

Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.)

A digitális oktatásról oktatásnyelvészeti szemszögből (Tóth Anna)

LÍCEUM KIADÓ. EGER. 2022. 296 OLDAL

A digitális oktatásról oktatásnyelvészeti nézőpontból



A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport 2018 őszén rendezte meg Egerben első országos konferenciáját *A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel. A munkaközösség tagjai korábban az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete Magyar Nyelvészeti Tanszékének oktatói voltak, 2021-től azonban kar- és campusközi kutatócsoportként folytatják tevékenységüket. A kutatócsoport második konferenciáját 2020 novemberében, online formában, de jelenléti moderálással rendezték meg *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* címmel, amely a koronavírus-járvány okozta változások, problémák, gyakorlatok megjelenésére reflektált az anyanyelvi nevelés és a nyelvoktatás szempontjából. A konferencia előadásai és kerekasztal-beszélgetési lejegyzett formában vagy tanulmányként, öt tematikus egységbe rendezve kerültek a jelen recenzió tárgyát képező kötetbe.

Az első, *Módszertani megközelítések és lehetőségek a digitális anyanyelvi nevelésben* című fejezetben a kutatás- és problémaalapú nyelvi nevelés, valamint a funkcionális kognitív nyelvészeti szemlélet lehetőségei és módszerei kerülnek a középpontba. A *Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használat alapú gyakorlatok* című tanulmányban (13–34) Domonkosi Ágnes, Imrényi András, Jánk István, Kalcsó Gyula, Ludányi Zsófia, Rási Szilvia, Takács Judit és H. Tomesz Tímea abból a megállapításból indulnak ki, hogy az anyanyelvi nevelés sikerességéhez olyan reformokra van szükség, amelyek többek között figyelembe veszik a tanulók nyelvi tapasztalatait. Ennek egyik lehetséges módja a problémaalapú szemlélet és a használat alapú gyakorlatok bevezetése. A szerzők konkrét példákon keresztül mutatják be, hogyan lehet alkalmazni a nyelvi naplót alaktani, hangtani, mondattani problémák feldolgozásához; javaslatot tesznek a mondatok mechanikus elemzése helyett a funkció és a jelentés felőli megközelítésére, valamint a diákok névtani problémafelvetéseinek projektmunkaként történő feldolgozására. A további példák a kommunikációs kompetencia fejlesztésének a lehetőségeit mutatják be a problémaalapú szemlélet felől közelítve, ezt követően a tanári szövegjavítások szerepének ártértékeléséről írnak a szerzők, kiemelve, hogy a nyelvi problémákat a tanárnak meg kell beszélnie a diákokkal a fejlődésük érdekében. A digitális bölcsészet eszközhasználatának a fontossága is hangsúlyozódik, fontos, hogy a nyelvi adatok ne tankönyvi, hanem a valódi nyelvhasználatból származzanak. A problémaalapú nyelvtanítást nehezíti, hogy a változás hosszú időt vesz igénybe, továbbá a tanárképzés és a tartalmi szabályozók esetében is reformokra lenne szükség.

Kugler Nóra, Tolcsvai Nagy Gábor, Imrényi András, Kocsis Ágnes, Kodácsi Boglárka és Palágyi László *A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán* című tanulmányának (35–68) célkitűzése az, hogy bemutassa a funkcionális kognitív nyelvészet alkalmazását a közoktatás nyelvtankoncepciójának az újragondolására. A funkcionális alapelvek esetében a kognitív nyelvészeti nyelvpedagógiában a funkció és a jelentés előtérbe helyezése, valamint a diák perspektívája jelenti a kiindulási alapot. A tanulók a funkcionális szemléletű tanórán a saját tapasztalásukat, nyelvi ismereteiket vonatkoztathatják egymásra egy elvont rendszer megfigyelése helyett. Fontos a személyes bevonódás, a diákok által ismert vagy gyűjtött példák órai felhasználása, hiszen a fogalmak, az ismeretek beépülése ezekből levezetve történik, mindez pedig megkönnyíti a nehezebben megközelíthető tananyagrészek tanítását és tanulását. A szerzők lehetséges feladatokat ismertetnek a kommunikációs modellek funkcionális megközelítésére, ilyen például a saját kommunikációs modell készítése, majd a modellek megbeszélése, összehasonlítása, megvitatása. A mondatelemzések hálózatos megközelítésében a magmondat fogalma és a mondat forma-jelentés párok szerinti vizsgálata áll a középpontban; a szerzők konkrét példán keresztül mutatják be ezt a fajta elemzést, amely életszerűbbé teheti a témakör elsajátítását a hagyományos megközelítéssel szemben. A szerzők kiemelik a kutatásalapú tanulás fontosságát, amelynek során a diákok tanórai kutatásai a nyelvészeti kutatások mintájára készülnek a problémaközpontú megközelítést alkalmazva, amely jól használható a digitális oktatásban is.

A fejezet harmadik tanulmányát *A kutatásalapú anyanyelvi nevelés* címmel (69–83) egy kerekasztal-beszélgetés során megfogalmazott álláspontokból összeállított szöveg alkotja, szerzői Kádár Edit, Kocsis Ágnes, Szabó Veronika, Viszket Anita, Zs. Sejtes Györgyi. Többek között arra a kérdésre keresik a választ, hogyan lehet beemelni a kutatásalapú szemléletet a nyelvtan oktatásába. Fontos szempont a diákok előzetes tudásának, tapasztalatának a figyelembevétele. A tananyag ideális esetben tudományos kutatási eredményekre épül, de a szerzők kiemelik, hogy olyan modellt kell választani, amely nem tér el alapjaiban a tantervektől, valamint elsősorban a szövegértési képesség fejlesztését segíti; ilyen modell a kognitív funkcionális nyelvelmélet. A kutatásalapú tanulás esetében a fokozatos bevezetés jelentőségét emelik ki a szerzők, a diákok így kötöttebben ugyan, de mégis egyéni válaszokhoz jutnak, saját tapasztalatot szereznek. Digitális eszközök használatára is szükség van, kiemelten fontos az információ megszerzésének a képessége.

Kocsis Ágnes *Informatika a nyelvtanórán* című tanulmányával (85–101) zárul a fejezet. A nyelvtanítás problémaalapú megközelítését a szerző az INK (Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban) modelljén keresztül mutatja be, amely az informatika módszereit, eszközeit használja. A kutatásalapú tanulás során a diákok a tudást nemcsak befogadják, hanem létre is hozzák, a tanár szerepe facilitátori: ösztönzi a kérdésfelvetéseket, és támogatja a kutatást. Az informatikai eszközök használata segíti a nyelvtanórai kutatásokat is, például a korpuszok, a táblázatkezelők, a szövegszerkesztők, a multimédiás elemek alkalmazása. Fontos azonban, hogy nemcsak az eszközhasználatot szükséges elsajátítani, hanem olyan gyakorlati, problémaközpontú módszereket is, amelyek a kutatáshoz szükséges gondolkodás kialakulását segítik elő. Ez megjelenik a 2020-as informatika-kerettantervben, és az INK-modell szerves részét is képezi, így mind a két tantárgy céljait

ötvözi. A szerző az ikerszók tagsorrendjének példáján keresztül mutatja be a modell alkalmazási lehetőségeit.

A kötet második része a *Digitális eszközök az anyanyelvi nevelésben* címet kapta, amelyben olyan digitális tartalmakat, alkalmazásokat mutatnak be a szerzők, amelyek a nyelvtanítás hatékonyságát segítik elő. A *Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben* című tanulmányban (105–135) Constantinovits Milán, Istók Béla, Ludányi Zsófia és Schirm Anita azt ismertetik, hogyan lehet felhasználni digitális nyelvi, valamint képi-nyelvi tartalmakat az anyanyelvi tanórákon. A szerzők fontosnak tartják az úgynevezett másodlagos írásbeliség tanórai integrálását, ugyanis a tanulók nyelvhasználatát ez jelentős mértékben befolyásolja. A szerzők megvizsgálták, hogy a digitális kompetenciához kapcsolódó netnyelvészeti témakörök hogyan jelennek meg az új generációs tankönyvekben. A tanulmányban módszertani javaslatok is olvashatók nemcsak az anyanyelvi, hanem az irodalomóra vonatkozóan is; ilyen feladatok például az ismert regények, történetek hashtagekkel vagy szlenggel történő összefoglalása, versek átírása. A szerzők kiemelik, hogy a helyesírás tanításában is használhatók az internetes felületek, tartalmak, ezek segítségével gyakoroltatható a helyesírási hibák keresése, javítása, az eltérések magyarázatának a kifejtése. Ismertetik a Nyelvtudományi Kutatóközpont helyesírási tanácsadó portáljának használatát bemutató tananyagot, amelynek segítségével a diákok megtanulhatják, hogyan működik az oldal, és a különböző helyesírási problémák megoldására melyik eszköz használható. A szerzők fontosnak tartják a metaforák tanításának korszerűvé tételét is, digitális szövegekből vett példák segítségével. Ezek nemcsak szövegek, hanem képi tartalmak is lehetnek, de mindkét esetben lényeges a metaforák manipulációjára felhívni a figyelmet.

Lőrincz Gábor és Istók Béla *Irodalmi mémek a magyarórán* című tanulmányukban (137–144) azt vizsgálják, hogyan lehet felhasználni az irodalmi mémeket a tanórákon. A szerzők kifejtik, hogy a mémek segítségével a tudásszerzés szórakoztatóbb, a megszerzett tudás pedig tartósabb lesz, ráadásul a nyelvészeti jártasságok is könnyebben elsajátíthatóvá válnak. A mémek készítésébe a diákokat is be lehet vonni, ez a folyamat a szórakoztatáson túl elmélyítheti az irodalmi, a nyelvtani, az informatikai ismereteket is. Az irodalmi mémeket a szerzők öt csoportba sorolják, az elsőbe tartoznak a műelemzéshez köthetők, a másodikba a jelentés-újraképződésre épülők, a harmadikba a nyelvközi homofóniát tartalmazók, a negyedikbe a versújraírások, az ötödikbe pedig a mozgómémek.

Az általános és középiskolai magyar nyelvtan tananyag elsajátítását segítő alkalmazás című tanulmányban (145–157) Oszkó Beatrix, Tóth Noémi Evelin és Yang Zijian Győző egy olyan applikációt mutatnak be, amelynek segítségével játékos formában tanítható a magyar nyelvtan. A szerzők a közoktatásban megjelenő egyszerű mondatokkal foglalkoznak, és olyan felületet ismertetnek, amelynek használata könnyen tanulható, valamint bármilyen eszkörről elérhető. Ez a felület felhasználói fiókok létrehozásával alkalmazható, a profilokban a személyes adatok és az elért leckék, eredmények találhatóak. A szerzők a spaCy szövegfeldolgozó eszközt választották a mondatelemzésekhez használt modell elkészítéséhez, a címkekészletet maguk alkották meg. Az eredmények értékeléséhez kétfajta modellt is készítettek, amelyek közül a kisebb modell, amely csak alapvető címkéket (például alany, állítmány, tárgy) tartalmazott, bizonyult eredményesebbnek.

A kötet harmadik fejezete *Helyzetkép a digitális anyanyelvi nevelésről és oktatásról* címmel a digitális oktatás során szerzett magyarországi és határon túli tapasztalatokat, tanulságokat ismerteti. Kádár Edit, Köllő Zsófia, Bartalis Boróka és Székely Melinda *Anyanyelv-pedagógia, digitális tankönyvek és távolsági oktatás romániai magyar környezetben* című tanulmánya (161–176) a romániai magyar anyanyelvi nevelés helyzetét mutatja be. Romániában 2013 óta fokozatosan vezetik be a közoktatási reformot, amely a magyar nyelv és irodalom tantárgyat is érinti. Előtérbe kerül a szövegértési és a szövegalkotási képességek fejlesztése, valamint a nyelvtanközpontú szemlélet helyett a beszélő nyelvi tapasztalatain, a kommunikációs helyzetek sajátosságain, a diákok interakcióin alapuló megközelítés. Kötelező biztosítani a hagyományos nyomtatott tankönyvek mellett az alternatív és a digitális kiadványokat, ezeket a román Nemzeti Oktatási Minisztérium kiadója jelenteti meg, a magyar nyelv és irodalom esetében magyar szakemberek bevonása nélkül. Az értékelés hatékonyságát nehezíti, hogy a kompetenciamérésnek a román vizsga mintájára kell készülnie, a két tantárgy tanterve azonban jelentősen eltér egymástól. A szerzők kiemelik, hogy az online oktatás során a tanári attitűd kiemelt szerepet kapott, ugyanis nem volt elegendő digitális tananyag, így ezeket a pedagógusnak kellett megalkotnia. Ezek a változások azt okozták, hogy a tanári szakmai nézőpont helyett fontosabbá váltak a formai, a szervezési és a technikai körülmények.

Bölcskei Andrea, Németh Miklós, Pelczéder Katalin, Rácz Anita, Sinkovics Balázs, Terbe Erika és Tóth Valéria írása *A nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségei* címmel (177–194) a kerekasztal-beszélgetés során megtárgyalt témákat, a nyelvtörténet online oktatásának kihívásait és lehetőségeit foglalja össze. Az új körülmények új módszereket is megkívántak, nagy hangsúlyt kaptak a diákok önálló kutatását ösztönző kisebb feladatok, így lehetett biztosítani a folyamatos haladást, a hatékonyság azonban elmaradt a hagyományos oktatásától. A számonkérés többnyire online feladatsorok segítségével vagy szóbeli vizsga formájában valósult meg, de arra is volt példa, hogy a félév végi jegy az év közben megszerzett kisebb jegyekből tevődött össze. A hallgatói motiváció fenntartása nehéz volt, a kölcsönös visszajelzésekre kevesebb lehetőség nyílt, a technikai háttérrel sem lehetett minden esetben elérni, így az átadható ismeretek mennyisége is jelentősen csökkent. Az online oktatás azonban előnyökkel is járt: az informatika nyújtotta lehetőségek nagyobb teret kapnak a tanításban, az önálló kutatómunkára és folyamatos készülésre való ösztönzés, valamint az évközi kisebb feladatok kiadása is hasznosnak bizonyult.

A fejezetet Szűts Zoltán, Beke Ottó, Molnár György, Pölcz Ádám és Racsco Réka *Anyanyelvi oktatás a digitális pedagógia környezetében* című írása (195–204) zárja. A szerzők kifejtik, hogy az online anyanyelvi oktatásban a tanároknak számos új kompetenciára van szüksége, ilyenek többek között a saját anyagok digitalizálásának a képessége, a multimédiás elemek hangsúlyosabbá tétele, a diákok motiválása, de figyelembe kell venni és alkalmazni a tanulók által használt digitális nyelvi jeleket (például emoji), és fejleszteni kell a kommunikációs képességeket, a tudatos eszközhasználatot – nemcsak a tanórákon, hanem a társadalomban is. Szükség van az irodalom és a magyar nyelv oktatása közötti szakadék csökkentésére, a szövegértés és a digitálisszöveg-írás fejlesztésének kiemeltebb szerepet kellene kapnia, illetve a diákoknak meg kell tanulniuk a nyelvet a különböző kommunikációs helyzetekben és platformokon használni. A komplex stratégia kidolgozása még nem történt meg, jó

gyakorlatok viszont akadnak, ezek közé tartozik többek között az online szinkron órátartás, a digitális tananyagok és a digitális versaktualizációk emoji segítségével. A digitális oktatás során számos kihívással kell szembenézni, az oktatóanyagok nehezen tudják felvenni a versenyt a közösségi média szórakoztatófunkciójával, sérülhet a hallgatóság részvétele, illetve a tanárok és a diákok digitális felkészültsége sokszor nem elégséges.

A kötet negyedik fejezetének a címe *Kommunikáció a digitális térben*, amely a digitális kommunikáció oktatásra vonatkozó kérdéseit, lehetőségeit tárgyalja. Gonda Zsuzsa *Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében* című tanulmányában (207–216) azt vizsgálja, hogyan hatott az online tanulási környezet az osztálytermi diskurzusra. A kutatásban általános és középiskolai magyartanárokkal készültek írásbeli strukturált interjúk, valós idejű tanórákkal kapcsolatban. Tíz elemből álló nyitott kérdéseket tartalmazó kérdéssort töltöttek ki a részt vevő pedagógusok, amelyek többek között az online osztálytermi kommunikáció előnyeit és hátrányait, az alkalmazott módszerek és munkaformák összefüggéseit, a tanári és tanulói beszéd arányát érintették. Az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők nagyobb hányada előnyösnek tartja a tanórán az olyan online kommunikációs tényezőket, mint a szimultán interakció, a vizuális megerősítés és rögzíthetőség, az írásbeli hozzászólás lehetősége. Hátrányként az arcnélküliséget, a csökkent aktivitást, a kommunikáció folytonosságának a hiányát, a megszólalási nehézségeket jelölték meg. A tanórákon többnyire a tanári beszéd és kezdeményezés dominált. A szerző megállapítja, hogy az online osztálytermi diskurzus elemzéséhez használhatók ugyanazok a szempontok, mint a hagyományos órák esetében, szükség van azonban az online órák felvételeinek az elemzésére is a további vizsgálathoz.

Pap Andrea *A digitális kommunikáció udvariassága a tanár-hallgató viszonyban* című tanulmányában (217–228) Magyarországon tanuló külföldi diákok magyar nyelven írt e-mailjeit vizsgálja, az udvariasság megjelenésének, nyelvi és pragmatikai elemek jelenlétének, a kapcsolattartási mintáknak a szempontjából. A vizsgálat résztvevői hungarológus vagy hungarológia szakos hallgatók. A megszólítási formák közül leggyakrabban a *Kedves* + titulus! megszólítás, valamint a *Tisztelt* + titulus! megszólítás fordul elő, az előbbi a közvetlenebb, az utóbbi a távolságtartó viszony esetében. Informális viszonyban gyakran fordul elő a *Kedves* + keresztnév! formula, valamint a szóbeli köszönési módok alkalmazása. Pragmatikai hibák is előfordulnak, például téves szóhasználat (*Kedves tanár!*), stílusok keveredése (például *Szia Tanárnó!*). A levélzárási minták változatosak, a diákok használják a hagyományos levélzáró formulákat (például *Üdvözlettel!*), közvetlenebb kapcsolat esetén bizalmas jellegű lezárást (például *Jó éjszakát kívánok, holnap találkozunk!*), valamint dupla elköszönést (például *Előre is köszönöm* kombinálva egy záróformulával). A kérés stratégiaiak közül az előkészítő a leggyakoribb a külföldi hallgatók körében (például *Tudná esetleg még egyszer küldeni a fájlot?*), ennek kiválasztásában befolyásoló tényező az interperszonális viszony és a kommunikáció módja. A kérések a legtöbb esetben a kérő (például *Ezért szeretném kérdezni, hogy csatlakozhatna-e hozzánk*) és a befogadó (például *Tudná esetleg még egyszer küldeni a fájlot*) nézőpontjából valósulnak meg.

Asztalos Anikó *Változó tér, változó kommunikáció: középiskolás reflexiói a digitális oktatásra való áttámasztásról* című tanulmánya (229–240) azt mutatja be, hogyan változott a tanulók beszédaránya a digitális oktatásban. A kérdőíves vizsgálat az órán alkalmazott módszerek és munkaformák hatásaira

összpontosított. A kutatásban 14–18 éves diákok vettek részt, főként budapesti intézményekből. Az eredmények azt mutatják, hogy az online oktatás során kevésbé volt jellemző a frontális órátartás a hagyományos oktatáshoz képest. Az órai bekapcsolódás jellemzően a jelenléti oktatásban valósult meg, az online órákon a kommunikációs akadályok, illetve az óra jellege miatt erre ritkábban került sor. A tanulói beszéd aránya magasabb volt a hagyományos órákon, de a páros és a csoportmunkára is ugyanez jellemző. Az online oktatás legnagyobb hátrányának a megszakadt kapcsolatokat, a személytelenséget, a motiváció hiányát tartják a tanulók, előnynek pedig azt, hogy nagyobb önállósággal rendelkeznek, és kipihentebbek.

A kötet utolsó fejezete a *MID- és idegennyelv-tanítás digitális környezetben* címmel a magyar mint idegen nyelv és az idegen nyelv tanításának a kérdéseit tárgyalja. Borsos Levente és Kruzslíc Tamás *Nyelvtanári szerepek az online térben: a Covid19-járvány alatti távoktatás tanulságai a magyar mint idegen nyelv tanításában* című tanulmánya (243–254) digitális oktatási stratégiákat mutat be. A kutatás során kérdőív segítségével Magyarországon és külföldön magyart mint idegen nyelvet különböző életkorú diákoknak oktató tanárokat értek el, interjú segítségével pedig a felsőoktatásban tanítókat. A digitális kompetenciáik alapján az adatközlőket öt csoportra osztották. Az első csoportba kerültek azok, akik a járvány előtt a legkevésbé használtak digitális eszközöket, a digitális átállástól tartottak, de ugyanakkor motiválónak is érezték. A második csoport tagjai szintén kevésbé alkalmaztak digitális eszközöket, de mégis gyakrabban, mint az előző csoport. A harmadik csoportba azok kerültek, akik több digitális eszközt is használtak már nemcsak tanításra, hanem mérésre is, az online oktatást pozitívan és motiválóan értékelték. A negyedik csoportban széleskörűen alkalmazták a digitális eszközöket többféle tanítási környezetben, a járvány alatt eszköztárukat tovább bővítették, a tananyagtervezésben és -készítésben is IKT-eszközöket használtak. Az ötödik csoport tagjai nemcsak használták a digitális megoldásokat, hanem figyelembe is vették, hogy a tanítási célokhoz és módszerekhez melyik lenne a legmegfelelőbb. A szerzők megállapítják, hogy nem a demográfiai adatok, hanem tanári és IKT-kompetencia volt döntő az eredményesség szempontjából, valamint az, ha nemcsak az eszközhasználat felől közelítették meg a digitális átállást, hanem a nyelvoktatás módszertani szempontjait is figyelembe vették.

Árvay Anett *A digitális MID-oktatás általános módszertani kihívásai* című tanulmányában (255–263) a digitális és a jelenléti oktatást hasonlítja össze tanárok és diákok szemszögéből. A készségfejlesztés során az írott szöveg-értést támogató feladatokat a legkönnyebb átültetni online formába. A hallott szöveg-értés fejlesztésének esetében problematikus a komplex online tanórai feldolgozás, a beszéd-készség fejlesztéséhez pedig fontos lenne a nonverbális kommunikáció elsajátítása, amelyet nehéz online körülmények között megvalósítani. A technikai feltételek miatt a tanári beszéd szerepe és az óra frontális jellege nagyobb teret kap a jelenléti oktatáshoz képest. Erre megoldást nyújthatnak a projekt munkát, interaktivitást támogató felületek, figyelembe kell azonban venni a tanulók kulturális háttérét a munkaforma kiválasztásakor. Az értékelési rendszer esetében hatékonyabbak a komplexebb feladatok, a hagyományos mérési eszközök nem adnak pontos eredményt a tanuló tudásáról online környezetben. A kulturális szokások megtapasztalásánál nagyon fontosak a személyes interakciók,

ezeket a digitális térben filmekkel, közös online főzéssel, virtuális múzeumtúrával lehet pótolni, a valódi élményt azonban ezek nem tudják helyettesíteni.

Götz Andrea *Tolmácsolási korpuszok az önálló tanulásban és a távolléti oktatásban: egy magyar intermodális korpusz oktatási lehetőségeinek bemutatása* című tanulmánya (265–275) bemutatja a MEPIK-korpuszt és a korpuszok pedagógiai alkalmazását. A MEPIK-korpusz európai parlamenti felszólalásokat és ezek szinkrontolmácsolását tartalmazza, így ezek tanulmányozhatók magyar és angol nyelven is. A korpusz nem érhető el webfelületen, a fájlokat felhőben tárolják, személyes egyeztetés szükséges a hozzáféréshez. A szövegfájlok TXT-formátumban vannak, ezek felhasználásával párhuzamos korpusz építhető a SketchEngine korpuszkezelő programban, amelyben keresések és lekérdezések is végezhetők. Az EXMARaLDA szoftver segítségével hangzó korpuszok építhetők és elemezhetők, a fájlok szövegesen annotálhatók és kereshetők. A terminológia kinyerésére használt programok segítséget nyújtanak abban, hogy a fordító és tolmács szakos hallgatók felkészüljenek és gyakoroljanak. A MEPIK a párhuzamos korpuszok mellett az összehasonlító korpuszok használatát is lehetővé teszi, amelyekkel a normatív nyelvhasználat vizsgálható. A hanganyagok segítségével a hallgatók gyakorolhatnak, képességeiket a hivatásos tolmácsokéval összevetethetik, saját anyagaikat feltölthetik az EXMARaLDA programba, és összehasonlíthatják a tolmácsok beszédével.

Zimonyi Ákos, Varga Éva Katalin és Barta Andrea tanulmányával zárul a kötet, a címe *Moodle és latin orvosi terminológia: a párhuzamos tananyagfejlesztés lehetőségei* (277–285). A szerzők azt mutatják be, hogyan használták a Moodle rendszert az *Orvosi terminológia* című tárgy oktatására a Semmelweis Egyetemen. Az ADDIE-modellt alkalmazták tananyagfejlesztésre, amelynek részei az elemzés, a tervezés, a fejlesztés, a kivitelezés és az értékelés. Az *Orvosi terminológia* Moodle-kurzusa 10 modulból állt, amelyekhez a jegyzet megegyező címmel kapcsolódott. A hallgatók a tananyagot heti bontásban dolgozták fel, egy hét alatt 2-3 leckét, amelyekhez feladatsor is tartozott, azonnali visszajelzéssel. A szerzők konkrét példán keresztül mutatják be, hogyan épült fel egy-egy modul: az első két leckéből állt, amelyből az egyik a főnév nemével foglalkozik, a másik pedig a melléknév egyes szám alanyesetű főnévvel való egyeztetésével. A bevezetést és a magyarázatokat követően változatos feladatokkal tesztelhetik tudásukat a diákok, többek között a szavak táblázatba rendezésével, anatómiai rajzokhoz húzásával, melléknevek (végződés) főnévhez rendelésével.

A kötet a digitális anyanyelvi nevelés kihívásait, eszközeit több nézőpontból tárgyalja, nemcsak az anyanyelvi nevelés, hanem az idegen nyelv és a magyar mint idegen nyelv tanításának a perspektívájából is. Átfogó képet ad erről a jelenleg rendkívül aktuális kérdéskörrel, amely az oktatás jövőjében is kiemelt szerepet kaphat, ezért a kötet olvasása magyar és idegen nyelv szakos tanárok, pedagógushallgatók számára egyaránt hasznos lehet.

Tóth, Anna: Digital education from an educational linguistics perspective

Az írás szerzőjéről

Tóth Anna

tanárszakos hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

anna.toth9507[kukac]gmail.com