat strukturáját érinti, hanem magát a tartalmat” (Fridrich 2023, p. 83).

Ahogy az azkorábban láthattuk, mind a strukturális, mind a tartalmi gamifikáció hatékony motivációs módszer tud lenni a megfelelő kontextusban, a megfelelő tevékenységhez és megfelelő játékelemeket alkalmazva.

Fridrich Máté 2023-ban megjelent írásában egy újabb modellt is bemutat, a komplex oktatási gamifikáció modelljét, melynek „elmeit és működési alapelveit a strukturális és tartalmi gamifikáció együttesen adja” figyelembe véve a tanulási komponensek, a kontextus és a gamifikációs struktúra elemeinek összefüggésrendszerét. A kontextus jelen esetben az oktatás, amely kölcsönhatásban áll a tanuláskomponensekkel, melyekkel közösen határozzák meg a gamifikált tanulási folyamatban megjelenő játékelemeket. A tudatosság elengedhetetlen a tervezési folyamat során, hiszen a cél egy immerzív tanulási folyamat és környezet elérése (Fridrich 2023).

A gamifikáció akkor lehet igazán sikeres, ha „nem csak a képzés értékelési rendszerét alakítjuk át, hanem magát a teljes tanulási-tanítási folyamatot” és tervezés során fontos, hogy figyeljünk arra, hogy szerepet kapjon a narráció, a progresszió, a tanulói kapcsolatok és az érzelmek is, valamint nem szabad elhanyagolni az önkifejezés, versengés, kooperáció és altruizmus elemeit sem (Duchon 2021).

2.2.8. A gamifikáció és a motivációs elméletek

Egy valóban motiváló, jól megtervezett gamifikált tevékenység elérése érdekében elengedhetetlen, hogy tisztában legyünk a gamifikáció mögött meghúzódó motivációs erővel (Duchon 2021), és motivációs elméletekkel (Szabó & Kopinska 2023). A gamifikáció játékelemek által biztosított motiváló tulajdonságait összegezve elmondható, hogy a résztvevők

egyéni tanulási utakon haladhatnak, és azonnali visszajelzést kapnak, ezen kívül a gamifikáció 3 fő teljesítménynövelő tényezője a csoportmotiváció, a közösségi összetartás erőssége, és az eredményközpontúság. A végső elérendő cél szem előtt tartása segíti a játékosokat a tevékenység során a nehézségek leküzdésében. Ezt azonban érdemes kisebb részcélokra lebontani, ezáltal a játékosok nem látják a végső célt elérhetetlennek és nem hagynak fel a tevékenységben való részvétellel. Minden apró teljesítményt azonnal hasonló mértékű pozitív visszajelzés követ. A narratíva egy átfogó, összképként szolgál, melynek a játékosok részeinek érezhetik magukat és mely jelentést ad a tevékenység során a cselekvéseknek (Szabó & Kopinska 2023). A gamifikációban megjelenő játékelemek motiváló erejét Fromann (2017) Harry Harlow¹⁹, Edward Deci²⁰ és Pink²¹ motivációs elméletei alapján vizsgálja.

Harry Harlow majmokon kísérletezve fedezte fel az intrinzik (belső) motivációt, mely a lét- és fajfenntartást szolgáló biológiai motiváción és a környezetből érkező jutalmazó-büntető külső motiváción kívül egy harmadik motiváló erő (Fromann 2017). Harlow hipotézisét a belső motivációról Edward Deci erősítette meg 1969-ben, amikor az egyetemistákkal végzett kísérlet során megállapította, hogy ha egy tevékenységért pénzt kapnak jutalmul külső motivációs eszközként a tevékenységben résztvevők, akkor elveszítik a belső érdeklődésüket és motivációjukat a tevékenység iránt, ugyanis az ember „szeret felfedezni, tanulni, újdonságokat és kihívásokat keresni, valamint fontos számára, hogy képességeit bővíteni és gyakorolni tudja” hivatkozik Fromann (2017) Edward Deci-re. Harlow és Deci tehát bebizonyították kísérleteik során, hogy „bár a jutalmazás rövid távon fellendülést hozhat, de a gyors pozitív hatás elmúltával szignifikánsan csökkenni kezd az egyén motivációja a tevékenység intenzitására és folytatására” (Fromann 2017, p. 65).

Pink a külső és belső motivációt fejlődéstörténeti nézőpontból közelíti meg és a számítógépek operációs rendszeréhez hasonlítva a Motiváció 1.0, és 2.0 korszakokat a lét- és fajfenntartáshoz szükséges biológiai motivációhoz, valamint a külső környezeti, társadalmi jutalmazó-büntető motivációhoz köti, melyek Szénási (2019) szerint a XXI. század társadalmában már nem hatásosak, mert a jelenkor emberei a Motiváció 3.0 korszakában azokat a tevékenységeket

¹⁹ Harlow, H. F. (1953). Motivation as a Factor in the Acquisition of New Responses. *Current Theory and Research on Motivation*. University of Nebraska.

Harlow, H. F., Harlow, M. K., Meyer, D. R. (1950). Learning Motivated by a Manipulation Drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40(2), 228–234.

²⁰ Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. (18) 114.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, (22), 119–120.

²¹ Pink, Daniel H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books, Penguin Group.

preferálják, melyben örömeiket lelik (Fromann 2017). Az említett elméletek mind azt hangsúlyozzák, hogy a leghatékonyabb motiváló erő a belső motiváció és kiemelik a Tom Sawyer-effektus néven ismert pszichológiai jelenséget, melynek során a külső motiváció 'kioltja' a belső motivációt, és az eredetileg örömmel végzett tevékenység egy feladattá, kötelezettséggé válik az egyén számára. Deci és Flaste szerint a külső motiváció ellen szól továbbá, hogy a tevékenységben résztvevők figyelme a tevékenység során a minőség helyett a mennyiségre és rövid távra irányul (Lombardi 2019), valamint Pink értelmezésében csökkenti a Maslow-féle önmegvalósítás lehetőségét, mely a személyes fejlődésre való törekvést jelenti, hiszen ezt felváltják az egyéni kívüli értékek és tényezők (Lombardi 2019). További negatívum, hogy a jutalmazás elmaradása a tevékenység felhagyását vonzza maga után, hiszen a jutalmazás megszűnésével a tevékenység önmagában nem tűnik elég motiválónak (Juhász 2020). Végül a külső motiváció gyakran etikátlan viselkedéshez vezet a játékosok részéről (Lombardi 2019).

Ezzel szemben az intrinzik (belső) motiváció 3 alapvető pszichológiai szükséglettől függ, vagyis az autonómiától, a kompetenciától és a másokhoz való tartozástól (Lombardi 2019), melyek az önmeghatározási elmélet²² kulcselemei (Fridrich 2023). Fridrich tanulmányában Ryan és Deci-re hivatkozik, amikor azt mondja, hogy „ezek együttes megléte és erősítése fokozza a teljesítményt, kitartást és kreativitást”, illetve Ryan és munkatársai kutatására alapozva jegyzi meg, hogy a játékok pszichológiai vonzereje is e három kulcselemnek köszönhető (Fridrich 2023, p. 84). Az autonómiát a játékos saját cselekedeteinek irányításával érheti el, a kompetencia érzésének köszönhetően a játékos úgy érzi a játék során, hogy képes az adott feladatot teljesíteni (Kálmán & Fejes 2023). Lombardi (2019) Deci és Ryan, valamint Maslow kutatásaira hivatkozva azt mondja, hogy az embereket alapvetően a személyes fejlődés és önmegvalósítás belső igénye, vagyis az egyén belső motivációja vezérli cselekedeteiben, amely a jólét és boldogság keresése során cselekvésre készíti a személyt, míg az extrinzik motivációt a személyen kívüli, környezetében megszabott motivációs erők vezérlik

Itt fontos megjegyezni, hogy az intrinzik és extrinzik motiváció nem egymás ellentétei, hanem egymás kiegészítői (Lombardi 2019), és Pink figyelmeztet arra is, hogy az egyszerű szabályokra és világos célokra épülő rutinfeladatoknál az extrinzik jutalmak valóban kedvezően hatnak, ezért nem szükséges a külső motivációs erő mellőzése, hiszen ez inkább „az

²² Self-determination theory (Ryan & Deci 2000). Fridrich 2023-mas tanulmányában a következőképpen foglalja össze: Az elmélet három kulcseleme az autonómia, a kompetencia és a másokhoz való tartozás. Ezek együttes megléte és erősítése fokozza a teljesítményt, a kitartást és a kreativitást.

összetettebb, kreatív, problémamegoldó gondolkodást igénylő feladatok vonatkozásában mondható gyengének vagy ellentétes hatásúnak” (Fromann 2017, p. 66).

2.2.9. Az intrinzik és extrinzik motiváció a gamifikációs oktatási gyakorlatban

Pink továbbá hangsúlyozza, hogy a munkahelyi és iskolai környezetben a jutalmazó-büntető extrinzik motiváció alkalmazása a leggyakoribb (Fromann 2017), amit abból is láthatunk, hogy az oktatásban a strukturáls gamifikáció a leggyakrabban alkalmazott gamifikációs típus, melyet főképp extrinzik motivációs hatással rendelkező játékmechanikai elemek építenek fel (Fridrich 2023). „A kizárólag pontokat, jelvényeket és ranglistákat alkalmazó megoldások csak a tanulók külső motivációjára hatnak”, mely „negatívan hathat a belső motivációra, ezért elengedhetetlen, hogy a gamifikáció a belső motivációt is célba vegye” (Kálmán & Fejes 2023, p. 76), melyet a tartalmi gamifikációval lehet elérni (Fridrich 2023). A hatékonyan alkalmazott gamifikáció mind a kétféle motivációt kombinálja a játékosított folyamat során (Együd 2021).

Összességében elmondható, hogy a leghatékonyabb videojátékokban és gamifikációs tevékenységekben az intrinzik motiváció van túlsúlyban és a játékmechanikai, valamint játékdinamikai elemek az önmeghatározási elmélet 3 kulcselemén alapulnak (Lombardi 2019).

Bármilyen játéktevékenység során az intrinzik motiváció biztosítja az érdeklődés fenntartását, „amely által az ember képes az önátadásra vagy a flow állapotának megélésére, így az alkotásra és a magas szintű teljesítményre is”. A játék során új világokat fedezhetnek fel a játékosok és benne magukat és saját határaikat, melyet az intrinzik motiváció vezérel. A játék alatt továbbá „kiszakadunk a saját világunkból és különleges állapotba kerülünk”, melyet Csíkszentmihályi Mihály flow-élményként definiál (Fromann 2017 p. 63, 67). Csíkszentmihályi szerint „ez egy olyan tudatállapot, amely során az egyén teljesen átadja magát az aktuális cselekvésnek, és olyan szinten elmerül és feloldódik benne, hogy szinte megszűnik számára a külvilág [...]” (Fromann 2017, p. 67).

A flow-élmény során a tevékenységben résztvevő személy folyamatos progressziót és fejlődést tapasztal, mely tovább motiválja a tevékenység folytatására, miközben dopaminszintje is folyamatosan emelkedik, arra utalva, hogy az egyént pozitív hatás éri (Fromann 2017). Lombardi 2019-es munkájában a játékkal való összehasonlításként egy iskolai órát hoz példaként, ahol a flow-élmény helyett a padokban ülő diákok leggyakoribb érzelmi állapota az unalom, mivel a tanórai tevékenységek csak nagyon ritkán érintik a belső motivációt.

Lee és Hammer játékok motivációs erejéről szóló elmélete szerint a játékok a játékosok kognitív, emocionális és szociális funkcióit célozzák meg a motivációs erejükkel. Ezek alapján fontos, hogy a játéknak, így a gamifikációnak is legyen egy világos szabályrendszere, a

játékosok döntéseket tudjanak hozni, az eredmények az ő teljesítményükön múlnak, biztosítson sikert és kudarcot (melynek szintén motiváló hatása van, mivel egy minimális frusztráció az újra próbálkozásra készíteti a játékost), és végül legyenek kooperatív és kompetitív hajtóerők is a tevékenységsorán (Fromann 2017).

2.2.10. A gamifikáció résztvevőinek ismerete: játékos típusok

A gamifikáció és a motiváció kapcsolatának szempontjából szintén fontos a játékosok ismerete, akik a korábban már jellemzett digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók. Fontos, hogy a gamifikáció egy olyan személyreszabott rendszer legyen, amely a résztvevők motivációs típusára alapozva határozza meg eszközeit a motiváció növelése érdekében. Fromann Richárd 2017-es munkájában összegyűjtötte a játékosok motivációs tipológiáját vizsgáló kutatásokat²³. Bartle 4 játékosstílust határoz meg modelljében: a teljesítőket, akik számára a teljesítmény, mások legyőzése és a ranglisták a legfontosabb játékelemek; a felfedezőket, akik szeretnek felfedezni és rejtvényeket megoldani; a társaságiakat, akik számára a lényeg a csoporthoz tartozás játék során; valamint a gyilkosokat, akiket a játék kompetitív része motivál. Yee a tízfaktoros modellje 3 fő kategóriából áll: a teljesítmény faktorból, kapcsolati faktorból és az elmerülési faktorból. Ezek a Bartle-modell teljesítő, társasági és felfedező játékos típusával feleltethetők meg. Az F-modellben „a játékosok énképe alapján két fődimenzió, az emberközpontúság és a világgözpontúság mentén rendeződve három fő motivációs csoportot különböztetünk meg egymástól”, akik a teljesítők, társaságiak és felfedezők, melyek még tovább oszthatók hét motivációs alkomponensekre (Fromann 2017, p. 88).

A három modell arra mutat rá, hogy a játékosokra nem egységesen kell tekinteni, hanem érdemes figyelembe venni a minden játékosnál más módon megjelenő motivációs típusokat, mellyel hozzájárulunk a gamifikációs rendszer személyreszabottságához.

2.2.11. Gamifikáció az oktatás gyakorlatában

A dolgozatom ezen részében a gamifikáció szakirodalomban megtalálható előnyeit, hátrányait és elutasításának indokait, valamint a módszerről megfogalmazott tapasztalatokat foglalom össze. Bár a gamifikációnak valóban vannak buktatói, az elutasítás indokainak egy része azonban tévhiteken alapul (Prievara 2015).

A játékosított folyamat egyik előnye, hogy a tanulók konstruktívan, gyakorlat-orientáltan tanulhatnak, valamint a tanároknak is lehetőséget ad arra, hogy a teljes tanulási folyamatban

²³ Richard Bartle, Nick Yee és Fromann Richárd

érdekeltté tudják tenni a diákokat (Duchon 2021). Ezen kívül a gamifikáció a tanulási folyamatot is strukturálttá teszi (Szabó & Kopinska 2023) és a diákok a visszajelzések alapján maguk tudják irányítani a tanulási folyamatukat, illetve stratégiáikat (Prieara 2015). Fontos, hogy a diákok ne tudjanak kiesni a tanulási folyamatból, és a differenciált haladás lehetősége is (Duchon 2021). A gamifikáció szigorú tud lenni a diákokkal, mely hozzájárul ahhoz, hogy igényesebb munkát követeljünk meg tőlük, cserébe viszont lehetőségük van az újra próbálkozásra (Prieara 2015), mely segít a hibázáson keresztül tanulásban és csökkenti a kudarcból való félelmet (Duchon 2021). A módszert alkalmazásával olyan célok elérését tűzhetjük ki, mint a nagyobb órai részvétel, nagyobb figyelem, otthoni és folyamatos tanulás. Az azonnali és folyamatos pozitív visszajelzések és a célok segítik a diákot a folyamatban való előrehaladásban (Duchon 2021). Ezen felül a gamifikáció „támogatja a projektalapú, élményalapú és kutatásalapú tanulás eredményességét” (Kálmán & Fejes 2023, p. 75).

Fontos azonban szem előtt tartani, hogy a gamifikáció nem csodaszer (Duchon 2021), számos buktató van, melyek megakadályozhatják a rendszer hatékony alkalmazását. A szülők és a diákok gyakran elutasítják a hagyományos szummatív értékeléstől való eltérést, az autonómia gyakran nehézséget okoz a diákoknak, valamint a tanárok részéről is sokkal nagyobb munkát igényel az átlagosnál egy gamifikációs rendszer alkalmazása (Duchon 2021). A gamifikáció elutasításához vezet még az a vélemény, mely szerint a gamifikáció versengésen alapul, mely számos diák demotiválásához vezethet (Lombardi 2019). A versengés kooperációval kombinálva viszont növeli a tanulók motivációját (Kálmán & Fejes 2023). Gyakori tévhit még, hogy a gamifikáció során az egész órát egy játékká kell alakítani, illetve, hogy a gamifikációt alkalmazóknak is komoly játékosoknak kell lenniük (Prieara 2015). A gamifikációba sokan azért nem kezdenek bele, mert úgy vélik, hogy a technológia használata elengedhetetlen eleme a módszernek, ami viszont nem áll az iskolában rendelkezésükre (Prieara 2015). A módszer azonban valójában offline módban is alkalmazható, technológia nélkül, a hangsúly a játékelemek komplex felépítésén van (Bencéné & Bence-Kiss 2023). Rab további kritikaként fogalmazza meg, hogy a tanulási vágyat helyettesítő játékvágy felelőtlené teszi a diákokat és megnehezíti az átlépésüket egy másik oktatási környezetbe (Fridrich 2022). A nem megfelelően működtetett gamifikáció továbbá ronthatja a tanulók motivációját, például félelmet kialakítva az új helyzetekkel szemben, vagy a ranglisták okozta versenyhelyezettel (Fridrich 2022). További kritika még a gamifikációval szemben, hogy sokan úgy vélik, hogy az intrinzik motiváció elvesztéséhez vezet, mivel a tanulók csak a jutalommal járó tevékenységre koncentrálnak (Fridrich 2022).

3. Kutatás

3.1. A gamifikációra és a második idegennyelv-tanulási motivációra vonatkozó kutatások

A második idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó kutatások számos motivációs faktort gyűjtöttek össze, melyek a nyelvtanulókat a nyelv kiválasztására és tanulására ösztönzik. Ezen kutatások nagy része kitér a tanulási motivációt csökkentő problémákra és annak okaira is. Az olasz nyelv tekintetében magyarországi viszonylatban a diákok nyelvtanulási motivációja csak a kezdeti szakaszra koncentrál, vagyis a nyelvtanulók nyelvválasztási motivációját helyezik középpontba, és nem térnek ki a nyelvvoktatásban megjelenő motivációs problémákra, melyek jelenlétét számos adat támasztja alá.

A gamifikációval és annak oktatásban való alkalmazásával nagy számú szakirodalom foglalkozik, a videojátékok tulajdonságaitól és játékelméletekből indulva, a módszer fogalmának, játékelemeinek és háttérében húzódó motivációs elméletek részletezésén keresztül. Közülük néhány kitér a módszerrel kapcsolatban kialakult tévhitekre és félreértésekre, míg mások különböző tantárgyakra szabott gamifikációs modelleket mutatnak be. Fridrich Máté kiemeli, hogy a gamifikáció-kutatások nagy része csupán elméleti megközelítésből vizsgálja a témát, és a kutatások során nem a gamifikáció fogalmának értelmezése a legfontosabb cél, hanem a különböző gamifikációs modellekben megjelenő játékkomponensek és játékelemek meghatározása céloktól és kontextustól függően (Fridrich 2023).

Mivel még nem születtek a gamifikációt olasznyelv-tanítási környezetben vizsgáló kutatások, és az olasznyelv-tanulási motivációra vonatkozó vizsgálatok is a kezdeti nyelvválasztási motivációt veszik szemügyre, kutatásomban kettő célt tűztem ki. Az első cél az olasztanárok tapasztalatainak megismerése diákjaik nyelvtanulási motivációját illetően, mely információként fog szolgálni a gamifikáció olaszórakon való alkalmazhatóságához. A második cél pedig a gamifikáció olasznyelv-oktatásban betöltött szerepének és alkalmazásának megismerése az olasztanárok véleményein keresztül.

3.2. A kutatás leírása

Először egy általános képet mértem fel egy kvantitatív kérdőíves felmérés formájában, majd olasztanárok körében végzett, félig strukturált mélyinterjú módszerével folytattam a kutatást. A kérdőív online, Google forms űrlap formájában került kiküldésre e-mailben és megosztásra kettő, olasztanároknak szóló Facebook csoportban. A félig strukturált mélyinterjúk, Google meets-en keresztül, online kerültek megvalósításra, melyről a résztvevők írásos engedélyével hangfelvétel készült a későbbi elemzés megkönnyítése érdekében. A kérdőívben és interjúban

megfogalmazott kérdések egy része Bencéné és Bence-Kiss (2023) gamifikáció ismeretét hallgatók körében vizsgáló kérdőívének kérdései alapján, illetve a szakirodalomban leírt tények ismeretében kerültek megfogalmazásra. A kérdőívben feltett kérdéseket négy kérdéscsoportba osztottam:

- Általános információk a válaszadókra vonatkozóan
- Az olaszórák kihívásai és a motiváció
- A gamifikáció definíciójának és módszerének ismerete, valamint az arról alkotott vélemények
- A gamifikáció gyakorlati alkalmazása

A kérdőív 19 feleletválasztós és 8 rövid választ igénylő kérdéstípusból állt, az adatfelvételt 2024 júliusában kezdtem és az adatokat 2024. december elejéig gyűjtöttem. Az eredmények vizsgálata során a kitöltések számát figyelembe véve nem tűnt relevánsnak statisztikai szoftver használata, az adatok elemzéséhez Excel-t használtam.

3.3. A kutatási kérdések

A kérdőíves kutatásban az alábbi kérdésekre kerestem a választ a gamifikációra és a második idegennyelv-tanulási motivációra vonatkozóan:

1. Van létjogosultsága a gamifikáció alkalmazásának a magyarországi olasznyelv-oktatás kontextusában?
2. Ismerik a nyelvtanárok a módszert? Mennyire elterjedt?
3. Mit értenek a fogalma alatt? Valóban összekeverik más oktatási célú játékokkal?
4. Alkalmazzák-e a módszert? Ha igen, hogyan alkalmazzák, ha nem hogyan alkalmazzák?
5. Valóban hatással volt-e Prieara megközelítése a hazai pedagógiai gyakorlatra az olasztanárok körében? Vagyis tényleg a strukturális gamifikációra korlátozódik-e a gamifikáció ismerete és alkalmazása az olasztanárok körében?
6. Mennyire határozzák meg a tanárok döntéseit és a gamifikáció alkalmazását a módszerrel kapcsolatban kialakított tévképzetek?

3.4. Az adatközlők

Magyarországon az Oktatási Hivatal statisztikai adatai alapján az olasztanárok száma körülbelül 300 fő, akik közül 45 fő töltötte ki a kérdőívet. A kérdőív leírásában kiemelésre került, hogy a kitöltésnek nem feltétele a gamifikáció részletes ismerete vagy használata, bármely olasztanár válasza hasznos információként szolgál.

A nemek szempontjából a válaszadók többsége nő (91%). A válaszadók 29%-a a fővárosban, 39%-a megyeszékhelyen, és 33%-a városban tanít. Az intézménytípusok közötti megoszlás szerint a válaszadók többsége (84%) gimnáziumban, tanít és 1-1 válasz érkezett általános iskolából, szakképző iskolából, szaggimnáziumból, technikumból, felsőoktatásból és nyelviskolából, valamint három személy magántanárként tanít. A válaszadók 55%-a nem tanít más tantárgyat az olasz nyelven kívül, a más tantárgyakat is tanító tanárok esetében számos tantárgy megjelent, mint az angol-, német, és spanyol nyelv, magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, dráma, etika, gyógypedagógia és egyetemi kurzusok. Az olasztanárok 78%-a használja a tankönyvlistán szereplő Nuovissimo Progetto Italiano című tankönyvcsaládot, valamint szintén a tankönyvlistán szereplő Giro d'Italiano tankönyvsorozatot 13%, és ezen kívül egy-egy válasz érkezett a saját tananyagára és különböző kiegészítő könyvekre, melyek nem szerepelnek a tankönyvlistán. Az óraszámok szempontjából is kategorizálásra kerültek a válaszok, melyek szerint a válaszadók 29%-ának több mint heti 20 olaszórája van, 36-36%-nak pedig heti 10 óra feletti és heti 10 óra alatti olaszórája van. A jelenleg tanított olaszcsoporthoz számát figyelembe véve szintén fontos megjegyezni, hogy a 45 válaszadó közül 10 fő több mint 5 csoportot tanít olaszból, 6 fő 5 csoportot tanít és 29 főnek a csoportszáma 5 alatt van. Az adatok arra mutatnak rá, hogy általánosságban magas óraszámokban tanítják a válaszadók az olasz nyelvet, sok esetben más tantárggyal együtt. A kérdőívben az életkorok kategorizálása a Fromann (2017) által is használt McCrindle-féle generációs tipológia és a Prensky által meghatározott csoportosítás alapján történik. Az életkor tekintetében a válaszadók 11%-ának életkora meghaladja a 60 évet, ők a Baby boomer generáció tagjai, 58%-uk a 45-59 éves korosztályba, vagyis az X generációba tartozik, vagyis a két generáció a digitális bevándorlók csoportját alkotja. További 22% 30-44 évvel az Y generációba tartozik. A legkevesebb kitöltés pedig a 24-29 éves, pályakezdő, Z generációba tartozó tanárok részéről érkezett (9%). Az utóbbi két generáció a digitális bennszülöttek csoportjába sorolható (Fromann 2017). Jelen kutatás szempontjából meghatározó lehet a két csoport aránya, hiszen a válaszadók csupán 20%-a tartozik a digitális bennszülöttek csoportjába, a legtöbb kitöltő digitális bevándorló, akiknek alkalmazkodnia kell az új generációs csoportok tanulási igényeihez.

3.5. A kérdőív kiértékelése

3.5.1. A gamifikáció ismerete

A kvantitatív kutatás második nagy kérdésköre a gamifikáció fogalmának ismeretére és a módszerről alkotott véleményekre koncentrál. Az első szabadon megválaszolható kérdés a következő volt: *Az elmúlt időszak egyik legdivatosabb módszere a gamifikáció. Ön hogy definiálná a gamifikációt (játékosítást)?* A válaszok egyike sem felelt meg teljesen a szakirodalmakban felsorolt definícióknak, azokat pontosságuk és helyességük alapján kategorizáltam. A válaszadók 7%-ának a válaszait soroltam a jó meghatározások kategóriájába.

Válasz 1: Ösztönző, motiváló rendszer kialakítása, játékelemek felhasználásával a tanulás során.

Válasz 2: Videójáték struktúrára épülő tananyag elsajátítás, kooperáció.

Válasz 3: hatékony módszer ahhoz, hogy a tanulók felelősséget vállaljanak a tanulási folyamat során, és ráérezzenek, hogyan szervezzék az idejüket a tanulás során

A válaszadók további 16%-a adott meg olyan meghatározást, melyek igazak a gamifikációra, de kizárólag a strukturális gamifikáció tulajdonságait, vagyis a pontrendszer meghatározását írják le.

Válasz 4: Egy olyan tanulási rendszer vagy folyamat, amiben lehetőséget adunk a diákoknak, hogy sokféleképpen tanuljanak és legyenek értékelve, figyelembe vesszük vele az eltérő képességeiket, igényeiket, érdeklődésüket, szabadabban, de felelősségteljesebben állíthatják össze maguknak a tanulási folyamatot. Egy stresszmentes, nem poroszos értékelési rendszer.

Válasz 5: Pontgyűjtés bármilyen áron

Válasz 6: pontszerző feladatok összeállítása, hogy a diákokat önálló tanulásra bírja

Válasz 7: Hosszabb időszakon át egyéni pontok gyűjtése, ami az egyén saját szintjétől kezdve méri az aktivitást, a fejlődést. Így lehetőség nyílik a javításra is, nem tragédia, ha becsúszik egy rosszabb dolgozatjegy.

Válasz 8: Az órai tevékenységek és feladatok egy olyan játékos, videójátékra/társasjátékra hasonlító rendszerbe ágyazása, ahol a tanuló az eredményeiért valamilyen jutalmat kap, ezáltal a fejlődése szintekhez és eredményekhez kötött.

Válasz 9: Az értékelés és a feladatmegoldás során játékosan, szórakoztatóan végezzük a munkát. Szabályokat alkotunk, pontokat gyűjtünk.

Válasz 10: Egyedi pontozás, önálló tanulás, egyéni pont gyűjtés

Külön kategóriába soroltam a válaszok 36%-át, melyek önmagukban nem elegendők a gamifikáció meghatározásához, de részben igazak rá, viszont bármelyik másik oktatási célú játék kategóriájába is besorolható lenne.

Válasz 11: Kiváló eszköz a belső motiváció erősítésére

Válasz 12: A gyakorlás játékok révén történik. Dolgozatban is van játékos feladat, pontrendszer, kerettörténet bevezetése

Válasz 13: Szórakoztatva tanít

Válasz 14: Könnyedség

Válasz 15: játékos módszerekkel motiváltabbá tenni a diákokat

Válasz 16: motiváció erősítése játékosítással

Válasz 17: Élmény alapú tanulás

Válasz 18: szórakoztatva tanít

Válasz 19: Játszva tanítani

Válasz 20: Leegyszerűsítve: játszva tanulás IKT eszközök által.

Válasz 21: könnyed tanulás

Válasz 22: játékos módszerekkel való tanulás

Válasz 23: játékos módszerek a tanítási-tanulási folyamatban

Válasz 24: játszva tanulás

Válasz 25: Érdeklődés szinten tartása

Válasz 26: játékos nyelvtanulás

A válaszadók 33%-a egyértelműen összekeverte a gamifikáció fogalmát más oktatási célú játékok definíciójával. Leggyakrabban a játék alapú tanulás meghatározását írták le a kitöltők, vagyis a tanulási folyamat játékba való beépítését értik a gamifikáció fogalma alatt, nem pedig a játékelemek tanulási folyamatba való beépítését.

Válasz 27: A tananyag bizonyos elemeinek játékos módon való bemutatása és feldolgozása a könnyebb bevonódás és a motiválás érdekében.

Válasz 28: Játékos módszerek, játékok alkalmazása az órán.

Válasz 29: A nyelvi elemek (szavak, nyelvtani struktúrák) nyelvi játékokkal interiorizálása, amiben fontos motivációs elem az egyéni vagy csoportverseny.

Válasz 30: Egy olyan nyelvpedagógiai módszer, amely során a játék segítségével tanulunk

Válasz 31: Valós helyzetek szimulálásával önálló tapasztalatszerzésen, problémamegoldáson alapuló tudásszervezési módszer.

Válasz 32: Nem tudom jól definiálni. A játéktevékenységen keresztül az agyi aktivitás változik, örömet is ad, azonnali visszacsatolásra van lehetőség.

Válasz 33: Online felületek alkalmazása az oktatásban a megszokott tankönyv/munkafüzet/fénymásolat mellett, illetve az értékelésben is.

Válasz 34: Játszva tanulni, amely által a nyelvtanulás nem tanulás, hanem szórakozás és a nyelv nem cél, hanem eszköz.

Válasz 35: Én úgy tudom, hivatalosan a gamifikációban az értékelés módja is játékokon keresztül, pontszerzéssel valósul meg. Számomra: wordwall, kahoot, genially, learningapps, illetve mindenféle játékeszközök, szerepjáték kellékek alkalmazása órán.

Válasz 36: A tananyag játékos formában való átadása, hogy a diák szinte ne vegye észre, hogy tanul.

Válasz 37: nyelvtanulás játékokon keresztül

Válasz 38: Játékos feladatok, amelyek érdekességüknel fogva növelik a motivációt, csökkentik a nyelvi gátlásokat.

Válasz 39: Aktuális divatos pedagógiai koncepció, amelynek az alkalmazása a mai magyar köznevelési rendszeren belül a tananyag és a kimeneti követelmények kötöttsége, valamint a mobiltelefonok használatának az iskolai korlátozása miatt nehézkes, illetve inkább otthoni feladatvégzés kapcsán releváns.

Válasz 40: Az adott tananyag átadása, gyakorlása, ellenőrzése játékos formában - digitális vagy live formában.

Válasz 41: Bizonyos szabályok, rendszerek, információk, adatok megismerésének, megtanulásának és alkalmazásának játékos formája.

Végül a válaszadók 9%-a egyáltalán nem válaszolta meg a kérdést, vagy más jellegű választ írt.

Válasz 42: A definiálást már megtették az ezzel foglalkozó elméleti szakemberek.

Válasz 43: Módszer

Válasz44: Nem hiszek benne.

A kérdőív egy későbbi pontján a definíciók oldaláról is megközelítette a kitöltők elméleti tudását. *Az alábbiakban a gamifikáció szakirodalmi definícióit soroltam fel. Önhöz melyik meghatározás áll a legközelebb?*

A válaszlehetőségek között a gamifikáción kívül a módszerrel gyakran összekevert más oktatási célú játékok definícióit soroltam fel, melyek a következők:

- A játéktervezés elemeinek alkalmazása játékon kívüli kontextusban (tanulási folyamatban). - (gamifikáció)
- Olyan pedagógiai módszer, amely a játékot, mint pedagógiai eszközt veti be a készségek fejlesztése érdekében. - (játék alapú tanulás (game based learning))
- Valamely digitális eszközön (iPad, iPhone, tablet, interaktív tábla, számítógép) megjelenített játékos fejlesztő alkalmazás használata során végbemenő tanulás. - (digitális játék alapú tanulás (digital game based learning))
- Egy alternatív értékelési forma, amely lehetővé teszi a tanároknak a visszajelzést és értékelést, anélkül, hogy a diákokat stresszelné. - (strukturális gamifikáció)
- Komplet játékok, melyek nem szórakoztatási célokkal készültek és releváns kompetenciák fejlesztését célozzák. - (komoly játékok (serious games))

1.táblázat

A gamifikáció fogalmára adott meghatározások megoszlása az összes válaszadó között

	Összes válaszadó közül
gamifikáció	7%
strukturális gamifikáció	18%
játék alapú tanulás	64%
digitális játék alapú tanulás	4%
komoly játék	4%
egyik sem	2%

A kérdés eredményei jól mutatják, hogy a definíciók megadása a gamifikáció fogalmát helyesen ismerők számán egyáltalán nem változtatott, a gamifikáció fogalmát ugyanannyian jelölték meg, mint akik a saját meghatározás során is helyesen definiálták a gamifikációt, illetve az arányok is ugyanazok maradtak a módszert alkalmazók és nem alkalmazók körében a gamifikáció esetében. Ugyanez igaz a strukturális gamifikációra vonatkozólag. Fontos azonban kiemelni, hogy bár a gamifikáció helyes meghatározását illetően a két kérdés elemzését követően ugyanazt az eredményt látjuk, a válaszadók több mint felénél a két kérdésre adott válasza nincs összhangban. Vagyis aki önállóan jól határozta meg a gamifikáció fogalmát, az definícióra irányuló kérdésnél már a játékalapú tanulás definícióját választotta vagy fordítva az

első kérdésnél rossz meghatározást adó válaszadó a helyes definíciót választotta ki a második kérdés esetében. Ezek alapján a helyes válaszadók száma, akik mindkét kérdés során jól definiálták a gamifikációt, tovább csökken. A más oktatási célú játékok definícióit megadó válaszadók válaszai között egyezés látható a két kérdés esetében, illetve ugyanez látható a strukturális gamifikációt meghatározó válaszadók válaszai között is. A válaszadók többsége (64%) a játék alapú tanulás definícióját érti a gamifikáció alatt.

A kapott eredmények beigazolták a gamifikáció ismeretével kapcsolatos feltevéseket, miszerint a fogalom gyakran összekeverésre kerül más oktatási célú játékokkal és bár a meghatározásukban kis különbségek vannak, módszer szinten nagy különbségeket jelentenek, ezért nem mindegy, hogy a tanároknak milyenek az alap elméletre vonatkozó ismereteik ismereteik vannak a módszerrel kapcsolatban.

3.5.2. Előzetes tudás

A definíció pontos ismeretének hiányából kiindulva fontosnak tartom megvizsgálni, hogy hogyan vélekednek a kitöltők arról a kérdésről, hogy megkapták-e a módszer használatához a megfelelő képzést, illetve hol hallottak a gamifikációról. A következő kérdésre: *Ön szerint elegendő tudása van a gamifikációról? Megkapta hozzá a megfelelő képzést?* a válaszadók 11%-a válaszolt igennel, 89%-a nemmel. Arra a kérdésre, hogy hol hallottak a gamifikációról, a kitöltők szinte egyöntetűen továbbképzéseket és workshopokat írtak, kevesebben említették, hogy kollégáktól hallották vagy olvastak róla. A válaszadók közül többen említették Prievara Tibor nevét és egyértelmű kapcsolat látszik a forrás tekintetében Prievara Tibort említők és a gamifikációra adott definícióik között. Prievara Tibor esetében az összes válaszadó a strukturális gamifikációt, pontrendszert definiálta, míg a többi válasz esetében nem találhatók összefüggések a megadott definíciókkal.

3.5.3. A gamifikációról alkotott vélemények

A dolgozat korábbi részében megfogalmazódott, hogy bár a gamifikáció második idegennyelv-tanulási problémákra egy opcionális megoldás lehet, hatékonyságával szemben a tanárok gyakran kritikusak. A kérdőív ezen részében arra voltam kíváncsi, hogy az olasztanárok hogyan vélekednek a módszerről és véleményük mennyire alapul a korábban tárgyalt tévhiteken. A következő kérdés középpontjában a motiváció állt. *A szakirodalom a gamifikáció módszerében látja az idegen nyelvet tanuló diákok motivációjának felkeltését és fenntartását. Ön mit gondol a gamifikáció motivációs erejéről?* A válaszadók többsége a válaszlehetőségek közül a gamifikáció pozitív motivációs erejét jelölte meg, vagyis 40% szerint „A gamifikáció hozzájárul ahhoz, hogy a diákok belső indíttatásból vegyenek részt a tanulási folyamatban.” és

további 24% szerint „A gamifikáció egyszerre tud hatni a diákok külső- és belső motivációjára is”. A gamifikáció motivációs erejét illetően azonban a negatív válaszok száma is nagy arányban jelen van, a válaszadók 27%-a tartja úgy, hogy „A gamifikáció csak a külső (extrinzik) motivációra hat, ezért nem jó hosszútávú motivációs eszköz.” és további 9% szerint „A ranglisták egyes diákok demotiváltságához vezetnek”.

A következő kérdés szintén a kitöltők gamifikációról alkotott véleményét vizsgálja. Az állítások között a szakirodalomban is megfogalmazott tévhiteket is elrejtettem. *Ön melyik, a tanárok által megfogalmazott állításokkal ért egyet a gamifikáció alkalmazásával kapcsolatban? Kérem, jelölje meg azt az állítást/azokat az állításokat, amellyel/amelyekkel Ön egyetért.*

2. táblázat

A válaszadók gamifikációról alkotott véleménye (A lehetőségek között tévhitek is szerepelnek).

	Az összes válaszadó közül (fő)
A gamifikáció sok tervezést igényel, de hosszú távon érdemes kifejleszteni a gamifikációs rendszert.	30
A tanároknak játéktervezőként kell gondolkodnia egy gamifikációs rendszer kiépítéséhez.	17
Annyi dolgot kell átvenni és megtanítani a csoportban, hogy erre nincs idő.	11
Az egész órát egy hatalmas játékká kell változtatnunk, ahol legalább annyira eseménydús, izgalmas, változatos minden, mint egy profi videojátékban.	7
Csak akkor érdemes gamifikálni, ha az órák nagy része számítógépes teremben van.	5
A gamifikációs rendszer kiépítése sok tervezést és energiát követel a tanártól, ezért nem érdemes foglalkozni vele.	3
Csak az a tanár foglalkozzon gamifikációval, aki maga is komoly játékos	2
Nem alkalmaznám a gamifikációt óráim során, mert a diákok így is sok időt töltenek az online játékok világában.	2
Csak annak a tanárnak érdemes gamifikációt alkalmazni, aki számítógépen nevelkedett	2
A játékosítás menő, de nem illeszthető hozzá a tárgyhoz, amit tanítok.	2

A válaszokból jól látható, hogy a kitöltők annak ellenére, hogy sok tervezést igényel pozitív véleménnyel vannak a gamifikációról, és annak ellenére, hogy sok tervezést igényel. A 45 kitöltő közül 30-an úgy vélik, hogy hosszú távon érdemes a módszer kifejlesztése, míg csupán 3 fő gondolják úgy, hogy nem érdemes energiát fektetni bele a sok tervezés és nagy energiaigénye miatt. A kitöltők 38%-a (17 fő) véli úgy, hogy a tanárnak játéktervezőként kell gondolkodnia a gamifikáció kialakítása során, mely állítással Duchon Jenő is foglalkozik 2021-es cikkében. Szintén fontos kiemelni, hogy a válaszadók majdnem negyede szerint a gamifikáció nem fér bele az órákba a sok teljesítendő feladat mellé. A szakirodalmak által tévhitekkel kapcsolatban szintén fontos eredményt mutatnak a kérdőív válaszai, hiszen előzetes feltételezéseimmel ellentétben a szakirodalomban megfogalmazott gyakori tévhitek kerültek a legritkábban kiválasztásra. Viszonylag sokan (16%) értenek egyet azzal a tévhitel, hogy a gamifikáció során az egész órát egy hatalmas játékká kell változtatni, illetve a válaszadók 11%-a véli úgy, hogy az IKT eszközök elengedhetetlen feltételei egy gamifikációs rendszernek.

3.5.4. A gamifikáció gyakorlata az olasztanárok körében

A következő kérdésblokk a gamifikáció alkalmazásával kapcsolatos gyakorlatokra kérdezett rá. Először is egy, a módszert alkalmazó kitöltőknek szóló kérdésre szeretnék kitérni. A kérdés a gamifikáció didaktikai céljaira irányult és a válaszadók többsége a diákok aktivitásának növelésére, az interakció növelésére, és a folyamatos tanulás elérésére alkalmazza a gamifikációt, melyek valóban a gamifikáció fő célkitűzései között szerepelnek. Kevesebben jelölték meg a projekt feladatok elkészítését, a házi feladatokat és a fegyelmezést, melyek szintén a gamifikáció céljai között szerepelnek. A legtöbben a szókincs és nyelvtan tanítását, valamint a beszédkézség fejlesztését is megjelölték didaktikai célként, melyek nem szerepelnek kimondottan a gamifikáció céljai között, így ezekben az esetekben inkább konkrét nyelvi játékok vagy interaktív alkalmazások használatát feltételezem, melyeket a válaszadók felsoroltak a gamifikációhoz használt forrásokként. Ezek leggyakrabban a következő alkalmazások voltak: Wordwall, Kahoot, LearningApps, Quizlet. A kapott válaszokból is kiderül a definíció pontatlan ismerete.

A módszert nem használó kitöltők esetében a kérdések arra vonatkoztak, hogy hogyan alkalmaznák a gamifikációt. A gamifikáció gyakorlati alkalmazását elsősorban a különböző játékelemekre vonatkozó kérdésekkel mérte a kérdőív. A válaszadók először 4 gamifikációs gyakorlatot jelöltek meg a felsorolt lehetőségek közül, melyek mindegyike tartalmazott egy-egy játékelemet. *A felsorolt gyakorlatok közül melyiket alkalmazza/gondolja úgy, hogy lehet alkalmazni az olasz nyelv tanítása során? Kérem, jelöljön meg 4 válaszlehetőséget.*

3. táblázat

A gamifikációs tevékenységek népszerűsége alkalmazás és alkalmazhatóság szempontjából

	Az összes válaszadó közül (fő)	A gamifikációt alkalmazók	A gamifikációt nem alkalmazók
Kooperációs feladatok beépítése a tanórákba.	32	11	20
Versenyek beépítése a tanórákba.	22	9	13
Újra próbálkozás lehetőségének biztosítása.	22	7	15
Narratíva, kerettörténet alkalmazása egy-egy téma/kurzus során.	19	7	12
A diákok tanulási folyamatban való előrehaladásának megjelenítése.	15	6	9
Kihívások kitűzése.	15	8	7
Jutalmazás plusz/piros pontokkal.	14	6	8
Ajándék vagy bónusz szerzési lehetőségek biztosítása.	11	3	8
Avatárok használata (a diákok által kreált karakter, amely változtatható/fejleszthető).	9	2	7
Jelvények osztása.	8	4	4
Jutalmazás az Ön által meghatározott valutával.	6	2	4
A diákok ranglistán való megjelenítése.	4	2	2
Büntetés mínusz/fekete ponttal.	3	1	2
Szerencsén alapuló pontszerzési lehetőségek.	1	1	0

A válaszadók által leggyakrabban alkalmazott vagy alkalmazható gyakorlat a megadott lehetőségek közül a kooperáció és a verseny beépítése a tanórákba. Ezek a játékelemek a játékdinamika kategóriájába sorolhatók, vagyis a játékosok szociális igényeire és vágyaira vannak hatással (Bunchball 2020). Sailer és Homner munkájára hivatkozva Kálmán és Fejes (2023) kiemelik, hogy egy jó gamifikációs rendszerben mindkét elem jelen van, hiszen a kooperáció versengéssel együtt alkalmazva növeli a motivációt, míg az önmagában használt versengés kevésbé ösztönző a résztvevők számára.

Szintén a második leggyakoribb gyakorlat az újra próbálkozás lehetősége, mely egy-egy probléma újbóli megoldásával lehetővé teszi, hogy a résztvevők ne tudjanak elbukni és kiesni

a tanulási folyamatból (Duchon 2021). Ezen kívül Lee és Hammer kiemelik az újra próbálkozás lehetősége hozzájárul a hibázáson keresztüli tanuláshoz, valamint a kudarcélmény elkerüléséhez, melynek segítségével a diákok a hibázást a tanulási folyamat szerves részeként tartják számon (Duchon 2021).

Bár a kérdőív korábbi részeiben szinte kizárólag a pontrendszer tulajdonságai jelentek meg a válaszadók részéről, mégis a válaszadók majdnem fele alkalmazza vagy alkalmazhatónak tartja a narratívát az olaszórán. Fontos hangsúlyozni, hogy ez egy pozitív hozzáállás a gamifikációt alkalmazók és jövőben alkalmazók részéről, hiszen annak ellenére, hogy a narratívát nem tartják számon, mint gamifikációs játékelemet, mégis központi helyen szerepel alkalmazás és alkalmazhatóság szempontjából, melynek gamifikációban való fontossága Fridrich Máté gondolataira hivatkozva korábban már hangsúlyozásra kerültek.

A diákok folyamatban való előrehaladásának megjelenítése visszajelzést ad a tanulók teljesítményéről és gyakran szintekhez vannak kötve tovább motiválva a tanulókat a pontok gyűjtésére és a szintlépésre. A pontszerzés gyakori feltétele a gamifikált folyamatokban a kihívások teljesítése, melyek különböző rövidtávú célok elérésére és teljesítményre ösztönzik a résztvevőket (Prieara 2015). Nagy arányban jelen van még a válaszok között a piros, vagy plusz pontokkal való jutalmazás, az ajándékok és bónuszok osztása, az avatárok használata és jelvények osztása, és legkevésbé a szerencse, büntetés, valamint ranglisták alkalmazása van jelen a válaszok között.

Elmondható, hogy a megadott gyakorlatok közül a tanárok nem csupán a pontokat, szinteket, jelvényeket tartalmazó pontrendszer gyakorlatait alkalmazzák vagy tartják alkalmazhatónak, számos olyan gyakorlatot megjelöltek a kérdőívben, melyek a tartalmi gamifikáció részét képezik, sőt a pontokat megjelenítő ranglista alig szerepel pár válaszadó gyakorlatai között.

3.5.5. A legfontosabb játékelemek az olasztanárok körében

A kérdőív következő kérdése azt mérte fel, hogy mely 3 játékelemet tartják a legfontosabbnak a kitöltők. *Ön szerint melyik a 3 legfontosabb játékelem a gamifikáció során?*

4. táblázat

A gamifikáció játékelemeinek fontossági sorrendje

	Az összes válaszadó közül (fő)
kooperáció	20
szabályok	17
kihívások	16
feedback	14
jutalmazási struktúra	12
időkeret, időbeli korlát	12
küldetések	10
versengés	9
szintlépés	9
kibontható tartalmak	7
közösségi kapcsolatok	5
narratíva	3
rejtélyek	2
avatár (a diákok által kreált karakter, amely változtatható/fejleszthető)	1
ranglisták	1
jelvények	1
szerencse	0
valuta	0

A kitöltők válasza alapján a legfontosabb játékelem a kooperáció és a szabályok. Ezen kívül fontosnak tartják még a feedback, kihívás, jutalmazási struktúra és az időkeret, időbeli korlát szerepét.

Összhangban az előző kérdésben elfoglalt helyével a kooperáció, mint játékdinamikai elem fontosság szempontjából is a legnépszerűbb játékelemek között szerepel. A második legfontosabb játékelem a szabályok, mely a játékmechanikai elemek csoportjába tartozik és elengedhetetlen része egy gamifikált rendszernek, hiszen a szabályok „keretet szabnak az elemek és a lehetséges viselkedési sémák interakciójának” (Prieara 2015) és egyértelműségüknek köszönhetően a folyamatban résztvevők tudják, hogy mire számíthatnak és mi a feltétele az előrehaladásnak (Kenéz 2015). Szintén sokan választották a kihívásokat,

melyek kisebb részcélokként szolgálnak a tanulási folyamatban és teljesítésük sikerélményt jelent a tanulóknak. Szintén a fontos játékelemek között szerepel a visszajelzés, jutalmazási struktúra, időkeret, küldetések, szintlépés és versengés.

Ezen a ponton szintén fontos említést tenni arról, hogy bár a definíciót körbejáró kérdés során a legtöbb kitöltő pontrendszerként tartja számon a gamifikációt, a legfontosabb játékelemek között a pontrendszer szinte alig jelenik meg. A jutalmazási struktúra viszonylag fontos szerepet kapott, ami szerves része is a gamifikációnak, de ezzel ellentétben a ranglisták és jelvények csupán 1-1 kitöltő válaszaik között szerepeltek, míg a valutát egyetlen kitöltő sem jelölte fontos játékelemnek.

Szintén fontos kiemelni, hogy míg a gamifikáció alkalmazását vizsgáló kérdés során a narratíva a harmadik leggyakrabban alkalmazott vagy alkalmazható játékelem volt, a kérdőív ezen részében csupán 3-an jelölték meg az egyik legfontosabb játékelemnek, míg az avatárok 1 szavazatot kaptak, melyek szintén szerves elemei a tartalmi gamifikációnak.

Az eredmények azt mutatják, hogy bár a kitöltők nem a jutalmazási struktúrákat tartják a legfontosabb játékelemeknek, mégis jelentős túlsúlyban vannak a tartalmi gamifikációban alkalmazott játékelemekhez képest.

3.5.6. Strukturális vagy tartalmi gamifikáció?

A strukturális és tartalmi gamifikáció alkalmazhatóságát tekintve azonban a kitöltők megvalósíthatóbbnak tartják a tartalmi gamifikációt. A kitöltők két válasz közül választhattak a következő kérdés során: *Ön a gamifikáció melyik típusát tartja inkább megvalósíthatónak az olaszórán?*

- A játékosítás nem csak a tanulási folyamat struktúráját érinti, hanem a tartalmat is (pl. történetek, kihívás, karakterek alkalmazásával). – (tartalmi gamifikáció)
- A tanulási folyamat tartalma nem válik játékosná, csak a körülötte lévő struktúra (pl. jutalmazás, ranglisták, pontok, jelvények). – (strukturális gamifikáció)

A válaszadók 62%-a választotta a tartalmi gamifikációt, míg 38% választotta a strukturális gamifikációt. Az eredmény az eddig túlsúlyban lévő strukturális gamifikáció pontrendszeréhez képest egy más irányt mutat. Bizonytalanság!

A kérdőív ezen szakasza végezetül a kitöltők gamifikáció jövőbeli alkalmazásával kapcsolatos attitűdjét vizsgálta két kérdéssel: *Ön szívesen részt venne gamifikációról szóló képzéseken? Ön szívesen alkalmazná a jövőben a gamifikációt?* A válaszok nagyon pozitív képet mutatnak az olasztanárok gamifikáció módszerére vonatkozó nyitottság terén. A válaszadók 76%-a venne

részt gamifikációról szóló képzéseken és 84%-uk válaszolta azt, hogy alkalmazná a jövőben a gamifikációt.

3.6. Az olaszórák kihívásai és a motiváció

A kérdőív következő nagy kérdéscsoportjában a gamifikáció olasznyelv-oktatásban való alkalmazásának létjogosultságát vizsgáltam, vagyis, hogy egyáltalán releváns-e a módszer használata az olaszórák során. Mivel a gamifikáció egy motivációs módszer, és a motiváció a sikeres nyelvtanulás egyik alappillére, így ez előzetes feltételezéseim alapján az olaszórák során is egy jó motivációs módszer lehet. Fromann (2017) és Duchon (2021) is hangsúlyozzák, hogy a gamifikáció használata előtt szükséges a kontextus, az adott célcsoport és a problémák felmérése, melyek segítségével meg lehet tervezni egy gamifikációs rendszert. Ezek alapján és a szakirodalmi áttekintésben megfogalmazott második idegen nyelv motivációs problémák alapján kérdeztem a kérdőív ezen szakaszában a kitöltőket.

3.6.1. Miben segíthet a gamifikáció? Az olasztanulás során felmerülő problémák

Mivel a motivációs módszert bizonyos motivációs problémák esetében szükséges alkalmazni, a kérdőív először az olaszórák során felmerülő problémákat mérte fel. *Mi okoz az olaszórák során problémát? Kérem, jelöljön 3 válaszlehetőséget. (Amennyiben az órák problémamentesek, elegendő azt az egy opciót kiválasztani.)*

5. táblázat

Az olaszórák során megjelenő problémák

	Az összes válaszadó közül (fő)
A diákok mindig csak dolgozatok előtt tanulnak, nincs folyamatos tanulás.	20
A diákok olasz nyelven való beszéltetése.	19
A diákok nem készítik el a házi feladatot.	10
Motiválatlanság.	9
Az olaszórák során nem okoz semmi problémát.	9
A diákok nem aktívak az olaszórákon.	8
A diákok számára nem motiváló a tankönyv.	8
A diákok nem veszik komolyan az olasz nyelvet.	7
Nehéz elérni a diákok bevonódását.	5
A diákok számára nem motiváló a tananyag.	5

A diákok nem tartják hasznosnak az olasz nyelvet.	4
A diákok nem azonosulnak az egyes órákra tervezett célokkal.	2
A diákok nem figyelnek.	1

A megadott lehetőségeken túl néhány kitöltő a saját véleményét is leírta²⁴.

Először is fontos kiemelni, hogy a 45-ből 10 kitöltő nem tapasztal problémákat olaszórái során, ami egy pozitív képet sejtet a motivációs módszerek hatékonyságáról. A problémákat illető válaszokból egyértelműen kirajzolódik a 3 leggyakoribb olaszórákon felmerülő probléma, vagyis a folyamatos tanulás hiánya, a diákok olasz nyelven való megszólaltatásának nehézségei, és a házi feladat elkészítésének hiánya. A felsorolt problémák közül kettő az otthoni tanulást érinti, mely a nyelvtanulás egyik fontos alappillére, A második legnagyobb problémát az diákok olasz nyelven való kommunikációs feladatok okozzák,

A gamifikáció alkalmazásának létjogosultságát a kérdőívben adott válaszok az olaszórák során felmerülő leggyakoribb problémákra vonatkozóan beigazolták, hiszen a szakirodalomban megfogalmazott gamifikáció céljai között szerepel a diákok bevonása a kevésbé motiváló feladatokba (Lombardi 2013), egy önszabályozó rendszer kialakítása, mely hosszú távon önálló tanulásra készít fel (Juhász 2020), magasabb órai részvétel, figyelem, bekapcsolódás, otthoni munka, tanulás folyamatossága (Kenéz 2015).

²⁴ Válasz 1: A diákok terheltek, első körben az érettségi és a szakos (bikém, infó, stb.) tárgyakra készülnek, illetve azt nézik, mivel szerezhettek plusz pontot a továbbtanuláskor. Az angol melletti plusz nyelvvizsga a második idegen nyelvből nehezebb, mert vannak könnyebb pontszerzési lehetőségek is. Gondot okoz, a telefonozás az órán, ami elvonja a figyelmüket.

Válasz 2: időpontegyeztetés, halogatás.

Válasz 3: nagyok a különbségek a diákok között képességek és motiváltság terén is.

Válasz 4: Délután tartom szakköri keretek között. Így van, akinek hamarabb kell indulni, éhesek, fáradtak, viszont motiváltak.

Válasz 5: Jelenleg mivel csak magánórák keretében tanítok olaszt, mindenki motiváltnak mondható.

Válasz 6: túl magas a csoportok létszáma.

Válasz 7: Általánosságban elmondható, hogy a második idegen nyelv iránt közömbösebbek a tanulók. Az angol a prior nyelv, bár sokszor az angolos kollégák is panaszkodnak az érdektelenség és motivátlanság miatt.

3.6.2. A csökkenő motiváció mögött álló problémák

A következő kérdés az olasznyelv-tanulók folyamatosan csökkenő motivációjára irányult. *A legfrissebb kutatások szerint a tanulás első szakaszában az olasz nyelvet tanuló diákok motivációja magas, ám ez a tanulmányok során egyre csökken. Ön szerint mi lehet a motiváció csökkenésének az oka?*

A kérdésre kapott válaszok magyarázatként szolgálnak az előző kérdésben megfogalmazott problémákra és teljesen összhangban vannak a második idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó szakirodalmakban (Csizér 2007; Csizér & Öveges 2018; Dobó 2019) leírtakkal, melyek alapján csoportosításra kerültek a válaszok.

A válaszadó tanárok véleménye szerint az olasznyelv-tanulási motiváció csökkenésének fő oka az angolhoz, mint első idegen nyelvhez köthető, hiszen ezt már régóta tanulják a nyelvtanulók, sikerélményük van a nyelv használatával és tökéletesen boldogulnak vele idegen nyelvű kommunikációs helyzetekben, míg ehhez képest az olasz egy más rendszerű, nehezebb nyelv, melynek tanulása egy teljesen új folyamat és kezdetben a nyelvtanulók nem találkoznak akkora sikerélményekkel, melyekkel az angol használata során már találkoztak.

Válasz 1: A nehéz nyelvtani részek, az angol után bonyolultabb nyelvi rendszer, hogy ekkor jönnek rá, hogy itt teljesen nullán vannak a korábban tanult és mindenhol jelen lévő angolhoz képest. Az olaszt rendesen tanulni kell, nem ragad rájuk úgy, mint az angol. Melós nyelv. És nagyon sok minden kell ahhoz, hogy össze tudjon rakni egy egyszerű mondatot.

Válasz 2: Az első nyelvtani buktatók, mint a főnév -melléknév egyeztetés vagy a névelők még foghatók a diákok számára. Az ígeragozás és főleg a rendhagyó igék nagy mérföldkő, tekintve, hogy a diákok első nyelve többségében az angol, ahol ezzel nem kell megküzdeniük. A végső vízválasztó a passato prossimo, ahol egyesek számára végleg elszökik a kezdeti lelkesedés.

Válasz 3: Szembesülnek azzal, hogy a kezdő szakaszban az olasz nem könnyű. Az angol már a vérükben van, az olasszal dolgozni kell.

Válasz 4: Az olasz nyelv nehezebb az angolnál, és úgy érzik, sőt tudják, hogy azzal is boldogulnak Olaszországban is.

Válasz 5: A legtöbb olasz nyelvet tanuló diák angolul tud. Ez már egy motiválatlanság, hiszen tudnak egy nyelvet, amivel minden országban boldogulnak, feleslegesnek tartják az energiabefektetést egy új nyelvre. A másik fő gond, hogy az internet adta lehetőségeknek köszönhetően az angol nyelv "ragad" rájuk, felszedik, másképp tanulják, mint 10-20-30 évvel ezelőtt, hiányoznak nyelvtanulási stratégiák, amelyekkel gyorsabban tudnák az olasz nyelvet elsajátítani.

Válasz 6: A nyelvtan miatt a kommunikáció később lesz igazán hatékony az egyszerűbb angol nyelvhez képest.

Válasz 7: az angolhoz hasonlítják, mert azt általában jól beszélik. Hamar akarnak olaszul is jól tudni, nincs türelmük

Válasz 8: a nyelv angolhoz viszonyított nehézsége. Az angol szinte ragad rájuk, az olaszt tanulni kell.

Válasz 9: Elnyomja a fő nyelv

Válasz 10: Bonyolultnak érzik a nyelvtant - az angol nyelvtanhoz képest (névelők, igeragozás, nemek stb.).

Válasz 11: Látják, hogy ezt a nyelvet tanulni kell, mivel nem szövi át annyira a mindennapjaikat, mint az angol. Nehézséget okoz nekik a kitartó, rendszeres tanulás.

A válaszadók egy következő csoportja az olasz nyelv nehézségével indokolta a csökkenő motivációt, főképp a nyelvtan nehézségét hangsúlyozva. Fontos kiemelni az utolsó három válaszban megfogalmazott gyakorlás hiányát, mely párosulva a nyelv nehézségével teljes lemaradáshoz vezethet.

Válasz 12: Szép nyelv, de nehéz. Sok mindenre kell figyelni főleg az elején.

Válasz 13: nehezebb a nyelv, mint gondolják

Válasz 14: Az egyre nehezebbé váló nyelvtan

Válasz 15: Nehéz a nyelvtan számukra.

Válasz 16: A nehéz nyelvtan, amelyre a tankönyv fókuszál

Válasz 17: elveszítik a fonalat, ha nem gyakorolják be a nyelvtani szerkezeteket és nehéz az újakat elsajátítani

Válasz 18: a nehézségeket és a folyamatos tanulást nem szeretik s nem is szokták meg

Válasz 19: Kitartó, alapos gyakorlás időigényes!

A következő nagyobb válaszcsoporthoz a diákok leterheltségét és az egyéb, főképp érettségi tantárgyak fontosságát tartja felelősnek a motiváció csökkenéséért. A tanárok válaszai azt igazolják, hogy a diákokat erős teljesítménykényszer és instrumentális motiváció hajtja tanulmányaik során.

Válasz 20: Leterheltség, túl magas óraszám, lassabb haladás, kevésbé látja, érzi a fejlődést

Válasz 21: Túl sok a tantárgy az iskolában

Válasz 22: leterheltség, lustaság

Válasz 23: túlterheltség, túl sok egyéb óra és magas elvárások a többi tantárgyból is

Válasz 24: túl sok tantárgy, túl vannak terhelve az iskolában, nem céltudatosak

Válasz 25: Súlyoznak a tantárgyak között, egy idő után csak azokra a tárgyra készülnek, ami a továbbtanulásukhoz szükségesek.

Válasz 26: Továbbtanuláshoz nincs szükségük az olasz nyelvre.

Válasz 27: A magyar érettségi-rendszer

Válasz 28: más tantárgyakra való koncentráció - érettségi pontokért folyik a harc

Válasz 29: A tananyag feszessége, a kimeneti követelményeknek (nyelvvizsga, emelt szintű érettségi) való megfelelés okozta frusztráció (teljesítménykényszer).

Válasz 30: Más tárgyak fontosabbak lesznek, kötelezőek vizsgaszinten, elviszik az időt

Válasz 31: 11.évfolyamtól a kötelező érettségi és felvételi tárgyra koncentrálnak sokan, illetve a túlterheltség

A következő válaszok jól összefoglalják a fent megfogalmazott tanári véleményeket.

Válasz 32: Az olasz nyelv az elején nehéz, eléggé összetett: sok a névelő, a legfontosabb igék rendhagyó ragozásúak, ha a diák nem készül rendszeresen, egyre nagyobb lesz a lemaradása, így nem lesz sikerélménye, és elveszti a motivációját. Sajnos a mai világ nagyon eredményorientált, szinte csak az érettségi tárgyakat veszik komolyan, a második idegen nyelvre már nem marad energiájuk, napi 6-7 óra az iskolában, aztán különórák, sport és egyéb. Nem vagyok a házi feladat híve, de ha valaki viszonylag jól meg szeretne tanulni egy nyelvet, arra időt kell szánni, bármilyen módon foglalkozni vele, nem random tanulni, ahogy ők teszik.

Válasz 33: Az angol nyelv, a továbbtanulási célok, a magas óraszám, a heti 5 testnevelés kötelezően órarendben még rosszabb lesz, a hagyományos módszerek, a rosszul megalkotott órarend.

Végül a további válaszok felhívják a figyelmet a tanári motiváció és személyiség fontosságára, a szókincsközpontú vagy nyelvtanközpontú nyelvtanítás hátrányaira, melyek a kommunikációs kompetenciára negatívan hatnak, módszertani hibákra, valamint a generációs és társadalmi problémákra.

Válasz 34: A fejlődés ütemét lassúnak érzékelik (ami minden nyelv esetén az), tanár többé nem motiválja őket, kötelező, sikerélmény hiánya

Válasz 35: Számonkérés

Válasz 36: Nem látják fenntarthatónak és garantálnak előmenetelüket. Elvesznek a fénymásolatokban. Szódogozatokban nagy mennyiségű szókincset kérnek tőlük számon, de aktív szókincsük mégsem gyarapodik. A tanórán olyan tevékenységeket kell végezniük, melyek nem alkalmasak nyelvi kompetenciáik fejlesztésére. Bár sok ismeretet szereznek a nyelvről, de azok nem válnak tudásuk szerves részévé. Erőltetettnek érzik a role-playeket és öncélúnak a drámajátékokat. Ráéreznek arra, hogy a nyelvi játékok nyelvi fejlődésben mérhető megtérülése alacsony.

Válasz 37: Ez nem csak az olasz nyelvvel van így. Minden területre igaz. Nagyon fontos egy tanár részéről a folyamatos motiválás, a különböző mérföldkövek kitűzése és azok elérése.

Válasz 38: A nyelvet nyelvtanközpontúan tanítjuk, ezért a diák viszonylag későn szólal meg, vagy nem helyesen.

Válasz 39: Nincs lehetőségük ténylegesen használni is azt napi szinten

Válasz 40: Ez szerintem sokoldalú, függhet a tanártól is, az anyagtól, az iskolától. Az elején könnyűnek, érdekesnek tűnhet, de ez a motiváció a legelső nyelvtanközpontú óránál kialszik.

Válasz 41: Egyre türelmetlenebbek a társadalom tagjai gyorsuló világunk miatt, a sok kitartást igénylő projektek közben újra meg kell tanítani őket a hosszútávú célok és az azok eléréséhez szükséges stratégiák kialakítására.

Válasz 42: Rájönnek, hogy mégsem érdekli őket annyira. Generációs probléma: azonnali tökéletes olasztudást akarnak, nem akarnak évekig küzdeni érte.

Válasz 43: Az újdonság ereje, a kíváncsiság, a tanár személyiségének meg/kiismerése jellemzi a kezdő nyelvtanulót, ám idővel a kíváncsiság átvált közömbösséggé, az újdonság szokássá, a tanár személye pedig megszokottá. Gimnáziumban ezt tapasztalom.

Válasz 44: ezt nem tapasztalom

Válasz 45: nem megfelelő tankönyv

3.6.3. A Megoldás a problémákra: Az olasztanárok által alkalmazott motivációs módszerek

Az olasznyelv-tanulási motivációval kapcsolatos kérdésekre adott válaszok széles látókörben mutatják be az olasznyelv-oktatásban jelenlévő problémákat és azok okait. A nyelvtanulási folyamat során a nyelvtanulási motiváció létfontosságú tényező, hiszen a nyelvtanulás egy hosszú, éveken át tartó folyamat, melyhez kitartásra és folyamatos munkára van szükség (Csizér & Öveges 2018), ezért a nyelvtanár egyik fontos feladata diákjainak motiválása. Mivel a gamifikáció csak egy, a tanárok rendelkezésére álló motivációs módszerek közül, fontosnak tartottam felmérni, hogy a válaszadók hogyan próbálják diákjaikat motiválni a nyelvtanulás során.

A válaszok pozitív képet mutatnak a kitöltő tanárokról, hiszen minden kitöltő számos motivációs módszert vagy tényezőt felsorolt, melyekkel motiválni próbálják diákjaikat a nyelvtanulási folyamat és a nyelvórák során.

Ön milyen motivációs eszközöket és módszereket használ olaszóráin? Kérem, ezeket fontossági sorrendben adja meg a legfontosabbtól indulva.

Az említett problémák alapján számos kitöltő hatékony motivációs eszköznek tartja az autentikus olasz tartalmak órai integrálását, az idegen nyelvű kulturális programok szervezését, a tanár személyiségét, a változatos módszertant és munkaformákat, valamint a pozitív értékelést, melyek mind egybevágnak a szakirodalomban említett lehetőségekkel. Az autentikus olasz tartalmak integrálása azért is fontos, mert a különböző médiumokban az angol nyelvű tartalmak kerülnek közvetítésre (Csizér & Öveges 2018). Dobó (2019) felhívja a figyelmet, hogy „a motiváció fenntartásának legkézenfekvőbb és leghatásosabb módja az integratív motiváció növelése és fenntartása, amit a nyelvtanár úgy érhet el, ha a nyelvóra keretein belül sort kerít a nyelvet beszélők kultúrájával, zenéjével való megismerkedésre is” (Dobó 2019, p. 193), valamint kutatási eredményei arra mutatnak rá, hogy a második idegen nyelv esetében a nyelvtanulók igénylik a kultúra megismerését, mivel az adott ország ismerete feltétele a sikeres idegen nyelvű kommunikációnak.

Válaszok:

- Autentikus impulzusok: szövegek, zene, rövid videó
- kulturális érdekességek
- Youtube video
- kultúrtörténet, élménybeszámolók
- kulturális relevanciának az ismertetése, olasz nyelv hasznossága és használati lehetőségeit megemlítem, zene

- kulturális érdekességek (youtube-videók autentikus olasz nyelvhasználók által)
- olaszországi utazások emlékeinek vagy lehetőségeinek felidézése, kultúra és művészet megismerésének lehetősége a nyelven keresztül, gyors lehetőség az alapvető kommunikációra, játékok/dalok olaszul
- Társadalomismeret
- zene, film, kultúra

A második idegen nyelvet tanuló diákok nagyon ritkán vesznek részt idegen nyelvű kulturális eseményeken, melyek azonban motiválóak lehetnek a diákok számára, hiszen ezeken az alkalmakon van lehetőségük kapcsolódni az adott kultúrával (Csizér & Öveges 2018), ezért fontos, hogy a nyelvtanárok biztosítsanak diákjaik számára ilyen lehetőségeket. A válaszok alapján számos kitöltő vélekedett e gondolatmenet alapján.

Válaszok:

- gyakorlati foglalkozás, pl. főzés
- tanórán kívüli olaszos programok
- diákcsere lehetősége
- extra programok
- kirándulás

Nagy jelentőséget kapott a nyelvtanulók motiválása terén magának a nyelvtanárnak a személyisége, mely Csizér és Öveges (2018) kutatásában is fontos helyen szerepelt, melyben számos intézményvezető állítása szerint a nyelvtanulási hatékonyság eléréséhez „motivált, nem terhelt, változatos módszertani kultúrával rendelkező személyre van szükség”, akinek „ismernie kell új módszereket, alkalmazni a kommunikatív nyelvoktatást.” A motiváció szempontjából fontos, hogy a nyelvórákhoz pozitív élményeket kössenek a nyelvtanulók (Csizér & Öveges 2018, p. 45). A kitöltők hasonlóképpen vélekednek a tanár személyiségének fontosságáról, mely a kérdőívben a válaszok többségében megjelent.

Válaszok:

- Személyes szenvedély, varázs :) mint fő motivációs eszköz
- Humor
- Jó hangulatú órák
- Személyiségem, humor
- tanári közlés, gyakoroltatás, olvastatás, lelkesítés-bíztatás, daloltatás
- előző tanítványok esetei, személyes országismereti történetek,
- oldott légkör, "feszültségmentes övezet" és "béke szigete" az óra

- Viszem grissinit, csinálunk bruschettát, csak ne éhezzenek :-)
- sok beszélgetés
- személyes kapcsolódás a tanítványaimhoz
- Pozitív, barátságos, támogató tanórai légkör - ez a legfontosabb, a többi a tanulócsoport igényeihez igazodik

A változatos módszertant és munkaformát illetően is számos megoldás szerepel a kitöltők válaszaik között, melyből látszik, hogy a nyelvtanárok az interaktív, kommunikációs és kultúrával kapcsolatos tevékenységek integrálására egyaránt törekszenek.

Válaszok:

- Változatos munkaformák
- kreatív feladatok, páros, csoportos feladatok, projekt, ppt, kultúra, közös éneklés, stb.
- spontán dialógusok, képleírás, játékos szókincsfejlesztő feladatok
- hangzószövegek gyakorlása
- Önálló/csoportos szógyűjtés internet segítségével
- Szókiegészítő feladatok
- Dalszöveg kiegészítés
- Quizlet szótárkészítés, feladatokkal szómemorizálás és helyesírás
- Szó-kép
- Szó-fogalom párosítás
- Szómagyarázat-megfejtés
- Interjúkészítés társakkal, barátokkal, szülőkkel.
- intenzív szóbeli tevékenység, csoportmunka, pármunka
- Önálló szövegalkotás
- szóbeliség túlsúlya, pármunkák
- könnyített olvasmányok, dalok
- feladatok variálása, sok szóbeli feladat, amiben aktívan részt kell venni
- sztori kocka, képek, kártyák
- pragmatikai, funkcióalapú nyelvtanítás
- szituációs játékok
- javítási lehetőség
- szorgalmi
- projektek

- versengés
- változatos és relatív rövid feladattípusok
- Sokat beszélgettem őket / rövid videókat nézünk, azokat megbeszéljük / szókártyákat készítettem, a szavakat körülírják, a többiek kitalálják

A munkaformákhoz és módszerekhez tartoznak még a játékok és játékos feladatok, melyek a válaszok között sokszor említésre kerültek, melyek a tanárok gamifikációról alkotott véleménye során fontos lehet, hiszen a gamifikáció kidolgozása is különböző játékelméletekből indul ki.

- társasjáték
- Játékos feladatok
- játékok (quizlet, kahoot)
- Egyszerűbb társasjátékokat is terveztem, egy-egy témakör kérdéseire összpontosítva.
- játékok, rejtvények (L'italiano con giochi e attività c. könyv pl.).
- játékos feladatok, versenyek, learningApps
- online feladatok, játékok

Az utolsó válaszcsoportot a feedback és értékelés kategóriájába soroltam, amik a gamifikációnak is fontos elemeit képezik. Ebbe a kategóriába számos olyan választ soroltam, melyek a pozitív visszajelzést, illetve a pontok gyűjtögetését tartalmazza.

- Sok pozitív visszajelzés, bátorítás
- Kisötös, ötös, nyomda 🤪, matrica
- Adok lehetőséget arra, hogy sokféleképpen értékelve legyenek
- jegyadás
- Dicséret, Szorgalmi, kisötös
- Órai munka értékelése ötössel, szóbeli dicséret, pozitív megerősítés
- Szorgalmi feladatok ötösért, csak ezzel lehet őket motiválni
- dicséret, jutalom, osztályozás
- folyamatos dicséret, minél több versenyre nevezés és ezek jutalmazása
- pozitív megerősítés és visszajelzés, dicséret
- Órai munka ötös

A válaszadók számos olyan módszert, eszközt és tényezőt soroltak fel, melyek mind a szakirodalomban is megfogalmazott motivációs erővel bírnak. A kitöltők gamifikációról való vélekedésére és annak alkalmazására vagy nem alkalmazására vonatkozó döntésére ezen motivációs lehetőségek alkalmazása befolyással lehet, hiszen a gamifikáció csak egy lehetséges

motivációs módszer. A következő válaszokban néhány összetettebben megfogalmazott motivációs technika olvasható.

Válasz 1: Saját lelkesedésem átragasztása, határozott koncepció megléte, hitelesség, az óráról órára történő gyors és látványos nyelvi fejlődés és az ebből fakadó eredményesség, a lehetőség, hogy a saját utukat járhatják és az a tudat, hogy az általuk kitűzött nyelvi céllal összhangban haladnak, interiorizált figyelem, sok input, kérdéseket tehetnek fel, régi sikeres tanítványok bevonása, akik megosztják magas szintű nyelvtudásuk és az általa elért sikereik történetét.

Válasz 2: Tantárgy megszerettetése, kultúra közvetítése: zene, konyha a fő motiváló erő, cinema italiana, projektfeladat: pl panettone/ crostata/stb készítése otthon osztálytárrsal (fotó/video/ esetleg kis kóstoló), tanórán kívüli olaszos programok(pl.: látogatás az Istitutoba vagy olasz témájú kiállítás), utazás, létszámtól függően sok pár- vagy csoportmunka, diák központú szemlélet, én alkalmazkodom az ő igényeikhez, partnerként kezelem őket, mindig megkeressük a lehetőségekhez mérten az optimális tananyag mennyiségét és számonkérés időpontját.

Válasz 3: A tudásanyag átadása érdekességekkel (aktualitásokat tartalmazó cikkek, videók, zeneszámok, projektmunka), játék, versenyfeladatok, szituációs gyakorlatok, kooperatív technikák, kreatív feladatok, iskolai (és egyéb) olaszversenyek. Formális értékelés: szóbeli, írásbeli dicséret, kártyák gyűjtése, beváltása érdemjeggyé alsóbb évfolyamokon, szaktanári dicséret, javítási lehetőség gyengébb dolgozat, szóbeli felelet esetén. Személyes példa: saját belső motiváció, tantárgy iránti elkötelezettség hatása a tanulókra.

Válasz 4: Pozitív, barátságos, támogató tanórai légkör - ez a legfontosabb, a többi a tanulócsoport igényeihez igazodik, vagyis a sorrend csoportonként eltérő lehet.

- Különböző munkaformák váltogatása
- Digitális alkalmazások használata tanuláshoz, gyakorláshoz (Learningapps, Wordwall, Quizlet);
- Kis versenyek, játékok, kvizek csoportban (pl. Kahoot)
- Mini projektek
- Kulturális elemek tananyagba illesztése (film, zene, országismeret stb.);
- Kreatív írás - szóbeli szövegalkotás (szituációk, történetek elmesélése, nyelvi játékok és feladatok készítése stb.)
- Rendszeres visszacsatolás, egyéni sikerek elismerése.

Válasz 5: A velük született érdeklődés és kíváncsiság felkeltése; külső motivációs eszközök, pl.: rendszeres számonkérések és az eredményekről való objektív visszacsatolás; aktualitások,

amelyek a diákok életében is fontosak; gondolkodást serkentő nyelvi játékok – sikerélmény.

A kutatás olasz, mint második idegen nyelv tanulási motivációra vonatkozó részéről összességében elmondható, hogy a dolgozat szakirodalmi áttekintésében megfogalmazott második idegennyelv-tanulási motivációval kapcsolatos problémák a magyarországi olasznyelv-oktatásban is erősen jelen vannak, melyek közül a leggyakoribbak a folyamatos tanulás és házi feladatok elkészítésének hiányának, valamint az olasz nyelven való megszólalás hiányának formájában mutatkozik meg, melyek okai között szerepel a nyelv angolhoz és más érettségi tárgyakhoz viszonyított hátrányos helyzete és nehézsége, a tanulók túlterheltsége, és egyéb generációs és társadalmi tényezők, melyek a nyelvtanulók hozzáállását és tanulási folyamatait befolyásolják a nyelvtanulás során. A kutatásban a tanárok számos olyan motivációs technikát és módszert említettek, melyeket alkalmaznak a diákok motiválása érdekében. Ez egy pozitív képet ad a kitöltők oktatási tevékenységeiről, az oktatott nyelvhez és tanításhoz való attitűdjükről. A kérdőívben említett motivációs technikák és gyakorlatok megoldásként szolgálhatnak a motivációs problémák leküzdésére, azonban ezeken kívül egy, a válaszadók közül egyáltalán nem említett módszer, a gamifikáció is megoldást nyújthat a motivációs problémák tüneteinek kezelésére, hiszen a módszer céljai, mint a folyamatos tanulás, bevonódás elérése, aktivitás növelése pont a feltárt motivációhiányos tüneteire jelentenek megoldást.

3.6. Interjúk

Miután egy átfogó képet kaptam a magyarországi olasztanárok gamifikációval kapcsolatos ismereteiről és gondolatairól, egy mélyinterjú elkészítésével folytattam a kutatást, melyben két olasztanárral beszélgettem részletesebben a témáról.

A kérdőívhez hasonlóan a diákok és az olaszórák jellemzői felől közelítettem meg a témát. Az interjúalanyok mindketten gimnáziumban tanítják az olasz nyelvet heti 3 és heti 5 órás kis létszámú csoportokban, illetve fakultációs órákon. Intézményüket mindketten eredményorientáltnak és teljesítményközpontúnak tartják, és véleményük szerint az iskolájukba beiratkozó diákok eleve motiváltak a nyelvtanulás terén, de emellett ők is folyamatosan próbálják motiválni diákjaikat, hiszen nem csak a nyelv szeretetére, de a házi feladatok elkészítésére és a folyamatos tanulásra is szükséges őket motiválni.

Van szükség arra, hogy pluszban motiválja diákjait? Milyen helyet foglal el iskolájukban az olasz a többi tantárgyhoz képest?

Tanár 1: Nem tudom, hogy iskolafüggő-e, de nálunk azért eléggé teljesítményorientált mindenki és talán a nyelvet is úgy kezdi el tanulni. [...] . A nyelvtagozatsok számára fontos az olasz és cél, hogy valamilyen eredmény legyen. [...] Akik tavaly végeztek, 10-en voltak, 8 érettségizett és 6 emelt szinten. Szerintem ez így jó arány. 2-en pedig középen. 5-en 6-an voltak kint egy hónapig nyári egyetemen. [...] A heti 3 órásknál, akik nem nyelvi tagozatsok, ott is motiváltak csak tényleg nem tanulnak, ha nincs számonkérés. Ha nem tanulnak, nem tudok továbbmenni, mert nem tudok mire alapozni. Ez egy ilyen ördögi kör, amiben az ember folyamatosan kergeti magát, hogy folyamatosan irat, folyamatosan javít. [...] Úgyhogy fontos nálunk az olasz és a nyelvválasztásban is az angol a kötelező, de a második idegen nyelv választásnál is az olasz a legfontosabb nekik, mert azt választják legtöbbször a német, francia mellől.

Tanár 2: Mi szerencsések vagyunk, mert a mi iskolánkba elsősorban nyelvek miatt jönnek a gyerekek, tehát alapvetően az a célja, hogy legalább két nyelvet, de nálunk van 3. idegen nyelv is lehetőség, megtanulják. Eddig, ami miatt az olasz jól járt nálunk, az az volt, hogy egy évfolyamon belül lehetett több nyelv közül választani és eleve szeretett volna vagy olaszt, vagy spanyolt, vagy valami neolatin nyelvet tanulni és ezért nem volt olyan nehéz ez az indulás. [...] Nálunk az olaszra általában nem kell nagyon motiválni, inkább a tanulásra magára. Nem a nyelv kérdése ez, de természetesen az óráról órára való készülés az egy másik kérdés, egy másik fajta motiváció. [...]

Az interjúalanyok motivációs eszközei között leggyakrabban a célok kitűzése és az elérhető eredmények gyakori hangsúlyozása szerepel, mely motiválja a diákokat a tanulási folyamat során. Emellett a leggyakrabban alkalmazott motivációs eszköz a kis 5-ös, mely az iskola és a diákok eredményorientáltságát mutatja.

Tanár 1: Motiválttá lehet őket tenni, ha az ember kijelöli konkrétan ezeket a célokat, hogy „figyelj lesz nyelvvizsgád.” „Figyelj, kell egy 5. tárgyat választanod érettségi tárgynak.” És mondjuk, aki nyelvi tagozatos, nyelvből van a legtöbb órája, logikus, hogy 2 nyelvből fog érettségizni. Ha nagyon az elején ezeket a célokat kijelöljük, akkor ők ezt követik, abszolút nem lázonganak és szeretik és tényleg jól teljesítenek. [...] Órai munkára kapnak kis jegyet és folyamatosan gyűlik nekik a jegy szódolgozatra, szóbeli feleltre, projekt munkára.

Kell nagyon a motiváció, hogy felfogja azt, hogy heti 5 órával simán le fog tudni érettségizni. Már az elején kilencedikben elkezdem ezt mondani az első órákon, hogy mi lehet a végkimenetel, hova fogunk eljutni a négy év során. Felírják a könyv elejébe, hogy mik a célok és azt néha felül szoktuk bírálni, hogy tudja-e magát tartani ahhoz a célhoz, amit kitűzött.

Sok szorgalmat szoktam adni, hogy készítsenek szókárttyát, mutassák be 5-ösért, az elején kilencedikben másold le olaszul írd mellé magyarul, ezek könnyű mechanikus feladatok, de örülnek neki, hogy kapnak érte 5-öst. Valaki folyamatosan gyártja a szorgalmi feladatokat, valaki egyet sem csinált még. Tényleg nehéz megtalálni, hogy mi a jó motiváció, illetve egyén függő. [...] Attól függ, hogy mekkora horderejű a feladat. Van, hogy kis 5-ös, de van, hogy az e-naplóba bekerül egy 50%-os 5-ös. Ez tényleg motivál mindenkit, a leglustábbat is motiválja, hogyha mondjuk azt mondom, hogy az e-naplóba kap egy 5-öst.

Tanár 2: Ez a másik szerencsém, ha így vesszük, a gyerekeknek pedig szerencsétlenségük, hogy ez egy nagyon jó iskola és ezért mindenki a továbbtanulás miatt állandóan küzd és akar tanulni, tehát kevés az olyan gyerek, aki otthagyja ezt a dolgot és nem érdekli a jegy. Eleve a jegy az motivál, úgyhogy a jegyszerzés, ha van feleltetés, írásbeli számonkérés, vagy csak egyszerűen órai munkára, vagy szorgalmi feladatra van plusz 5-ös lehetőség, akkor ők azért ebben motiváltak, tehát a jegy az egyik ilyen motiváció.

Az egyik interjúalany fontosnak tartja még a jó tanulási légkör kialakítását, valamint a tanár egyéniségét a motiváció fenntartásában.

Tanár 2: Lehet úgy motiválni őket, hogy mindenki a jót látja abban, ha valaki produkál valamit, még ha hibásan is. Nekem ez szokott sikerülni és elhiszik nekem, hogy nem probléma, ha valaki hibázik. Hozzáteszem, hogy ez valószínűleg a tanárnak az egyénisége is. Tehát ha ezt érzik, hogy bizalom van, nem kinevetjük, ha elrontja, nincs tragédia, ha rosszul mondja, az a lényeg, hogy értsük, amit mond. Tehát ha van egy ilyen támogató háttér és ezt a gyerekek átveszik és egymással szemben is alkalmazzák, akkor az működőképes tud lenni és az is tud egy motivációt adni.

Bár a megkérdezett olasztanárok nyelvtanulási motivációról való gondolkodása és motivációs eszközei elsősorban a külső motivációt veszik célba, a válaszok között kevésbé fontos helyen, de megjelenik a belső motiváció is, vagyis a kis 5-ösök és jutalmak mellett ezeknek is fontos helye van a diákok nyelvtanulásában.

Igaz a következő válaszban leírt tevékenységért továbbra is jutalmat kapnak a diákok a projektfeladat során, a válaszból egyértelműen látszik, hogy egy kultúrával kapcsolatos projektfeladatot sokkal jobban élveznek a diákok, mint egy szimpla szorgalmi feladatot. Ez arra utal, hogy van olyan tevékenység, melyet a belső motivációtól vezérelve szívesebben végeznek el a nyelvtanulás során.

Tanár 1: Szokott lenni mindig projekt feladat, most például, hogy jön a karácsony, olasz édességet süthetnek jövőhétre. Küldtem 3 receptet, lehet egyénileg vagy párban is, fotó dokumentálni kell, vagy videót kell készíteni a süteménykészítésről és aki behozza a csoportnak, 2 5-öst kap, aki megeszi otthon a családdal az egyet. Ezek a tevékenységek nagyon motiválják őket és ezeket imádják. Aki nem tud annyira jól olaszul, ő csak fotót vagy videót készít. Például a mostani 10-esek mondtak hozzá olaszul szöveget, igaz, hogy nagyon hibásan, de alámondták a videónak, hogy éppen mit csinálnak.

Az olasz nyelv szeretetének fontossága is hangsúlyozásra került, melynek használatával „egy egészen más világ nyílik ki” a nyelvtanuló előtt. Ez a szemléletmód mutat rá igazán a belső motiváció fontosságára a nyelvtanulás során.

Tanár 2: Nyilván a harmadik motivációt, ne felejtjük el, hogy az az olasz nyelv maga. Olaszország közel van és a magyarok szeretnek Olaszországba járni. A családok a nyaralások egy részét Olaszországban töltik, vagy ha lehetőségként ott van elmenni Olaszországba nyaralni, az megint egy motiváló erő. Tudjuk, hogy az olaszokkal más nyelven nem érdemes, ugye ezt tapasztalja mindenki. Ráadásul egy kultúrát, egy gondolkodásmódot, emberi hozzáállást is lehet tanulni és azért az olasz kultúrának a vonzereje is tud motiváló lenni. Maga a nyelv már önmagában is motiváló, szép, és azon keresztül mi mindent érhet el az ember. Ezt nyilván nem a választáskor tudjuk megerősíteni, hanem miután már kialakult a csoport és elkezd a tanulást, ez már kiderül. Nagyon szeretem hangsúlyozni rögtön az elején, hogy egy egészen más világ nyílik ki, hogyha ezen a nyelven kommunikál az ember.

Az olaszórákon használt motivációs eszközök között szerepelt még a verseny és kooperáció is, melyről a dolgozat korábbi részében bővebben írtam. Az interjú során adott válaszokból egyértelműen látszik a külső motivációra ható jutalmak túlsúlya az olasztanárok gyakorlatában, valamint a belső motivációra ható gyakorlatok másodlagossága.

A következő kérdés feltevésével arra voltam kíváncsi, hogy hogyan vélekednek az interjúalanyok a gamifikációról szóló szakirodalmakban is hangsúlyozott belső motiváció fontosságáról, hiszen sokan azért utasítják el magát a módszert, mert úgy gondolják, hogy kizárólag külső motivációra hat. A két olasztanár a külső motiváció fontosságáról hasonlóan gondolkodott, ugyanis mindketten fontosnak tartják és alkalmazzák, a belső motivációról azonban eltérően vélekedtek. Míg az egyik interjúalany szerint a mai iskolarendszer követelményeivel nem megvalósítható a belső motiváció elérése, másikuk fontosnak tartja a belső motivációt, mely az általa leírt motivációs tevékenységből látszódnia is fog.

Elég vitatott téma, hogy a diákokat külső jutalmakkal próbáljuk motiválni vagy inkább a belső motivációjukra próbáljunk hatni. Sokak szerint az ideális cél az lenne, hogy a diákok belső motivációját növeljük. Ön mit gondol erről? Lehetne-e és kellene-e, hogy a belső motivációt jobban előtérbe helyezzük?

Tanár 1: Ez elég komplex kérdés, nem is tudom. Persze, jó lenne, ha a belső motiváció működne és fent lehetne tartani. Nem tudom, hogy iskolafüggő-e, de nálunk azért eléggé teljesítményorientált mindenki és talán a nyelvet is úgy kezdi el tanulni. Tehát amikor elkezd a nyelvet tanulni, hat az újdonság erejével a varázs, illetve a nyelv. Nem tudom, hogy meddig marad csak úgy fent ez. A kilencedikeseknél még talán megvan. Szerintem elkezdenek a gyerekek tantárgyakat szelektálni és ha csak a belső motivációra építenék, akkor egy idő után káosz lenne és nem tudnék előrebb lépni. Azt gondolom, hogy elsősorban tényleg azzal lehet őket motiválni, hogy jó jegyet szerezzen, 5-ös legyen belőle, illetve azzal, hogy meg lesz a nyelvvizsgájuk. Érdekes volt, hogy volt tavaly egy nagyon jó csoportom, meg volt a belső motiváció is, de őket is tulajdonképpen a vége felé, amikor már közeledett az érettségi és elkezdtek tantárgyakat szelektálni, hogy mit tanulnak és mit nem. Az időhiány miatt van szerintem náluk is. Ha nem lebegett volna az a cél a szemük előtt, hogy ebből lesz nyelvvizsgája, akkor lehet, hogy feladták volna a nyelvtanulást, mert akkor más elviszi az időt és az energiát.

Sokszor azt gondolom, hogy ez a magyar iskolarendszer nem erre van kitalálva. Nem a gyerekekkel van baj, nem velem, hogy én nem akarom, hanem maga az iskolarendszer olyan, hogy ilyen teljesítménycentrikus, hogy legyen nyelvvizsgád, mert plusz pontot kapsz. [...] A gyerekek is már talán egészen alsó tagozattól úgy jönnek fel, hogy úgy teljesítenek, ha számon vannak kérve. [...] Néha van egy ilyen érzésem, hogy jó lenne máshogy kipróbálni ezt, vagy egy más típusú iskolában tanítani, ahol nem csak ez a cél.

Szerintem ez a belső motiváció annyi mindenben múlik. Függ a tanár személyiségétől, a gyerek személyiségétől, milyen a tanár-diák kapcsolat. Van, amikor jó a kapcsolat és a gyerek a tanár kedvéért tanul, mert ő a legszimpatikusabb neki és elkezd tanulni az ő tantárgyát. Lehet, hogy neki nem kell 5-ös azért, hogy tanuljon, mert a kialakult kapcsolat miatt tanulja a nyelvet. Nálunk ilyen kis létszámú csoportokban tanulják a nyelvet és egy 10 fős csoportból 1-2 gyerek, akinél működik ez a belső motiváció, hogy magától is tanul, nem csak azt tanulja, amit a tanártól kap, hanem utána néz dolgoknak. 11-12-ben, amikor többen készültek a nyelvvizsgára, megosztottam egy-két videó anyagot és egy-két gyerek volt, aki ezeket megnézte, kijegyzetelte anélkül, hogy bármiféle 5-öst kapott volna, mert annyira megszerette a nyelvet és annyira megszeretett nyelvet tanulni, hogy teljesen mindegy volt neki, hogy most megkapja a századik

5-ösét vagy nem, mert ígyis, úgyis 5-ös volt, hiszen magáért a nyelvért tanult. De a gyerekeknél is úgy ahogy egy tanárnál, az, hogy mennyit tud készülni egy órára, mindig egy ilyen időfaktor szerintem. Sokszor nem azért nem csilivili egy óra, mert lusta az ember, hanem egyszerűen annyi dolga van, hogy nincs ideje arra, hogy minden órát így megcsináljon és a gyerekeknél is szerintem ugyanez van.

Tanár 2: Sok a művészeti irányba érdeklődő gyerek az iskolában, szóval nekik vagy az ének miatt jó az olasz nyelv, vagy a képzőművészet kapcsán, azért nekik ez egy jó forrás lesz például és ezt kapom is visszajelzésként, hogy ki tud menni Olaszországba ösztöndíjjal, vagy olasz nyelvű forrásokat tud olvasni, tehát az egy nyereség, ha olyan érdeklődése van, hogy ezt a nyelvet megtanulja. Ugye mindenki tanul angolul és az angol az, ami leginkább most a világban közvetít, és egy kuriózum is az olasz ilyen szempontból, hogy egy más struktúrájú nyelv, egy más gondolkodásmódot feltételez, egy más világot nyit meg, illetve szerintem ma magyarhoz közel áll az olasz mentalitás. Ha videók vagy egyéb kapcsán látják a filmeket és magatartás formákat, akkor még az ismerős is, szóval nem egy olyan távoli kultúra, mint amennyire először tűnik, ugye, hogy egy idegen nyelv.

Az interjú második felében a gamifikációt helyeztem középpontba, melyről mindkét interjúalany hallott már különböző továbbképzéseken. Mindketten hangsúlyozták, hogy már 10-20 éve hallottak a módszerről, de hiányolják olasz területen a hasonló jellegű továbbképzéseket, melyeknek száma az utóbbi időszakban jelentősen csökkent.

Tanár 2: Én továbbképzésen hallottam erről, de már 25-30 éve. Én hiányolom is az olasz területen ezt a továbbképzési lendületet, ami egyszer csak megcsappant, mert én kezdő tanárként én nagyon sok ilyen továbbképzésre tudtam járni olaszból.

A továbbképzések után mindkét olasztanár első benyomása pozitív volt a módszert illetően, de magát a módszert egyikük sem kezdte el alkalmazni az olasztanításban. Egyikük hangsúlyozta, hogy a továbbképzések és gamifikációs tevékenységekkel való találkozás után ő nem tudja pontosan, hogy mi az a gamifikáció, ami egyértelműen rávilágít a fogalom körüli káoszra.

Tanár 1: Prievara Tibor online képzésére jelentkeztem be és ott volt egy kicsit ilyen tudathasadásos állapot, hogy ő a gamifikáció alatt inkább magát az értékelési rendszert érti, hogy játékos formában történik az értékelés. Ő mondta, hogy nem is játékos feladatokkal, csak nagyon sok akár online vagy papír alapon elvégezhető feladattal, magát az értékelést vitelezik

ki oly formában, hogy az egy online játéknak tűnik. Amikor az SZTE-nek volt egy másik továbbképzése és ott újra előkerült a gamifikáció, vagy voltak ezek a levelezős versenyek, ott inkább maguknak a feladatoknak a kivitelezését értették szerintem ez alatt, bár még mindig nem vagyok vele tisztában, hogy most akkor a gamifikáció az, hogy online kell, hogy legyen a tevékenység, vagy csak játékos kell, hogy legyen, vagy eltérjen a tankönyvtől.

A másik interjú során is inkább az interaktív online tevékenységekről esett szó gamifikáció kapcsán, mint a Wordwall, Kahoot, Quizlet, melyről az interjúalanyak nem volt pozitív véleménye.

Tanár 2: Más nyelvszakos kollégákkal is szoktunk beszélni erről, hogy hogy lehet megteremteni azt, hogy ne érezze mondjuk problémának azt, hogy nem képernyőn keresztül kommunikál valaki, de mégis legyen a technológia segítségünkre, próbáljuk meg egy picit összerakni a kettőt. Úgyhogy én nagyon sok olyan játékot szoktam játszani, ami valamilyen módon bekapcsolja a technológiát, de szeretem inkább élőben reprodukálni ezeket, hogy valahogy úgy legyen a kettő összekapcsolva, hogy azt érezze, hogy valamit ott a kütyűjén is művel, de közben hajlandó élő szóban is használni a nyelvet, meg írogatni, vagy például rajzolni. Tehát, hogy egy picit kihozni őket ebből. Nekem nagyon sok kollégám használja a Kahoot-ot, én ezt a magam szempontjából, lehet, hogy ez az életkoromból is fakad, de én ezt időpocsékolásnak érzem. Én azt érzem, hogy nekem nagyon sokat kell vel készülni és utána nagyon rövid idő alatt történik meg, mint amit én ezzel foglalkoztam és kevesebb a hozadéka, de nyilván ismétlésre meg egyebekre jó. A Quizletre úgy gondolom sikerül rávenni őket, hogy ez saját használat, ezt nem az órára visszük be, de ezt is úgy érzem, hogy nem az a fajta dolog, aminek nagyon sok hozadéka lenne

Az említett online platformokról mindkét interjúalany ugyanúgy gondolkodott és inkább a hátrányait sorolták fel. Összességében úgy vélekednek ezekről a platformokról, hogy a tanár részéről sok készülést igényel és hatékonyság vagy motiváció szempontjából nincs akkora hozadéka, hogy ezeket megérje csinálni, ezen kívül sokszor korlátozott az ingyenes használatuk.

Tanár 1: Azt sem tudom, hogy ezek fizetős vagy nem fizetős oldalak például, a Wordwall-ra sincs előfizetésünk, tehát az ember csinálhatja az 5 maximumot, amit lehet, aztán nyit egy új e-mail címet és arról csinál másik 5-öt. Meg mostanában egyre többet beszélnek arról, hogy az online végzett feladatok mégsem annyira hatékonyak, mint mondjuk az elmúlt 5 évben

gondolták, úgyhogy megint kezdenek vissza a hagyományoshoz. Nyelvtanulóként is azt tapasztalom, hogy az online felület kicsit átvágja az embert, hogy igen, értem, tudom, de tulajdonképpen mégsem tudom, mert csak egy passzív tudáshoz visz el. [...] Kahoot-ozni is viszonylag ritkán szoktunk, például egy összefoglaló órán, vagy ha látom, hogy a gyerekek fáradtak és igényelnek egy olyan tevékenységet, ami a nyelvhez kapcsolódik, de olyan sok hozadéka nincs, de mégis élvezik. Ők is egyébként egy kört élveznek a Kahoot-ból, mondjuk most tanultuk a múlt időt, a második kört már annyira nem élvezték. Tehát ennek nincs olyan nagy értelme szerintem.

Végül röviden összefoglaltam mindkét interjúalanynak a gamifikációval kapcsolatos fogalmi zűrzavart és a strukturális, valamint tartalmi gamifikáció közötti különbségeket, mellyel kapcsolatban ki is fejezte az egyik interjúalany értetlenségét még a beszélgetés elején. Míg egyikőjük teljesen kivitelezhetetlennek tartja a tartalmi gamifikáció alkalmazását legfőbbképpen az időhiányra hivatkozva, másikuk már alkalmaz történetmesélésen alapuló módszert, mely bár nem egyezik meg a gamifikációval, mégis az egyik legfontosabb elemének, a narratívának egy változatát alkalmazza.

Tanár 1: Ha a kerettörténet szempontjából nézve nem használom a gamifikációt. Iszonyú nagy munka lenne és most, hogy 24 óra megtartása a kötelező és nekem van 25, iszonyú sok időt elvenne és nem tudom, hogy van-e akkora hozadéka, hogy én ennyi időt egy osztálynak az órájára befektessek. Nem biztos, hogy ugyanúgy lehet egy másik csoportban alkalmazni, mivel vannak a nyelvi tagozatosok és a nem nyelvi tagozatos osztályok is. Lehet, hogy egy nem nyelvi tagozatos csoporttal elérek ugyanahhoz az anyaghoz, de mondjuk más a szókincs és akkor az egészet újra kell generálni. [...] Egy kolléganőm azt mondja, hogy kinyitja az angol könyvet és minden ott van dolgozattól kezdve és jól megvannak csinálva. Olaszból ez nem így van és emiatt van, hogy ha még ezeket is nekünk kell megcsinálni, és amivel indítottunk, hogy egy egész témát gamifikálva kerettörténettel megoldani, arra a nap 24 órája nem lenne elég. Én ennek tudatosan próbálok határt szabni. Úgy gondolom, hogy akkor vagyok kiegyensúlyozott, ha nem csak az iskolával foglalkozom, hanem van időm szabadidőre sportra, stb., mert ha engedem, hogy ez teljes mértékben beszippantson, egyébként nagyon gyakran megtörténik, akkor már nem vagyok kiegyensúlyozott és az sem nekem sem a gyerekeknek nem jó.

A kutatás végén a közös történetmesélést alkalmazó olasztanár módszerét mutatom be röviden. Ezt a tevékenységet leggyakrabban 9-ben szokta elindítani és végig vinni a következő 2-3 évben. Az interjúalany hangsúlyozta, hogy csak azokban a csoportokban veti be ezt a

tevékenységet, ahol úgy látja, hogy szükség van valamiféle motiválásra és úgy látja, hogy ez eléggé motiváló megoldás lehet. Ezen kívül kiemeli, hogy a tevékenységet nem mindig sikerül végig vinni, van, hogy félbeszakad, olyankor nem erőlteti, viszont sok csoportban bizonyította már a tevékenység motiváló erejét. A tevékenység során a kiindulási pont az, hogy a csoport egy nagy család.

Tanár 2: A játék a következő: Ha 9-ben kezdem, amikor eljutunk arra a szintre, hogy már be tud mutatkozni valaki, és egy picit a család fogalmát és családtagok megnevezését tudja, akkor kezdjük el. Az első dolog az az, hogy órán meg kell egyeznünk, hogy ki kicsoda a családban. Lehet több olyan családtag, aki mondjuk távoli rokon, lehet olyan, akinek van férje felesége, csak nem fog játszani velünk, de létezik. Lehetnek olyan családtagok, akiknek nagyon fontos kapcsolataik, osztálytárs, kolléga vagy barát létezik fikcióban, tehát nem baj, ha csak 10-en vagyunk, mert 25 fő is lehet a szereplőgárdában. Órán felrajzoljuk a kis családfát a táblára, ők a füzetükbe és kitárgyaljuk a családi kapcsolatokat. Abban is meg kell egyezni, hogy ki hány éves, mert ahhoz képest kell a többinek valahány évesnek lenni, tehát egy realisabb családképet szeretnénk kialakítani. Sokszor elkezdem mondani a realitást, de nekik eszükbe jut ez meg az, tehát ilyen maffiózó történetbe jutunk mindig, valaki maffia tag az tuti. Ugye vannak ezek a sztereotípiák az olaszokról és ez is nagyon jól működik, hogy akkor ezeket hogy hozzuk be és hogyan lehet velük dolgozni. Az első házi feladat az, hogy keressenek vagy CGI-al csináljanak egy képet a személyükről, mintha most lefényképezték volna őket és ezt kirakjuk majd a táblára. Most már digitális, de eddig újságokból vágták ki vagy nyomtatták a képet és egy A3-mas táblára ragasztgatták. Ezzel a kis keresgéléssel adtak egy karaktert a szereplőnek, ezt be kell mutatni. Külső-belső tulajdonságokat kell hozzá szerezni, a szokásaikat el kell kezdeni összegyűjteni.

A tevékenység heti 1 órára korlátozódik, amikor mindig a történet és a karakterek fejlesztése történik. A történetet mindig az alapórához kapcsolódó témák mentén építik, amik lehetnek nyelvtanhoz, vagy egy bizonyos témakörhöz kapcsolódóak (pl. család, munkahely, lakóhely, stb.).

Tanár 2: Így blokkokban kialakul egy történet, amit, ha a többit is hozzáolvassa az ember, elkezdi érteni, hogy mi van. Én ezzel szoktam mindig az új témákat és szókészletet bevezetni, Ha jön a lakás téma akkor arról beszélünk, hogy hol lakik ez a család. Csinálunk róla egy térképet. Google Maps-en keresnek egy házat, konkrét utcával, címmel, amit meg lehet nézni fényképileg és 3D-ben lehet mozgatni, hogy az mekkora, hol helyezkedik el, stb. Eleve tudunk

egy konkrét címet, kívülről látjuk a házat és akkor neki belülről be kell mutatni. Nyilván az már fikció, ahol berendez egy lakást. Most ez a 11-es csoport egy házban él, mert ők annyira összetartóak, hogy nem mennek el máshova, viszont minden emeleten más család él, tehát a generációk szerint. A legöregebbek lent laknak, és a legfiatalabbal fent, mert ők tudnak lépcsőzni, mivel nincs lift. És akkor ők elkezdik ezt a sztorit egymással is megbeszélni és az a feladat, hogy a tablójába tegye be a leírást, hogy neki melyik a kedvenc helye a lakásban, ott mit szokott csinálni, hogy néz ki, keressen vagy gyártson róla képet, mutassa be, nevezze meg a tárgyakat, és ezeket fejlesztgetik. Mindig, amikor jön valami új téma, az a családot is érinti valamilyen módon és mindig ebből az aspektusból bemutatjuk, hogy az ő életük milyen és közben folytatódik a sztori, mindig történik velük valami.

Amikor már picit belelendültünk ebbe, nagyjából egy év után, akkor jönnek azok, hogy én mondok egy dolgot, hogy mi történt. Múltkor például volt egy bűneset az egyik tavalyi sztoriban, egy ismerőst holtan találtak a család kertjében és akkor jön a rendőrség. Ide jönnek a kérdések, amiket a rendőrök feltesznek, ki hol volt, mit csinált abban az időben, stb. Amiről már éppen tudnak beszélni. Nyilván minden ügy megoldódik.

Az interjúalany pozitív eredményekről számolt be a diákok motivációja szempontjából, még annak a csoportnak az esetében is, akiket különböző nyelvi szintekkel vett át 11-ben kolléganőjétől.

Tanár 2: Nagyon bejött. Pár hete kezdtük el, mert most értem el pár hónap alatt, hogy felmérjem a csoportot. Hirtelen az is motivált lett, akinek eddig ez nem ment, meg nem is akarta csinálni, meg nem írta meg a házit, mert szeretnek játszani. Ez derült ki, hogy tényleg motiváló nekik is. 9-ben még biztos, hogy szeretnek játszani, tehát ott nem kérdés, hogy ez működik-e, szóval nekem ez fenntartás szerű volt, de működik.

Például a periodo ipotetico ²⁵úgy megy a kis ketteskének is, mert ez a „se avessi soldi, comprerei una casa²⁶” panel beégett és ettől kezdve elkezdtek használni. Tehát lehet így is motiválni és egyre jobbak az eredmények. Ez alatt a három hónap alatt látszik, hogy az a három fiú elkezdte megtanulni ezeket, mert izgatja, hogy a titkos szobájukban, amit találtak a házban, berendezkedtek és maffiózó munkát elvállaltak és erről nem tudhat senki. Ezért képesek voltak megtanulni ilyen hülye szavakat, hogy csavarkulcs, hogy ezt használhassák és viccelődhessenek. Annyi a feltétel, hogy ezt mindig olaszul kell mondani. Előtte lehet tőlem

²⁵ feltételes mód

²⁶ ha lenne pénzem, vennék egy házat

kérdezni, meg ha megírják a sztorikat, én kijavítom, hogy jó legyen nyelvtanilag és szókészletileg, de amikor erről beszélni kell, azt meg kell tanulni. Akkor nem tudja más nyelven mondani, csak olaszul és inkább megtanulja. Érezhető a motivációjuk.

A mostani végzősöknél végigment három évig és ott egy annyira komplex sztori lett belőle, hogy sajnálom is, hogy nincs idő rá, hogy ezt fejlesztegessük, mert nagyon ügyesen elkezdtek ezzel dolgozni és nagyon jó kis szókészlet lett hozzá. Ott azért sokféle háttérsztorit tudtak behozni, nagyon sok történet alakult ki az egyes szereplők köré is és nagyon ügyesen minden témához nagyon komplexen tudtak kapcsolódni, úgyhogy az a tényleg jól sikerült az a hároméves dolog.

Fontos kiemelni, hogy a diákok kapnak plusz 5-ösöket egy-két nagyon részletesen és precízen kidolgozott feladatra, de alapvetően sem pozitív, sem negatív értékelés nem jár a tevékenységgel, vagyis kizárólag a diákok belső motivációját veszi célba.

Akkor szoktam értékelni, ha valaki csinál valami pluszt. Akkor arra kap egy 5-öst, de nincs sem negatív, sem pozitív értékelés általában. Ciki, hogyha nem megy előre miatta a játék. Azt érzi, hogy neki is bele kell valamennyit tenni, mert különben meghalt a dolog, úgyhogy ez is ilyenfajta motiváció. [...] Egymással sem akarnak kiszúrní, és hallom, hogy óra végén elkezdik még egymásnak mondani a sztorit és egymásnak mondják, hogy te ezt csináld, te azt csináld, tehát vannak ilyen kisleányok, akik megszabják, hogy mi legyen ebben a családban és a többi meg megcsinálja.

3.4. Összegzés

Ahogy az a dolgozat elméleti részéből is kiderült, a gamifikáció napjaink oktatási gyakorlatának népszerű fogalma, mely egyre divatosabb a tanárok körében. A pozitív vélemények mellett a módszert számos kritika, félreértés és tévhit is körülveszi. Mivel a szakirodalmak alapján a gamifikáció megoldást nyújthatna számos motivációs problémára az idegennyelv-oktatásban is, megalapozott volt helyzetének felmérése az olasz, mint második idegen nyelv területén. A kérdőív és mélyinterjúk átfogó képet adnak a módszer aktuális helyzetéről a magyarországi olasznyelv-oktatás kontextusában és kielégítő választ nyújtanak kutatási kérdéseimre.

Az első kutatási kérdés a következő volt: Van létjogosultsága a gamifikáció alkalmazásának a magyarországi olasznyelv-oktatás kontextusában?

A kérdőív és az interjúk válaszaiból egyértelműen beigazolódott, hogy a gamifikáció az olasznyelv-oktatás területén is hatékony megoldást nyújthat, hiszen a kitöltők az aktivitás, a

folyamatos tanulás és házi feladatok elkészítésének hiányával találkoznak leggyakrabban az óráikon, melyek mind a motiváció hiányához vezethetők vissza és a nyelvtanulási sikerességre is negatív hatással vannak. A tanórai nehézségek forrását mindenekelőtt az angol nyelv felsőbbrendűségének, az olasz nyelv nehézségének, a diákok túlterheltségének, valamint a tanár személyiségének és nem elégséges módszertani felkészültségének tulajdonítják a válaszadók, mely indokok teljesen megegyeznek a második idegennyelv-tanulási motivációt kutató szakirodalmakban leírtakkal. A gamifikáció célja pedig pont ezen problémák megoldása a motiváció, bevonódás, aktivitás és folyamatos tanulás növelésével.

Második kutatási kérdésem a gamifikáció népszerűségére vonatkozott az olasztanárok körében: Ismerik az olasztanárok a módszert? Mennyire elterjedt?

A gamifikáció egy ismert fogalom az olasztanárok között, kivétel nélkül mindenki hallott már róla különböző képzések keretein belül, vagy olvastak róla. A válaszadók többsége pozitív véleménnyel van a módszerről és alkalmazza is azt.

Arra a kérdésre azonban, hogy valóban ilyen sokan alkalmazzák-e a gamifikációt, a következő kutatási kérdés eredményei nyújtanak egyértelmű választ. A kérdés a következő volt: Mit értenek az olasztanárok a gamifikáció fogalma alatt? Valóban összekeverik más oktatási célú játékokkal?

Ahogy a dolgozat korábbi részben is említésre került, a gamifikáció fogalma és más oktatási célú játékok fogalmai között a kis különbségeknek köszönhetően nagy átfedés van, ezért gyakran gamifikációként emlegetnek és tartanak számon más oktatási célú játékokat is. A gamifikáció fogalmának téves ismeretét kutatásom eredményei beigazolták, a kitöltők válaszaiban is komoly hiányosságok mutatkoztak a módszer ismeretére vonatkozóan. A gamifikációt leggyakrabban a játék alapú tanulással keverték össze a kitöltők, melynek során nem játékelemek kerülnek beépítésre a tanulási folyamatba, hanem a tanulási folyamatok épülnek be egy komplett játékba. Ezen kívül a játékalapú tanulás és a gamifikáció céljaikban is eltérnek. Míg az előbbi célja a készségek fejlesztése, az utóbbi a motiváció és bevonódás elérésére koncentrál. A válaszadók és interjúalanyok által felsorolt alkalmazások (Wordwall, Kahoot, LearningApps, Quizlet) is mind erre a fogalmi zavarra engednek következtetni.

Szintén a fogalom ismeretéhez kapcsolódik a következő kutatási kérdésem: Valóban hatással volt-e Prievara megközelítése a hazai pedagógiai gyakorlatokra az olasztanárok körében? Tényleg a strukturális gamifikációra korlátozódik-e a gamifikáció ismerete és alkalmazása az olasztanárok körében?

A kutatás eredményei alátámasztják Fridrich Máténak azt a feltételezését, hogy Prievara gamifikációs pontrendszere „abba az irányba mozdítja el a hazai pedagógiai gyakorlatot, hogy

a gamifikációt egy kissé bonyolultabb, IKT eszközökkel megtámogatott értékelési rendszerként alkalmazzák”. A válaszadók nagy része ugyanis a strukturális gamifikáció fogalmát írta le a módszer meghatározása során, kiemelve a pontokat, jutalmakat és az értékelést.

Következő kutatási kérdésem a módszer alkalmazására és alkalmazhatóságára irányult, mely meglepő eredményeket hozott. Alkalmazzák-e a magyarországi olasztanárok a módszert? Ha igen, hogyan alkalmazzák, ha nem, hogyan alkalmaznák?

A gamifikáció téves, vagy kizárólag pontrendszerre korlátozódott ismerete miatt azt feltételeztem, hogy a válaszadók és interjúalanyok az alkalmazás terén kizárólag a strukturális gamifikáció elemeit és gyakorlatait fogják kiemelni, mint a pontok, jelvények, jutalmak, ranglisták. Ezzel ellentétben az alkalmazás és alkalmazhatóság szempontjából jelentős szerepet kapott a narratíva, az avatárok, a rejtélyek és kihívások, melyek mind a tartalmi gamifikáció belső motivációra ható építőkövei. Bár a játékelemek fontosságának szempontjából jelentősen csökkent az ezekre a játékelemekre adott szavazatok száma, mégsem kerültek túlsúlyba a pontrendszer elemei, hanem olyan általánosabb elemek kerültek előtérbe, mint a szabályok, kooperáció és kihívások. A strukturális és tartalmi gamifikáció leírása közül is a tartalmi gamifikációt jelölte meg több válaszadó alkalmazhatónak. Ezek az eredmények mind azt mutatják, hogy bár az olasztanárok többsége a gamifikációt pontrendszerként tartja számon, mégis nyitott a tartalmi gamifikáció elemeinek használatára és megvalósíthatónak tartja azok alkalmazását. Erre láthattunk példát az interjú során bemutatott történetépítés esetében is.

Fontos említést tenni a gamifikációt érő egyik kritikáról, miszerint a módszer kizárólag a külső motivációra hat, ezért hosszútávon nem motiváló a diákok számára. A szakirodalom szerint a tartalmi gamifikáció alkalmazásával ez a probléma kiküszöbölhető. Bár a pontrendszer esetében még nem beszélhetünk egy gamifikált folyamatról, mégis egy jó alternatív értékelési rendszer, mely a pontgyűjtéssel és szintlépéssel motiválja a diákokat a tanulásra a hagyományos átlagszámításon alapuló értékeléssel szemben.

Az utolsó kutatási kérdés a következő volt: *Mennyire határozták meg a tanárok döntéseit és a gamifikáció alkalmazását a módszerrel kapcsolatban kialakított tévképzetek?*

Bár a tévképzetek egy része kis arányban jelen van a válaszok között, ezek sokkal kisebb mértékben jelentek meg az előzetes feltételezéseimhez képest. Viszonylag sokan gondolják úgy, hogy a gamifikáció kizárólag külső motivációs erő, mely hosszú távon demotiváló lehet, illetve a viszonylag sokan kötik a gamifikáció használatát IKT eszközökhöz. Mindkettő tévképzet a korábban tárgyalt fogalmi zavarokból eredhet.

Habár a kutatás témája a gamifikáció volt, összességében fontos kiemelni, hogy a kutatás motivációra vonatkozó részének eredményei egy pozitív képet mutatnak az olasztanárok

gyakorlatairól, akik rendkívül gazdag motivációs eszköztárral rendelkeznek és próbálják megragadni diákjaik intrinzik és extrinzik motivációját.

A gamifikáció módszerét tekintve, amiről a legtöbb kitöltő úgy véli, hogy nem rendelkezik elegendő információval, nagy fogalmi tévedések és pontatlanságok vannak jelen a hazai oktatási gyakorlatban. Mindennek ellenére a tanárok nyitottak a módszer és egyéb játék alapú tanulási módszerek és a technológia integrálása felé, ami azt mutatja, hogy a tanárok megfelelnek a Szabó és Kopinska (2023) által megfogalmazott ajánlásnak, azaz a többségben digitális bevándorlókból álló válaszadók köre alkalmazkodni próbál a modern információs társadalom diákjainak megújult tanulási igényeihez. Ezen felül igényt tartanak a gamifikációval kapcsolatos képzésekre is.

Jövőbeli célom a téma további kutatása, hiszen a módszer helyes ismerete nagy valószínűséggel változtatna a gamifikációról kialakított véleményeken.

Az interjúk során egy gondolat szintén a módszer további vizsgálatára sarkall, mely a következő: „A kerettörténet szempontjából nézve nem használok a gamifikációt. Iszonyú nagy munka lenne és most, hogy 24 óra megtartása a kötelező és nekem van 25, iszonyú sok időt elvenne és nem tudom, hogy van-e akkora hozadéka, hogy én ennyi időt egy osztálynak az órájára befektetsek.” A kérdőív eredményei is azt mutatják, hogy az olasztanárok általánosságban magas óraszámmal rendelkeznek, amely befolyásolhatja a módszer alkalmazásának hajlandóságot, hiszen a módszer kidolgozása rendkívül időigényes.

Bár a szakirodalom is kiemeli, hogy a módszert csak azokban a csoportokban indokolt alkalmazni, ahol a tanár szükségét látja, az időhiány mégis jelentős hátrányt jelenthet a módszer alkalmazásánál. Emellett szintén érdemes lenne a kezdeti lelkesedésen túl a gamifikáció hatását egy longitudinális kutatás keretein belül vizsgálni.

Irodalom

Andreini, A. (2022). L'insegnamento dell'italiano L2 in Ungheria, dalla caduta del muro di Berlino ad oggi. In Dávid, K., Marmioli, L., Sermann, E., Zentainé Kollár A. (Eds), *STUDI E RICERCHE D'ITALIANO SUL DANUBIO E OLTRE: L'ITALIANISTICA IN EUROPA CENTRALE E CENTRO-ORIENTALE* (pp. 239 – 248). Szegedi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék.

Bencéné dr. Fekete, A. A., & Dr. Bence-Kiss, K. (2023). Tanító szakos hallgatók ismeretei a gamifikációról. *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(1), 148 – 159. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.148-159>

Bónus, L. & Nagy, L. (2020). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra*, 33(6), 3 – 15.

Bunchball, I. (2010). An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf> (2024.09.30.)

Csizér, K. (2007). A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai szemle* 57(6). <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgalata>

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'. In Lugmayr A., Frassila H., Safran C., Hammouda I. (Eds), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*. 9 – 15. ACM.

Dobó, A. (2019). Középiskolások nyelvtanulási motivációi egy kérdőíves felmérés tükrében. In Dávid, K. & Zentainé Kollár A. (Eds.), *Műhelytanulmányok I. Válogatás olasz TDK dolgozatokból* (pp. 159 – 213). Szegedi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék.

Duchon, J. (2021). *Gamifikáció az oktatásban*. Typotop Kft.

Együd, J. L. (2021). A gamifikáció (játékosítás) módszerének használata az idegen nyelvek tanításában. *Élményalapú Módszertani Közlemények*, 1, 25 – 31.

Einhorn, Á. (2015). A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.

Figueroa-Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27. 32 – 54.

Fridrich, M. (2022). Gamification Misunderstood? *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 5(1-4), 71 – 82. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.4>.

Fridrich, M. (2023). A gamifikáció összetevői, modelltípusai és továbbgondolásuk: Az oktatásban alkalmazott gamifikáció komplex modellje. *Iskolakultúra*, 33(4), 75 – 90.

Fromann, R. & Damsa A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai szemle*, 66(3-4), 76-81.

Fromann, R. (2017). *Játékoslét: A gamifikáció világa*. Typotex. https://edu.interkonyv.hu/book/3064-fromann_richard_jatekoslet

Horváth, Z. & Zentainé Kollár A. (2023). Insegnamento dell’italiano in Ungheria e il contributo dell’Istituto Italiano di Cultura di Budapest per l’aggiornamento dei docenti di italiano. *NUOVA CORVINA RIVISTA DI ITALIANISTICA*, 35. (in press)

Horváth, Z. (2023). A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire. *Új Pedagógiai szemle*. 73. 92 – 99.

<https://doi.org/10.1556/063.2023.00202>

Jaskóné Gácsi, M. (2023). Gamifikáció – Erőpróbák a digitális térben pedagógusszemmel. *Módszertani Közlemények*, 63(3), 55 – 64.

Juhász, V. (2020). A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 37 – 51. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.3>

Kálmán, D. & Fejes, J. B. (2023). Mire jó a gamifikáció? A gamifikáció oktatási alkalmazásának nemzetközi tapasztalatai és a bevezetés első lépései. *Iskolakultúra*, 33(7), 72 – 81.

Kenéz, A. (2015). Gamification - a játékok alkalmazása a marketingben és a marketing oktatásban. *Marketing & Management*, 49(4), 36 – 51.

Lombardi, I. (2013). Motivare la classe di lingue: Tra psicolinguistica e game design. *EL.LE*, 2(3), 653 – 670.

Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua: Elementi ludici tra glottoididattica e psicolinguistica*. Officinaventuno.

Machová, R., Korcsmáros, E., Fehér L., Gódány Zs., Seres Huszárik, E., Tóbiás Kosár, S. (2019). In In: Bukor, J., Tóth P., Nagy M., Pukánszki B., Csehiová A., Tóth-Bakos A., Józsa

K., Szőköl I. (Eds.), *11th International Conference of J. Selye University. Pedagoogical Sections : Conference Proceedings* (pp. 225-232). Janos Selye University.

Orrù, P. (2023). Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano in Ungheria. *Italiano LinguaDue*, 15(1). 161 – 178.

Öveges, E. & Csizér K. (Eds.), Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1-2). Oktatási Hivatal.

Polonyi, T. & Abari, K. (2017). A gamifikáció lehe tősegei a nyelvtanulásban. In Abari, K. & Polonyi, T. (Eds.), *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 159–187). Egyetemi Kiadó.

Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft.

Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai szemle*, 66(3-4), 69 – 75.

Szabó, F. & Kopinska, M. (2023). Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 418 – 428.

Szénási, L. (2019). A gamifikáció lehetséges formái az iskolai katechézisben. *11th International Conference of J. Selye University. Theological Section. Conference Proceedings*. 171 – 178. <https://doi.org/10.36007/3327.2019.171-178>

Zentainé Kollár, A. (2003). L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2. In Marcato, G. (Ed.), *Italiano. Strana lingua?* (pp. 375 – 380). UniPress.

Zentainé Kollár, A. (2015) Sulle motivazioni degli studenti ungheresi allo studio della lingua italiana: primi risultati di un'indagine statistica. In Klimkiewicz, A., Malinowska M., Paleta, A., Wrana, M. (Eds.) *L'Italia e la cultura europea*. (pp. 533 – 538). Franco Cesati Editore.

Zentainé Kollár, A. (2017). Presente e futuro della lingua italiana e dell'insegnamento dell'italiano in Ungheria. Nuove condizioni, nuove sfide. In Privu, E. (Ed.), *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, medtodi ricerche: Atti del VII Convegno internazionale di italianistica dell'Universita' di Craiova, 18-19 settembre 2015*. (pp. 403 – 408).

Felvi.hu – Intézményi Pontok
https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/FFT_2024A/pontszamitas/intezmenyi_pontok (2024.11.21.)

EduLine.hu – Nyelvvizsga: Így változtak a szabályok a felsőoktatásban
https://eduline.hu/felsooktatasi/20231009_nyelvvizsga_a_diplomahoz_2023 (2024.09.29.)

Felvi.hu – Felsőoktatási felvételi tájékoztató: 2.3.2. Nyelvtudás
https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/FFT_2024K/2_pontszamitas/23_tobbletpontok/232_nyelvtudas (2024.09.29.16:30)

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

Mellékletek

1.Nyilatkozat

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képképző, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025. 01. 16.

Szabó Nikolett
.....
Aláírás

Szabó Nikolett
.....
Név (olvashatóan)

2. Kérdőív:

1. Az Ön neve

2. Milyen településen tanít?

- város
- megyeszékhely
- főváros

3. Milyen iskolában tanít?

- általános iskola
- szakképző iskola
- gimnázium
- szakgimnázium
- technikum
- felsőoktatás
- Egyéb

4. Az Ön életkora

- 24 - 29 év
- 30 - 44 év
- 45 - 59 év
- 60+

5. Tanít más tantárgy(ak)at az olasz nyelven kívül? Ha igen, akkor mely tantárgya(ka)t?

6. Melyik tankönyvcsaládot használja az olasz tanításra?

- Nuovissimo Progetto Italiano
- Giro d'Italiano
- A hivatalos tankönyvjegyzéken nem szereplő tankönyvet használok. Kérem adja meg a címét
- Egyéb

7.Összesen hány olaszórát tart hetente?

8.Hány csoportot tanít olasz nyelvből?

A kérdőív ezen szakasza az olaszórák során felmerülő nehézségekkel, motivációval és motivációs módszerekkel kapcsolatos kérdésekre keresi a választ.

9. Mi okoz az olaszórák során problémát? Kérem, jelöljön 3 válaszlehetőséget.

- A diákok nem készítik el a házi feladatot.
- A diákok nem figyelnek.
- A diákok nem veszik komolyan az olasz nyelvet.
- A diákok nem tartják hasznosnak az olasz nyelvet.
- A diákok unatkoznak órákon.
- A diákok olasz nyelven való beszéltetése.

- A diákok nem aktívak az olaszórákon.
- A diákok mindig csak dolgozatok előtt tanulnak, nincs folyamatos tanulás.
- Nehéz elérni a diákok bevonódását.
- A diákok nem azonosulnak az egyes órákra tervezett célokkal.
- Motivátlanság.
- A diákok számára nem motiváló a tankönyv.
- A diákok számára nem motiváló a tananyag.
- Az olaszórák során nem okoz semmi problémát.
- Egyéb

10. A legfrissebb kutatások szerint a tanulás első szakaszában az olasz nyelvet tanuló diákok motivációja magas, ám ez a tanulmányok során egyre csökken. Ön szerint mi lehet a motiváció csökkenésének az oka?

11. Ön milyen motivációs eszközöket és módszereket használ olaszóráin? Kérem, ezeket fontossági sorrendben adja meg a legfontosabbtól indulva

12. Az elmúlt időszak egyik legdivatosabb módszere a gamifikáció. Ön hogy definiálná a gamifikációt (játékosítást)?

A kérdőív ezen részén a gamifikációval kapcsolatos ismereteire és véleményére vagyok kíváncsi. Kérem, jelölje válaszait.

13. A modern motivációs módszerek között egyre elterjedtebb a gamifikáció módszere. Ön használja a gamifikáció módszerét?

- igen
- nem

14. Ha igen, Ön szerint mely kijelentések igazak a gamifikációra? Kérem, jelölje meg azt az állítást/azokat az állításokat, amellyel/amelyekkel egyetért.

- A gamifikáció egy motivációs rendszer, amely segíti a tanulók bevonódását és segíti a tanulást a tanulási attitűdök megváltoztatásával és a kedv fokozásával.
- A gamifikáció elsődleges célja a szórakoztatás.
- A gamifikáció során a diákok nem érzik a tanulást megterhelőnek, stresszesnek, vagy unalmasnak, ugyanakkor ugyanaz a tanulási folyamat megy végbe, mint rendes óra során.
- A gamifikációhoz szükség van IKT eszközökre.
- A gamifikáció hozzájárul a gyakorlatorientált tanuláshoz.
- A gamifikációt csak általános iskolában érdemes alkalmazni, mert a fiatalabb tanulók számára érdekes.
- A gamifikáció inkább egy trendi rendszer, mint hasznos motivációs rendszer.
- A szülők és diákok nem találják hasznosnak a gamifikáció rendszerét.
- A gamifikáció csak online környezetben lehetséges.

- A gamifikációt nem lehet iskolával kombinálni, mert az iskolai munkának komolynak kell lennie

15. Ha igen, Ön szerint milyen didaktikai célokra a legalkalmasabb a gamifikáció eszköze? Kérem, jelöljön meg 5 válaszlehetőséget.

- Fegyelmezésre.
- Szókincs tanításra.
- Nyelvtan tanításra.
- Beszédkészség fejlesztésére.
- Interakció növelésére.
- Íráskészség fejlesztésére.
- Olvasásra való motiválásra
- Szövegértés fejlesztésére.
- Hallás utáni értés fejlesztésére.
- Értékelésre.
- Házi feladat elkészítése érdekében.
- A diákok aktivitásának növelésére.
- Projekt feladat elkészítésére.
- A folyamatos tanulás elérése érdekében.
- Egyéb:

16. Hol hallott a gamifikációról?

17. Az alábbiakban a gamifikáció szakirodalmi definícióit soroltam fel. Önhöz melyik meghatározás áll a legközelebb?

- Valamely digitális eszközön (iPad, iPhone, tablet, interaktív tábla, számítógép)
- megjelenített játékos fejlesztő alkalmazás használata során végbemenő tanulás.
- A játéktervezés elemeinek alkalmazása játékon kívüli kontextusban (tanulási folyamatban).
- Olyan pedagógiai módszer, amely a játékot, mint pedagógiai eszközt veti be a
- készségek fejlesztése érdekében.
- Egy alternatív értékelési forma, amely lehetővé teszi a tanároknak a visszajelzést és
- értékelést, anélkül, hogy a diákokat stresszelné.
- Komplet játékok, melyek nem szórakoztatási célokkal készültek és releváns
- kompetenciák fejlesztését célozzák.
- Egyik sem

18. A szakirodalom a gamifikáció módszerében látja az idegennyelvet tanuló diákok motivációjának felkeltését és fenntartását. Ön mit gondol a gamifikáció motivációs erejéről?

- A gamifikáció csak a külső (extrinzik) motivációra hat, ezért nem jó hosszútávú
- motivációs eszköz.
- A gamifikáció hozzájárul ahhoz, hogy a diákok belső indíttatásból vegyenek részt a
- tanulási folyamatban.
- A gamifikáció motivációs veszélye, hogy a vesztes lehetősége demotiválttá teheti a
- tanulókat.

- A gami káció egyszerre tud hatni a diákok külső- és belső motivációjára is.
- A ranglisták egyes diákok demotiváltságához vezetnek.

19. Ön melyik, a tanárok által megfogalmazott állításokkal ért egyet a gamifikáció alkalmazásával kapcsolatban? Kérem, jelölje meg azt az állítást/azokat az állításokat, amellyel/amelyekkel Ön egyetért.

- A gami káció sok tervezést igényel, de hosszú távon érdemes kifejleszteni a gami kációs rendszert.
- Nem alkalmaznám a gami kációt óráim során, mert a diákok így is sok időt töltenek az online játékok világában.
- Csak az a tanár foglalkozzon gami kációval, aki maga is komoly játékos.
- A tanároknak játéktervezőként kell gondolkodnia egy gami kációs rendszer kiépítéséhez.
- A gami kációs rendszer kiépítése sok tervezést és energiát követel a tanártól, ezért nem érdemes foglalkozni vele.
- Az egész órát egy hatalmas játékká kell változtatnunk, ahol legalább annyira eseménydús, izgalmas, változatos minden, mint egy pro videojátékban.
- Csak annak a tanárnak érdemes gami kációt alkalmazni, aki számítógépen nevelkedett.
- Csak akkor érdemes gami kálni, ha az órák nagy része számítógépes teremben van.
- Annyi dolgot kell átvenni és megtanítani a csoportban, hogy erre nincs idő.
- A játékosítás menő, de nem illeszthető hozzá a tárgyhöz, amit tanítok

A kérdőív ezen szakasza arra keresi a választ, hogy Ön milyen elemeit, gyakorlatait használja/használná a gami káció módszerének. Kérem, jelölje választát/válaszait és válaszoljon a kérdésekre.

20. Ön a tanóra mely fázisában/fázisaiban használja/gondolja úgy, hogy lehet használni a gamifikációt? Kérem, jelölje meg választát/válaszait.

- Tanóra elején ráhangolódásra.
- Óra végi összefoglalás során.
- Óra közben a feladatok közé beékelve motivációs céllal.
- Óra közben az új ismeret feldolgozása során.
- Ismétlés, összefoglalás vagy gyakorlás során.
- Értékelés során

21. A felsorolt gyakorlatok közül melyiket alkalmazza/gondolja úgy, hogy lehet alkalmazni az olasz nyelv tanítása során? Kérem, jelöljön meg 4 válaszlehetőséget.

- Narratíva, kerettörténet alkalmazása egy-egy téma/kurzus során.
- Avatárok használata (a diákok által kreált karakter, amely változtatható/fejleszthető).
- Versenyek beépítése a tanórákba.
- Kooperációs feladatok beépítése a tanórákba.
- A diákok ranglistán való megjelenítése.
- A diákok tanulási folyamatban való előrehaladásának megjelenítése.

- Jelvények osztása.
- Kihívások kitűzése.
- Jutalmazás plusz/piros pontokkal.
- Büntetés mínusz/fekete ponttal.
- Szerencsén alapuló pontszerzési lehetőségek.
- Jutalmazás az Ön által meghatározott valutával.
- Ajándék vagy bónusz szerzési lehetőségek biztosítása.
- Újra próbálkozás lehetőségének biztosítása

22. Ön szerint melyik a 3 legfontosabb játékelem a gamifikáció során?

- szabályok
- narratíva
- feedback
- avatár (a diákok által kreált karakter, amely változtatható/fejleszthető)
- versengés
- kooperáció
- időkeret
- jutalmazási struktúra
- ranglisták
- pontok
- valuta
- jelvények
- kihívások
- időbeli korlát
- ajándékok
- szerencse
- rejtélyek
- küldetések
- kibontható tartalmak
- közösségi kapcsolatok
- szintlépés

23. Ön a gamifikáció melyik típusát tartja inkább megvalósíthatónak az olaszórán?

- A játékosítás nem csak a tanulási folyamat struktúráját érinti, hanem a tartalmat is (pl.történetek, kihívás, karakterek alkalmazásával).
- A tanulási folyamat tartalma nem válik játékosná, csak a körülötte lévő struktúra (pl.jutalmazás, ranglisták, pontok, jelvények)

24. Adjon meg 3 offline/online forrást, ahonnan/ahol a gamifikációhoz vagy más módszerhez szükséges ötleteket, feladatokat, technikákat gyűjt/készít.

25. Ön szerint elegendő tudása van a gamifikációról? Megkapta hozzá a megfelelő képzést?

- igen
- nem

26. Ön szívesen részt venne gamifikációról szóló képzéseken?

- igen
- nem

27. Ön szívesen alkalmazná a jövőben a gamifikációt?

- igen
- nem

3. Az félig strukturált mélyinterjú kérdései

Ön mikor hallott először a gamifikációról?

Hogyan formálta tudását a gamifikációval kapcsolatban? Olvasott ezzel kapcsolatban vagy járt továbbképzésekre?

Mi volt az első benyomása (használat előtt) a módszerről?

Ön alkalmazza a gamifikációt? (Miért?)

Mindenki azt állítja, hogy a mai diákokhoz másképp kell hozzáállni? Miért? Miben mások a mai diákok?

Milyen eszközökkel próbálta motiválni a diákjait? Előtte használt más motivációs módszereket?

Milyen és hány csoportjában használja?

Hány fősek a csoportok?

Mi a csoportok általános jellemzője? (Általánosan jellemezze a csoportot)

Ön mit gondol a játékról az idegennyelv tanítás során?

Ön használ a gamifikáció során IKT eszközöket, vagy online platformokat? Ha igen, mit?

A gamifikációt gyakorlatban alkalmazó tanárok a strukturális és a tartalmi gamifikáció közül szoktak választani. Ön a gamifikáció melyik típusát alkalmazza? Ön szerint kivitelezhető a kettő közös alkalmazása – a komplex oktatási gamifikáció?

Az ön motivációs rendszerében mi motiválja leginkább a diákokat? Mik azok az elemek, amik a legérdekesebbek?

Ön mit gondol arról a sokak által a gamifikáció hátrányaként emlegetett tényről, hogy a gamifikáció a diákok külső motivációját növeli, ami a motiváció nem leghatásosabb formája?

Az ön gyakorlatában a külső és belső motiváció hogy jelenik meg?

Az ön gamifikációs rendszere tartalmaz versengésen vagy kooperáción alapuló részeket?