



Κεζικόνυ az e-learning tervezéshez



Absztrakt

Ez a kézikönyv ötleteket és utasításokat ad az e-learning tanfolyamok létrehozásához és a itslearning mint tanulásmenedzsment rendszer (LMS) használatához. Emellett pedagógiai szempontokat és az oktatók hallgatókkal és tanulással kapcsolatos elképzeléseit is tárgyalja.

PhD., Development Director Tuija Arola
e-learning expert, Suvi Aaltonen

Kouvola Vocational Institute Ltd. Eduko, Finland



Creative Commons Licence



HU: Az Európai Bizottság támogatása ezen kiadvány elkészítéséhez nem jelenti a tartalom jóváhagyását, amely kizárólag a szerzők álláspontját tükrözi, valamint a Bizottság nem tehető felelőssé ezen információk bármilyen felhasználásáért.

FREE PUBLICATION

© Copyright Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Wrocław 2023

tartalom

1	Digitális pedagógia, e-learning, m-learning és d-learning	4
2	Fogalmi és elméleti szempontok	6
2.1	Tanulási elméletek	7
2.2	Jelenség alapú tanulás	8
2.3	Problem-Based Learning PBL	9
2.4	Flipped Classroom (Fordított osztályterem)	10
2.5	Bloom's Taxonomy – hat lépés a tanuláshoz	12
3	A tanulási tapasztalat megszervezése (Learning experience design), LXD	17
3.1	A tanulási eredményektől a tanulási folyamatig	18
3.2	Együttműködés és tudásmegosztás	18
3.3	Tanulási feladatok	19
3.4	Interakció és aktivitás	19
3.5	A tartalom/tananyag megtervezése és létrehozása	21
3.6	Szerzői jog és egyéb engedélyezési irányelvek	22
3.7	Megközelíthetőség	24
4	Technikai tippek	25
4.1	Plans (tervező oldal)	25
4.2	A terv oldal felépítése	26
4.3	Tervező	28
4.4	Erőforrások hozzáadása a tervekhez	28
4.5	Feladatok	30
4.6	Feladatok	32
4.7	Hozzárendelés	32
4.8	Fájlok hozzáadása	32
4.9	Feladatok értékelése	33
4.10	Értesítések és üzenetek	33
	SZAKIRODALOM	35

I. Digitális pedagógia, e-learning, m-learning és d-learning

Az oktatás formái és fogalmai változnak, és ez új környezetet, módszereket és eszközöket igényel. A digitális tanulási környezet és a digitális tananyagok pedagógiai célokat szolgálhatnak mind a távoktatásban/online tanulásban, mind a fizikai tanulási környezetben, pl. a tanteremben történő személyes oktatás során. Az e-learning környezet használata növeli a rugalmasságot és a személyre szabhatóságot minden tanulási környezetben, és támogatja például a speciális igényű vagy nyelvi kihívásokkal küzdő tanulókat. Alexander (2009, 540) definíciója alapján a pedagógia nem korlátozódik csak az osztályteremben történtek megértésére, mert a tanárok, a diákok, a tanulási környezet és a külvilág közötti kölcsönhatás tudatosítását is megköveteli. Alexander (2000, 540) szerint a pedagógia magában foglalja a tanítás teljesítményét az elméletekkel, hiedelmekkel, politikákkal és vitákkal együtt. A tanár digitális pedagógiai kompetenciája meghatározza, hogy a digitalizáció és a digitális technológiák mennyire jól használhatóak a tanulás támogatására és a digitalizáció felhasználására a jövő munkaerőpiacán (Töytári 2019, 34).

Az online tanulás (e-learning), a mobil tanulás (m-learning) és a digitális tanulás (d-learning) kifejezéseket közömbösen vagy egymást kiegészítve használják a technológiai tanulás jelölésére. Az e-learning a hagyományos oktatás alternatívája, és annak kiegészítője is lehet. Másrészt az m-learning mind a hagyományos tanulás, mind az e-learning kiegészítője. (Basak, Wotto & Be' langer 2018, 192.) Mindhárom technológiai eszköz, az e-learning, az m-learning és a d-learning fontos szerepet játszik a modern oktatásban, és segít a tanároknak, valamint a tanulóknak abban, hogy felelősséget vállaljanak személyes fejlődésükért és tanulásukért. Ezért megállapítható, hogy a tanulóknak és a tanároknak technológiai készségeket kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a digitális tanulási környezetekben boldogulni tudjanak. (Basak, Wotto & Be' langer 2018, 206–209.) Simuth és Sarmany-Schuller (2012, 4456) az e-pedagógia alapelveit sorolja fel.

- A tanár és a diákok közötti, valamint a diákok közötti gyakori és rendszeres kapcsolattartás biztosítása és elősegítése.
- A kölcsönösség és az együttműködés előmozdítása a tanulók között.

- Több visszajelzést adjon a tanulóknak, mint értékelést.
- Pozitív és támogató tanulási környezet kialakítása.
- A tanulási tevékenységek és tananyagok összeállítása során tartsa tiszteletben és vegye figyelembe a tanulók eltérő tehetségét és tanulási stílusát.
- A kurzus kezdetétől fogva világos elvárásokat kell támasztani a tanulókkal szemben.
- A tanulók és a tanárok megfelelő képzése az e-tanuláshoz.

A tanulást többféleképpen lehet megszervezni, és fontos, hogy a rendelkezésre álló spektrumot megfelelően használjuk fel, mind a kívánt tanulási célok, mind a külső tényezők alapján. A különböző tanulási spektrumok alapvető felosztása a következőképpen osztható meg:

Szemtől szemben	Az oktatás fizikai környezetben történik. A technológia felhasználható a személyes tanítás kiegészítésére.
Kevert (Blended)	Az oktatás főleg szemtől-szemben, tantermi környezetben történik, miközben a technológiai háttér a tananyag, a célok, a feladatok és az értékelés közvetítését szolgálja. Ezt az oktatási típust a szemtől-szembeni keret kiegészítésére használják.
Hibrid	Az oktatás mind online, mind szemtől-szemben, tantermi környezetben történik. Ez magában foglalhatja a szakaszos tanulást vagy a kohorsz tanulást, ahol a diákok egyik csoportja az egyetemen, míg a másik online tanul. Az online oktatás lehet szinkron vagy aszinkron.
Távoktatás/ Online	Amikor az osztályterem átkerül az online térbe, és az oktatási és tanulási tevékenységek több mint 90 %-a digitális eszközökön keresztül zajlik. A személyes interakció (ha van egyáltalán) korlátozott.
Rugalmas	Majdnem minden oktatás és tanulás online történik. Emellett a hallgatók rugalmasan meghatározhatják, hogyan, mit, hol és mikor tanulnak. Nagyobb az elkötelezettség, mivel a hallgatók a saját tempójukban és idejükben tanulnak.

1. táblázat: A tanulás spektruma

2. Fogalmi és elméleti szempontok

A pedagógiailag orientált elméleti és koncepcionális perspektívák az oktatással és tanulással kapcsolatos kutatott ismereteket és megértést kínálnak (Luoma 2009, 12). Az oktatási és tanulási folyamatokat erősen befolyásoló egyik tényező a tanulás koncepciója. Ez egy személyre szabott elképzelés arról, hogy mi a tanulás és hogyan tanul az egyén. A tanárok jellemzően a tanítási gyakorlatukat és pedagógiai gondolkodásukat erősen a saját tanulási elképzelésükre, valamint a tanítással kapcsolatos személyes feltételezéseikre és meggyőződéseikre alapozzák (Murtonen 2017, 63; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 194). A tanárok elképzelései különböző forrásokból származhatnak:

- A tanárok saját tanulási tapasztalatai a gyermekkori alapoktatástól a felsőoktatásig tartó tanulási útjuk során;
- Példaképek a tanítás területén, pl. kollégák, neves oktatók;
- A tanár saját tanulási identitása = Hogyan tanulok a legjobban? Milyen módszerek voltak számomra hatékonyak?
- Pedagógiai képzés és különböző irányzatok;
- Gyakorlati tapasztalat a tanításról, az eredményekről és a diákok visszajelzéseiről és
- Új technológiák.

Mivel a tanítás és a tanulás mindig interaktív, nem szabad elfelejteni, hogy a tanulásnak más felfogásai is vannak. A tanuló és a tanár elképzelései kölcsönhatásban vannak egymással, valamint a tanulás tárgyával kapcsolatos elképzelésekkel. A tanárnak ezért meg kell hallgatnia a tanulót, és interakcióba kell lépnie vele, hogy tudatosítani tudja a különböző elképzeléseket (beleértve a sajátját is), és megértse ezeknek a különböző elképzeléseknek a tanulási folyamatra gyakorolt hatását (vö. Nilssen & Solheim, 2015).

Tanuló	<ul style="list-style-type: none"> • Önmagunk tanulóként való felfogása • A tanulótársakról alkotott elképzelések • A tanulásról alkotott elképzelések
A tanulás tárgya	<ul style="list-style-type: none"> • A tudásról alkotott elképzelések • A tananyagról/tartalomról alkotott elképzelések
A tanulási folyamat oktatója	<ul style="list-style-type: none"> • Önmagáról mint tanárról alkotott elképzelése • A tanítással/a tanulási folyamat elősegítésével kapcsolatos elképzelések

2. táblázat: Tanuló és oktató környezet (Murtonen, 2017, 68).

2.1 Tanulási elméletek

A tanulást különböző, tudományos kutatásokon alapuló tanuláselméletek magyarázzák. Ezek elméleti hipotéziseket tartalmaznak a tudással és annak felépítésével, valamint az emberrel és az emberi érzékeléssel kapcsolatban (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 194). A tanuláselméletek a társadalmi fejlődéssel, valamint a kutatások fejlődésével és bővülésével együtt változtak. Minden tanárnak rendelkeznie kell egy mások által is használt elmélettel és egy elismert tanulási koncepcióval, amely a tanítási tevékenységének alapját képezi.

Nevgi és Lindblom-Ylänne (2009) szerint a transzformatív tanuláselmélet kiemeli a különböző szempontok figyelembevételének, a reflexiónak és a kritikai kérdésfeltevésnek a fontosságát a tanulási folyamatban, valamint a vita és az eszmecsere fontos szerepét. Ezen elmélet szerint az ember korábbi tapasztalatai olyan referenciakeretet hoznak létre, amelyen keresztül értelmezi és jelentőséget tulajdonít az új tapasztalatoknak és a megszerzett tudásnak. A tanulás szempontjából kulcsfontosságú, hogy az ember tudatában legyen annak, hogyan és milyen nézőpontból értelmezi tapasztalatait. Ez a tudatos reflexió révén történik; a tanulási folyamat központi része, hogy a kritikus reflexió révén új perspektívát találjunk a korábban ismert dolgokra. A reflexiót és a reflexiós készségeket ma már a munkaképes élet egyik legfontosabb készségének, valamint a folyamatos tanulás előfeltételének tekintik.

A konstruktivizmusnak nevezett tanuláselmélet szerint az ember aktív feldolgozója és keresője az információknak és a tudásnak. A konstruktivizmus például hangsúlyozza a tanulók saját maguk által

kitűzött tanulási céljainak fontosságát és a tanulási folyamatban való elkötelezettséget. A célok felismerésével és az azok melletti elköteleződéssel a tanulók értelmes készségkészletet hoznak létre maguk számára. A tanítás felépítésének irányadó konstruktivista tanítása leírja például, hogy az értékelés hogyan vezeti rá a diákokat arra, hogy tanulási célokat határozzanak meg maguknak, és hogy a tanár – először is azzal, hogy tudatosítja a kurzus elvárt tanulási eredményeit – hogyan tudja támogatni a diákokat a mélyebb tanulást célzó tanulási célok létrehozásában is, például az értékelés módosításával (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 226). A konstruktivizmus egyfajta gyűjtőfogalom, amely „magában foglalja mindazokat a tanulási elméleteket, amelyek a tanuló saját aktív tudásképzési folyamatára összpontosítanak” (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). A konstruktivizmus különböző irányzatai között például az egyénitől a szociálisig terjedő hangsúlyok között vannak különbségek (Tynjälä 2002, 39).

2.2 Jelenségalapú tanulás

A jelenségalapú tanulás a holisztikus, valódi, valós jelenségek közös megfigyeléséből indul ki a tanulóközösségekben. A megfigyelés nem korlátozódik egyetlen nézőpontra; a jelenségeket ehelyett holisztikusan, különböző nézőpontokból vizsgálják, természetes módon átlépve a tantárgyak közötti határokat, és integrálva a különböző tantárgyakat és témákat. (Silander 2015b, 17.)

A tanítás és tanulás jelenségalapú megközelítése arra szólítja fel a tanárokat, hogy törjék át a hagyományos tantárgyankénti tanítás határait, és a jelenségek interdiszciplináris feltárása felé mozduljanak el. (Symeonidis & Schwarz 2020, 43.) A tanulási folyamatban a tanárokat a tanulási feladatok segítőinek tekintik, akik szakértelmüket nem feltétlenül a tények átadására használják, hanem – ami még fontosabb – arra ösztönzik és irányítják a tanulókat, hogy egy-egy problémával foglalkozzanak (Silander, 2015a). Symeonidis és Schwartz (2016) szerint az oktatás jelenségalapú megközelítésének öt dimenziója van: holisztikusság, hitelesség, kontextualitás, problémaalapú vizsgálat és nyitott tanulási folyamatok. Ezek a dimenziók együttesen munkamodellt nyújtanak a pedagógusok számára a PhenoBL modul tervezésekor. Silander (2015b, 13) a következőképpen határozza meg az összetevőket:

- A jelenségek több különböző tantárgyi alapú diszciplína nézőpontjából történő szemlélése segít a tanulóknak abban, hogy a világot a maga összetettségében lássák, és hogy komplex problémákra inkluzív megoldásokat keressenek.

- A hitelesség és a kontextualitás dimenziói hangsúlyozzák a valós világ jelenségeinek feltárásának fontosságát. A hitelesség arra utal, hogy a tudást valami kézzelfoghatóra kell alkalmazni, ahelyett, hogy csak hipotetikus és elméleti elképzelésekkel foglalkoznánk. A kontextualizált jelenség egy olyan kontextushoz kapcsolódik, amelyben megjelenik. A tanulóknak szükségük van az állványozásra ahhoz, hogy a jelenleg tudott ismereteiken túllépve a megismerendő dolgok felé haladjanak.
- A problémaalapú vizsgálat és a nyitott végű tanulási folyamatok szintén a PhenoBL egy-mással összefüggő dimenziói.

2.3 Probléma-alapú tanulás PBL

A problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning, PBL) olyan oktatási módszer, amelyben a tények és fogalmak közvetlen bemutatásával szemben komplex valós problémákat használnak a fogalmak és elvek tanulásának elősegítésére. A tananyag mellett a PBL elősegítheti a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képességek és a kommunikációs készségek fejlesztését. Lehetőséget biztosíthat továbbá a csoportmunkára, a kutatási anyagok megtalálására és értékelésére, valamint az egész életen át tartó tanulásra (Duch, Groh & Allen 2001, 6.). A PBL bármilyen tanulási helyzetbe beépíthető. A PBL legszigorúbb meghatározása szerint a megközelítést az egész félév során a tanítás elsődleges módszereként alkalmazzák. A tágabb meghatározások és felhasználások azonban a PBL laboratóriumi és tervezési órákba való beillesztésétől kezdve egészen addig, hogy egyszerűen csak egy-egy megbeszélés elindítására használják. A PBL használható az értékelési tételek létrehozására is. A fő szál, amely összeköti ezeket a különböző felhasználási módokat, az a valós problémához való kapcsolódás. Egy kis kreativitással bármelyik tantárgyi területet hozzá lehet igazítani a PBL-hez. Bár az alapproblémák tudományáganként eltérőek, a jó PBL problémáknak van néhány olyan jellemzője, amely szakterületeken átívelő (Duch et. al. 2001):

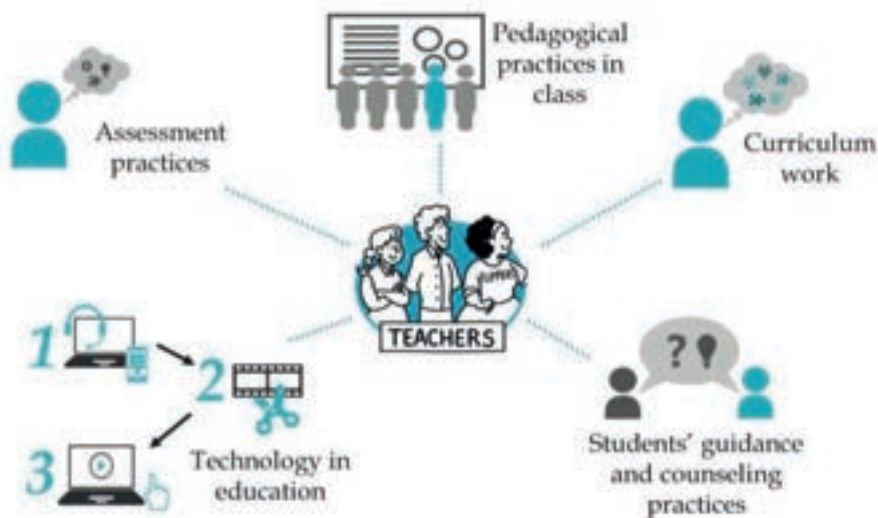
- A problémának motiválnia kell a tanulókat a fogalmak mélyebb megértésére.
- A problémának meg kell követelnie a diákoktól, hogy megalapozott döntéseket hozzanak, és azokat meg is kell védeniük.
- A problémának úgy kell beépítenie a tartalmi célkitűzéseket, hogy az kapcsolódjon a korábbi tantárgyakhoz/tudáshoz.

- Ha csoportos projekthez használják, a problémának olyan összetettségűnek kell lennie, hogy a tanulóknak együtt kelljen dolgozniuk a megoldáson.
- Ha többlépcsős projekthez használják, a probléma kezdeti lépéseinek nyitottnak és vonzóknak kell lenniük, hogy a tanulókat bevonják a problémába.

Yew és Goh (2016, 78) szerint a PBL hatékony tanítási és tanulási megközelítés, különösen akkor, ha a hosszú távú tudásmegőrzés és az alkalmazások szempontjából értékeli.

2.4 Flipped Classroom (Fordított osztályterem)

A Flipped Classroom (fordított osztályterem) egy olyan pedagógiai oktatási módszer, amely megkérdőjelezi a hagyományos tanítást, azaz az osztályteremben történő előadást és az információ átadását. A régi, hagyományos módszerhez képest a flipped teaching (fordított tanítás) pontosan az ellenkező irányból közelíti meg a kérdést. (Kirkkomäki, Kavander, Tuunanen & Kettunen, 2019, 544.) A Flipped Classroom-ra épülő tanuláshoz világos struktúrával kell rendelkeznie, a célok és a tartalmak szövegszerűen és átfogóan kerülnek bevezetésre. A tanár megtervezi és előkészíti a tanulási anyagokat és feladatokat, amelyeket a tanulók önállóan tanulmányozhatnak a közelgő kontaktóra előtt. A kontaktóra során a tananyag tartalmát kidolgozzák és elmélyültebben gyakorolják, a tanár pedig szükség esetén segíti és tanácsokkal látja el a tanulók munkáját. Az értékelés és a visszajelzés céljából a tanulás kis tesztekkel és tanulási feladatokkal mérhető, és a tanulók rövid visszajelzést kaphatnak ezekről. Ez az eljárás biztosítja, hogy a tanuló a tanulás során nyomon tudja követni a saját, egyéni tanulását. Ha a tesztek és a feladatok elég változatosak, akkor nincs szükség a kurzus záróvizsgájára. (Kirkkomäki, Kavander, Tuunanen & Kettunen, 2019, 545.)



1. ábra:
A Flipped Classroom
intézményi képzési elemei

(Hyypiä, Erkko, Hirsto,
Valtonen 2019, 69)

A Flipped Classroom alkalmazásakor az alapot a tantervi munka jelenti, mivel ez irányítja a kurzusok tervezésének, előkészítésének, kialakításának, fejlesztésének, végrehajtásának és értékelésének teljes folyamatát. A második elem, a pedagógiai gyakorlatok az órán, a tanár Flipped Classroom modellben betöltött szerepére vonatkozó információkat és útmutatást tartalmaz, például azt, hogyan szervezze meg a kontaktórákat úgy, hogy azok a lehető legjobban támogassák a diákok tanulását. Mivel a Flipped Classroom módszerben a technológia különböző módon kerül alkalmazásra, a tervezés során figyelembe kell venni a különböző eszközöket és alkalmazásokat, a használatukhoz szükséges útmutatókat, valamint a technológia előnyeit mind a tanítás, mind a tanulás szempontjából. Ezen túlmenően a tanulók irányítási és tanácsadási gyakorlatának a tanulási módszerrel való megismertetés és támogatás módjaira kell összpontosítani. Végezetül az értékelési gyakorlatnak hangsúlyoznia kell a formatív értékelés használatát és annak a tanulók tanulására gyakorolt jótékony hatását. (Hyypiä, Erkko, Hirsto & Valtonen 2019, 68.)



2. ábra:
The Flipped Classroom
(fordított osztályterem)

<https://connectwithlanguage.com/es/blog/article/how-flipped-learning-helps-you-learn-more-effectively>

A Flipped Classroom mint tanulási módszer jól alkalmazható a felsőoktatásban. Väisänen és Hirsto (2020, 366) kutatási eredményei szerint az egyetemi oktatók kifejtették, hogy a Flipped Classroom megközeleltést alkalmazó tanítási és tanulási környezet támogatja az egyetemi hallgatók általános készségeinek fejlődését. Az oktatók az oktatási és tanulási környezet számos jellemzőjét és pedagógiai megoldását is felhasználták a hallgatók munkaképességeinek fejlesztéséhez.

2.5 Bloom's Taxonomy – hat lépés a tanuláshoz

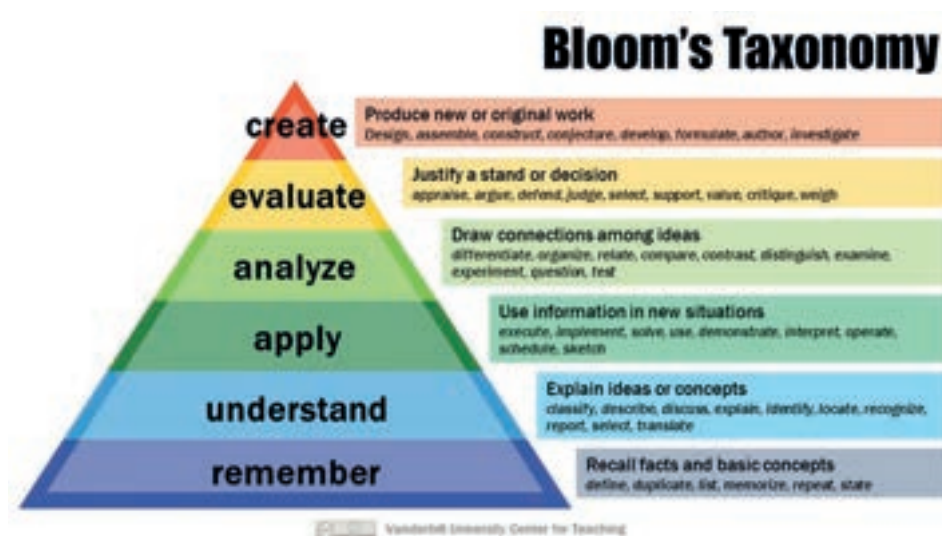
Bloom taxonómiáját a pedagógiában hasznos eszközként használják a világos struktúra, a jövőkép megteremtéséhez, és a tanulási folyamat paramétereit, amelyekre bármilyen kurzus felépíthető és fejleszthető (Anderson, Kratwohl (szerk.) 2001; Pikhart 2018). Az eredeti Bloom-féle taxonómiát 1956-ban vezették be, és áttörést jelentett a pedagógia és a tanuláspszichológia területén. A 2001-es évtől átdolgozott taxonómia finomította az eredeti terminológiát és bevezetett néhány új fogalmat, de megtartotta az eredeti taxonómia alapelveit. A Bloom-féle taxonómiában használt konkrét eszközök

a tanulási folyamat során bármilyen utasításban felhasználhatók; Pikhart és Klimova (2009, 1) szerint azonban a taxonómia nagyon hasznos lehet a digitális tanulási környezetek, azaz az online és a kevert tanulás során.

Bloom taxonómiája egyszerűen hat lépést vagy szintet különböztet meg a tanulási folyamatban, amelyek az oktatás folyamatán keresztül érhetők el, és a tanfolyam végigjárása során érhetők el. Pikhart és Klimova (2019, 3) szerint a lépések vagy szintek a következők:

1. **Emlékezés** – emlékezetből bemagolt tények, információk és alapgondolatok felidézése; ez csak egyszerű memorizálás és kívülről tanulás mindenféle kreatív megközelítés vagy konkrét teljesítmény nélkül, mégis fontos és hasznos a tanulási folyamat nagyon korai szakaszában.
2. **Megértés** – képesnek lenni arra, hogy másoknak elmagyarázza a megjegyzett gondolatot, prezentáció vagy bármilyen más olyan eszköz formájában, amely bizonyítja, hogy a tanuló megértette az ötletet.
3. **Alkalmazás** – képesnek lenni arra, hogy a megszerzett információt új kontextusokban és helyzetekben használja, és átültesse a mindennapi életbe; ez azt jelenti, hogy a megszerzett gondolatokat gyakorlati kontextusba helyezi át, életbe és használatba hozza.
4. **Elemzés** – összefüggések létrehozása, valamint az egymással való összehasonlításra és szembeállításra való törekvés; az elemzés azt jelenti, hogy képesnek kell lenni összefüggések és ok-okozati kapcsolatok megtalálására a jelentések szerint egymástól független tételekben.
5. **Értékelés** – kreatívabb megközelítés kialakítása, miközben képesek vagyunk értékelni és megvédeni saját véleményünket és elképzeléseinket; az értékelés nagyon magas szintű megértést és mentális készségeket teremt azáltal, hogy képesek vagyunk megvédeni a tanulási folyamat során elsajátított elképzeléseket.
6. **Alkotás** – a legmagasabb szint, azt jelenti, hogy képes új ötletet létrehozni a már megtanult elemek alapján; a kreativitás a legmagasabb elérhető cél, amely bizonyítja, hogy a tanuló elérte az önállóságot.

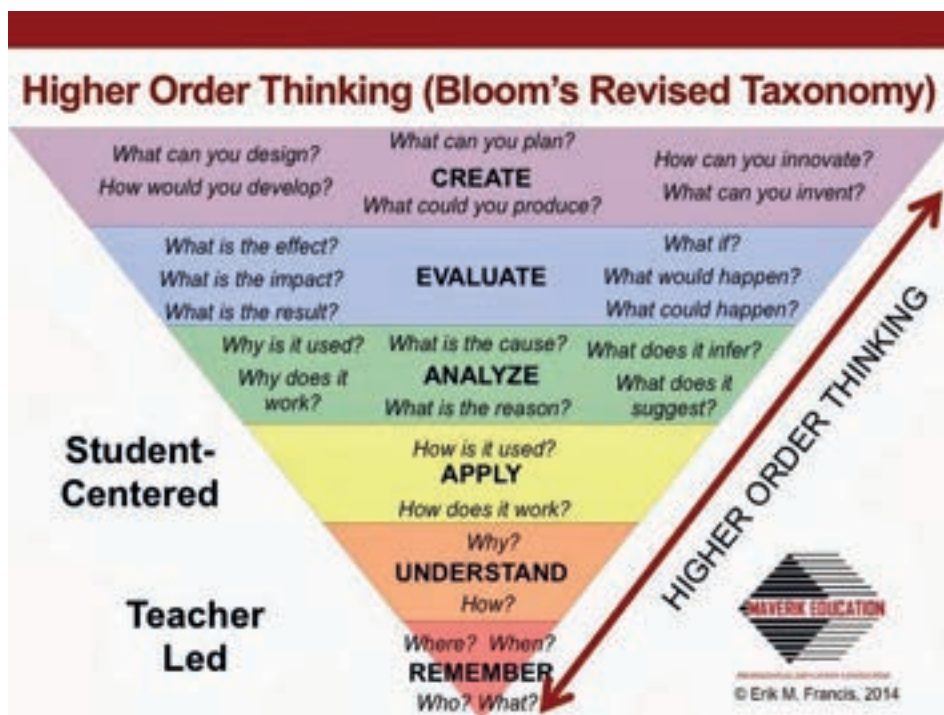
Mind a hat készség szükséges a tanulási folyamatban; ezek azonban egy természetesen fejlődő sorrendet alkotnak, kezdve az egyes számmal, mint a legkönnyebbel, egészen a hatos számig, amely a legbonyolultabb, de egyben a legkívánatosabb is. Ezek mind különböző mennyiségben és szélességben, minden tanulási folyamatban jelen vannak; azonban Bloom taxonómiája segít abban, hogy tudatosan, meglehetősen szisztematikusabb megközelítéssel használjuk őket a kevert tanulási folyamatban és az online kurzus létrehozásában. (Pikhart & Klimova 2019, 3.)



3. ábra:

Bloom 's Taxonomy

(<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>)



4. ábra:
Átdolgozott Bloom-
féle taxonómia

<http://maverikeducation.blogspot.com/2014/03/what-exactly-is-thinking-curriculum.html>

Annak ellenére, hogy a Bloom-féle taxonómia régimódinak és a modern online kurzusok számára nem megfelelőnek tűnhet, rendkívül hasznosnak bizonyult, és nagymértékben növelte a diákok elégedettségét, ami végül jobb eredményekhez és sikerhez vezethet a tanulási folyamatokban. Sőt, egyszerűen a feladatok jobb megelégedettsége és egyértelműsége szükségszerűen jobb eredményt eredményez. (Pikhart & Klimova 2019, 7) A taxonómia arra vonatkozóan is ad ötleteket, hogy milyen feladatok és tevékenységek segíthetik elő a tanulóközpontúságot és a hallgatók magasabb rendű gondolkodási készségeinek fejlődését. Bloom taxonómiája abból a szempontból is vizsgálható, hogy a hallgatók munkaképességeinek fejlődését hogyan lehet elősegíteni különböző pedagógiai választásokkal és módszerekkel.

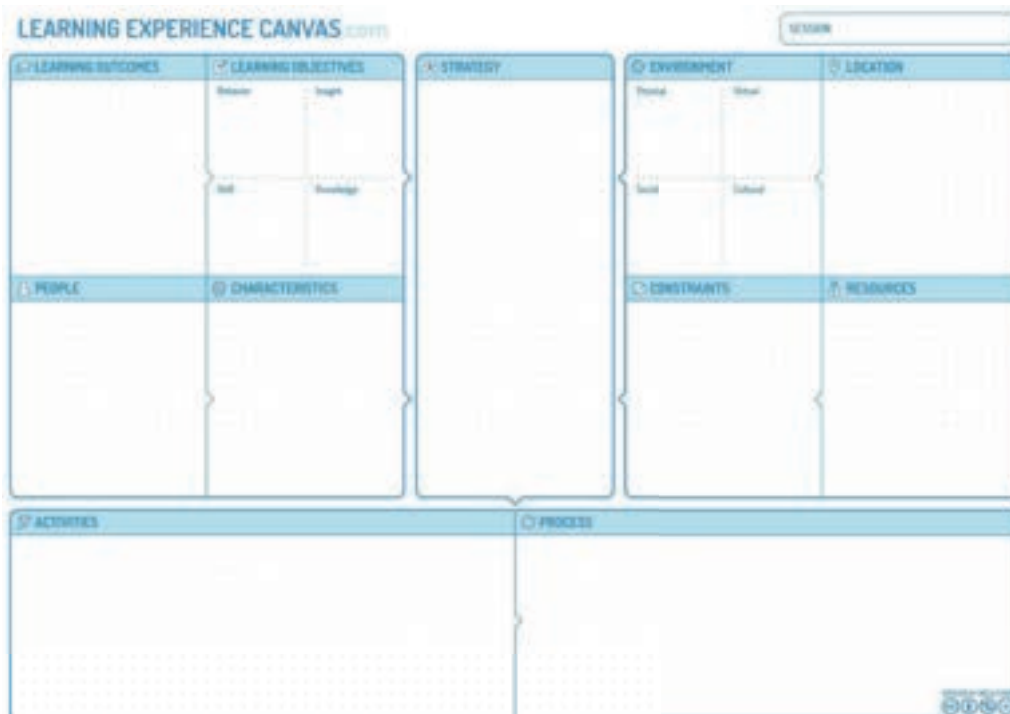


Beneitone és Bartolomé (2014, 60–61) a Bloom-féle taxonómia különböző szintjein elhelyezhető globális, általános kompetenciák listáját mutatja be:

1. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képessége
2. Problémamegoldás
3. Absztrakt gondolkodás, elemzés és szintézis képessége
4. Önálló munkavégzésre való képesség
5. Döntéshozatal
6. Szóbeli és írásbeli kommunikáció
7. Aktív tanulási képesség
8. Információfeldolgozási készségek
9. Csapatmunka
10. Kritikai és önkritikai képességek
11. A minőségre való odafigyelés
12. Kreativitás
13. Számítástechnikai ismeretek
14. Interperszonális készségek
15. Etikai elkötelezettség

3. A tanulási tapasztalat megszervezése (Learning experience design), LXD

A pedagógiai kézikönyv a tanítási és tanulási események tervezésének és szervezésének módja. A választott pedagógiai modell adja a tanítási helyzet és a tanulási folyamat elméleti struktúráját. A tervezési folyamat során különböző eszközöket használhat, pl. tervezési sablonokat és vásznakat, amelyek segíthetnek a tanárnak felismerni és strukturálni a tanulási élmény különböző fázisait.



5. ábra:
Tanulási tapasztalati
vászon

([https:// thecanva-
srevolution.com/
product/learning-
-experience-canvas](https://thecanvasrevolution.com/product/learning-experience-canvas))

A tanulási folyamatok kialakításakor hasznos, ha tisztában vagyunk legalább néhány olyan elméleti alapelvvel, amelyek a tanítást és a tanulást vezérlik. Az alábbi példa a tervezési folyamatra a Tamperei Egyetem Tanítási és Tanulási Központja által bevezetett és az eredeti modellből módosított példa, és néhány további információ a weboldalon található:

<https://www.tuni.fi/tlc/en/planning-and-implementation-of-teaching/digital-pedagogics/planning-teaching/>

3.1 A tanulási eredményektől a tanulási folyamatig

Az összetett témák elmélyült tanulása egyéni és közös munkát és tanári irányítást egyaránt igényel. A tanárnak a tanítási és tanulási módszerekkel kapcsolatos tevékenységeket a tanár és a tanulók számára is események sorozataként kell végiggondolnia.

Kulcskérdések a tanár számára

- Milyen ismereteket és készségeket szeretne fejleszteni? (tartalmi ismeretek, általános készségek)
- Minden szempont (tanítási módszerek, útmutatás, tanulási feladatok, értékelés) támogatja-e a célok elérését?
- Megfelel-e a kurzus munkaterhelése a kreditek számának?
- Megfelelnek-e a rendelkezésre álló útmutatási források a terve által megkívánt tanítási munkaterhelésnek?

3.2 Együttműködés és tudásmegosztás

Fontos, hogy a kurzus tanítási módszereit úgy válasszuk meg, hogy azok támogassák az együttműködésen alapuló kapacitásépítést és a tudásmegosztást. A különböző és változatos tanulási módszerek változatosságot hoznak és fenntartják az érdeklődést. Az online tanításban ugyanazok a tanítási módszerek alkalmazhatók, mint a tanteremben, de ezek gyakran gondosabb tervezést és szakaszolást igényelnek a digitális környezetben.

Kulcskérdések a tanár számára

- Mely munkamódszerek segítik elő a legjobban a célorientált tanulást?
- Milyen digitális környezetbe illeszkedő tanítási módszerek és modellek alkalmasak erre a kurzusra?
- Hogyan kell tervezni a kurzuson belül a digitális tanulási környezetben zajló interakciókat?
- Hogyan értékeljek és adjak visszajelzést?

3.3 Tanulási feladatok

A tanulási feladatok konkrét módon segítik elő a munkában való előrehaladást, és irányítják a tanulás felépítését. A feladatoknak támogatniuk kell a tanulási eredmények elérését, és lehetővé kell tenniük a hallgatók egyéni mérlegelését. A csoportos feladatok aktivizálóak és motiválóak lehetnek a tanulók számára, problémamegoldáson alapulhatnak, vagy rávilágíthatnak az előzetes ismeretekre és megértésre. A tanulási folyamatot ugyanúgy strukturálják és ütemezik, mint a személyes tanórák esetében.

A feladatok a digitális környezetekben az útmutatás kulcsfontosságú eszközei. A tanulási feladatok lehetővé teszik a tanár számára, hogy a tanulási folyamatot a megfelelő irányba terelje, és segítse a hallgatókat a rendelkezésre álló információk feldolgozásában és alkalmazásában. A tanulási feladatok megtervezésekor:

- Világosan írja le a célt, a célkitűzést, a teljesítési módszert, az értékelési kritériumokat, az útmutatást, az ütemtervet és a feladat terjedelmét.
- Győződjön meg arról, hogy a feladat egyértelmű utasítást ad, és hogy a hallgatók munkáját a tanulási eredmények elérése felé irányítja.
- Vegye figyelembe a tanulási környezet azon tevékenységeit, amelyben a munka zajlik majd.

3.4 Interakció és aktivitás

A digitális környezetekben az interakció gyakran szöveges, hiányoznak azok a gesztusok és arckifejezések, amelyeket a személyes interakcióban az üzenetek értelmezésére használnak. Ezért nagy a

félreértelmezés kockázata. A jelenlét demonstrálása az üzenetekkel is megtörténik. Jó, ha az interakció szabályait átbeszéljük a diákokkal:

- Kérje meg/ragaszkodjon hozzá, hogy a kamerák nyitva legyenek.
- Használjon olyan eszközöket, melyek elősegítik a részvételt és az aktivitást a tanulás során, pl. vitafórumok, chat, Mural, Miro, Padlet.
- Kerülje a monológokat. Vitassák meg az előző anyagot. Kérdezzen, ne feltételezzen.
- Tartsa be az órarendet vagy tájékoztassa a diákokat a hiányzásokról vagy késésekről.
- Legyen türelmes. Előfordulhat, hogy mások nem olvassák vagy válaszolják meg azonnal az üzeneteit.
- Hasznos lehet a szerepek kiosztása (pl. elnök, jegyzőkönyvvezető, csoportmegfigyelő stb.).
- A megvitatás nem működik jól nagyobb csoportokban. Ossa a résztvevőket kisebb csoportokra.
- A hiányos ötleteket is fogadja el magától is, és a csoport tagjaitól is, még ha azoknak írásos nyoma is marad.
- Jó, ha a megbeszélés során az ötleteket vagy az elfogadott kérdéseket össze lehet vonni.

A videón keresztül történő valós idejű interakció szintén gondos tervezést igényel. A kiscsoportos munkaterületek sokoldalú választékát és a digitális környezet nyújtotta lehetőségeket kihasználhatja arra, hogy a résztvevőket interakcióba vonja, például megbeszélés, megjegyzések vagy chat-üzenetek révén.

Fordítson különös figyelmet a csoportkohézióra a digitális környezetben. A csoporttagok könnyen „arctalanok” maradhatnak, mivel a virtuálisan folytatott informális beszélgetések és az egymás megismerése nehezebb, mint a személyes találkozókon. A csoport és annak célkitűzései iránti elkötelezettség általában nagyobb, ha a résztvevők legalább bizonyos fokú ismeretséggel rendelkeznek, vagy úgy érzik, hogy kötődnek a csoporthoz. Az is hasznos, ha a csoportnak lehetőséget adunk informálisabb beszélgetésekre, vagy ha a csoportalakításra már az elején időt hagyunk. A tényleges munka megkezdése előtt a csoportokat arra lehet ösztönözni, hogy állapodjanak meg a közös munkamódszerekben és menetrendekben, és hogy általánosabban megvitassák a célkitűzéseket.

3.5 A tartalom/tananyag megtervezése és létrehozása

A tanulási folyamat megtervezése szorosan kapcsolódik a tanítási és tananyagok előállításához. Minden olyan megfontolásnak, amely arról szól, hogy az anyagot hogyan fogják használni a kurzuson, mindig pedagógiai alapelvekre kell épülnie. A digitalizáció több lehetőséget kínál erre. A digitális tananyagok mellett használt tanulási környezet befolyásolja, hogy az anyag hogyan használható a tanulási eredmények elérésének részeként. Az anyagok tervezésekor azt is érdemes átgondolni, hogyan lehet a hallgatókat bevonni a közös tudásteremtésbe. Egyrészt a digitális tananyagokba be kell fektetni, másrészt a digitalizáció lehetővé teszi, hogy nagyon sokféle és változatos anyagokat használjunk a tanításban. Emiatt a tartalomgyártás és a tananyag összeállítás menetének elsajátítása fontos része a tanári szakmai készségeknek. Célszerű, hogy a digitális tanulási környezet tartalmait kisebb részekben, különböző formátumok (pl. szöveg, kép, videó, interaktivitás stb.) felhasználásával állítsák elő. A digitális tananyagok formátumát a szokásosnál is alaposabban meg kell fontolni. Gondolja át, hogy mely tartalmakat érdemes szöveggként előállítani, és a szöveg mely részei helyettesíthetők videókkal, hangfájlokkal, képekkel, animációkkal, játékokkal, feladatokkal vagy kvízekkel. Érdemes elgondolkodni azon is, hogyan lehet a tanulókat bevonni a tudás előállításának szerepébe.

A digitális tananyagok pedagógiai minőségéhez számos tényező járul hozzá. Az ilyen anyagok a tartalmass feladatokat és a központi tanítandó tartalmat jól kivitelezett, vizuálisan megfelelő és technikailag működőképes csomagban egyesítik, anélkül, hogy megfélekednének a közösség erejéről.

Rengeteg más online anyag is segítheti és támogathatja a tanítást, ami a legjobb esetben is kiváló tananyag egy kurzushoz. Azonban vigyázzunk, amikor mások által készített anyagokat használunk fel a tanítás során. Bár az oktatási célú felhasználásban több lehetőség van, mindig ellenőrizze, hogy a szerző korlátozta-e az anyagok felhasználását. Azt is fontolja meg, hogyan ad hozzáférést másoknak a saját, nyíltan hozzáférhető anyagaihoz.

Kulcskérdések a tanár számára

- Milyen anyagokra van szükség a tartalom elsajátításának támogatásához? Hogyan tudja illusztrálni a tananyagot?
- Gondolt-e már a tanártársaival való közös alkotásra?
- Sokoldalú és többcsatornás a tananyag?
- Ki a tananyag és a tartalom előállítója ebben a kurzusban?
- Hogyan irányítja a diákokat, hogy aktív szerepet vállaljanak a tudás előállításában?

3.6 Szerzői jog és egyéb engedélyezési irányelvek

A szerzői jogi kérdéseket minden tanítás során figyelembe kell venni, beleértve a digitális tanulást is. Szerzői jog szempontjából a tanítás nyilvános és szervezett tevékenység, amely egy meghatározott tanterven alapul. A korlátozó rendelkezések lehetővé teszik a szerzői jog által védett anyagok bizonyos, liberálisabb felhasználását, amelyek például oktatási vagy tudományos célokat foglalnak magukban. A tanítás során felmerülő szerzői jogi kérdések nagyjából két alapvető kérdésre oszthatók:

1. Milyen alapon és hogyan használhat fel egy oktató vagy egy diák mások által létrehozott anyagot az oktatás vagy a kurzus során a tananyag részeként?
2. Kié a tanítás és tanulás keretében létrehozott anyagok szerzői joga, és hogyan lehet a jogokat átruházni?

A magas színvonalú e-learning a többcsatornás tanuláson alapul. Ezért fontos, hogy az oktató más engedélyezési szabályokkal is tisztában legyen, például olyan engedélyekkel, amelyekre akkor lehet szükség, ha a diákok például videókon vagy fényképeken szerepelnek. Az intézménynek rendelkeznie kell utasításokkal a különböző engedélyezési eljárásokról, valamint azok érvényességéről és megőrzéséről.

Mivel az írásbeli feladatok gyakran kihívást jelentenek a hallgatók számára, fennállhat a kísértés, hogy az írásbeli munkát plagizálják. Felsőoktatási hallgatókról is kiderült, hogy mesterséges intelligenciát

használnak szakdolgozataik megírásához. A következő intézkedések segíthetnek a plágium megelőzésében:

- Határozza meg egyértelműen a hallgatók számára, hogy mi a plágium.
- Tegye egyértelművé, hogy a plágium következményekkel jár.
- Adjon példákat a helyes idézésre, és ragaszkodjon a hivatkozások szisztematikus használatához már a tanulmányok kezdetétől fogva.
- Tájékoztassa a hallgatókat a támogató szolgáltatásokról.
- Kerülje a plágiumra csábító feladatokat. Készítsen olyan feladatokat, amelyek megkövetelik a hallgatóktól, hogy önállóan gondolkodjanak és alkalmazzák tudásukat gyakorlati helyzetekben is.
- Használjon online plágiumkereső eszközöket.

Az *itslearning*ben is vannak plágiumkereső szolgáltatások, amelyeket kiegészítésként lehet beszerezni:

- SimCheck (TurnItIn)
- Urkund (jelenleg Ouriginal néven ismert)

A plágiumellenőrzést az oldal adminisztrátora engedélyezheti az oldal beállításával: „Plágiumbeállítások”

Kulcskérdések a tanárok számára

- Milyen szerzői jogi irányelvek vonatkoznak az Ön egyetemére?
- Vannak-e oktatási vagy más hatóságok által kiadott nemzeti irányelvek?
- Ismeri az egyetemének engedélyezési irányelveit pl. a felvételekkel, videókkal és fényképekkel kapcsolatban?
- Ön az utasításoknak megfelelően használja az idézeteket?
- Milyen intézkedéseket tesz a plágium megelőzésére?
- Van-e szervezetének a mesterséges intelligencia, AI használatára vonatkozó irányelve?

3.7 Megközelíthetőség

Az akadálymentesítés mindenki számára jobb tanulási élményt teremt, és támogatja a tanulóközpontúságot. Ha az e-kurzusok megfelelnek a hozzáférhetőségi szabványoknak, minden felhasználó könnyebben megértheti, navigálhatja és interakcióba léphet az Ön e-learning tartalmával. Az e-learningben az akadálymentesítés azt jelenti, hogy a tartalom megtervezésekor minden hallgatót figyelembe vesznek – beleértve a vizuális, auditív, fizikai vagy tanulási fogyatékosokkal élőket is

Az európai akadálymentesítési törvény és a webes akadálymentesítésről szóló uniós irányelv előírja, hogy az online élményeket mindenki számára hozzáférhetőbbé és befogadóbbá kell tenni. Jelenleg elsősorban a közsférához kapcsolódó weboldalak és online szolgáltatások állnak a középpontban. Az elkövetkező években valószínűleg ugyanezek a jogi követelmények hatással lesznek az oktatók számára és által készített digitális oktatási és tanulási anyagokra is. Számos online kurzus és oktatói kézikönyv áll rendelkezésre, amelyek segítik a pedagógusokat a valóban hozzáférhető, jó minőségű digitális anyagok használatának fontosságáról való tájékozódásban és tájékoztatásban. (Marcus-Quinn, 2022.)

Ahhoz, hogy megbizonyosodjon arról, hogy az e-learning kurzusa hozzáférhető, használhatja például az NCCCS Virtuális Tanulóközösség által készített ellenőrző listát.

<https://www.waynecc.edu/wp-content/uploads/vlcCourseAccListUpdated.pdf>

Kulcskérdések a tanárok számára

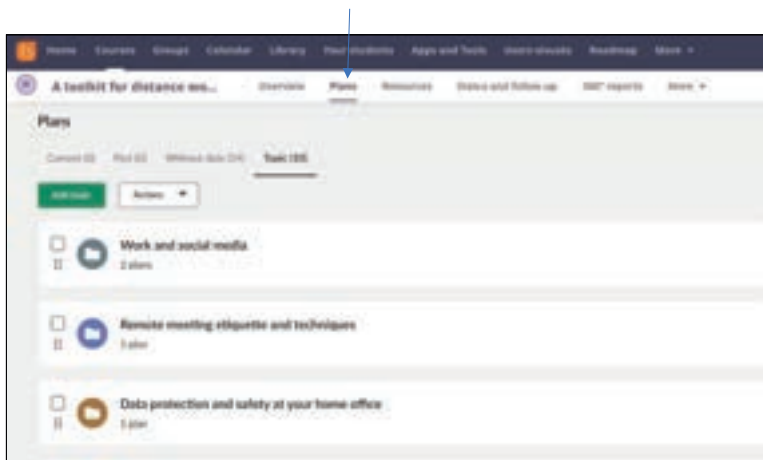
- Ismeri az akadálymentesítést és annak kritériumait?
- Ismeri a nemzeti vagy intézményspecifikus akadálymentesítési szabványokat?
- Értékelte-e már a tanfolyam felépítését és tartalmát az akadálymentesség szempontjából?

4. Technikai tippek

A naprakész utasításokat és tippeket a itslearning támogatási weboldalán találja meg. A következő utasítások egy válogatás azokból a létfontosságú alapvető dolgokból, amelyeket tudnia kell, amikor saját *itslearning* kurzusát kezdi el létrehozni. Az adminisztratív műveletek nem szerepelnek ezekben az utasításokban.

4.1 Plans (tervező oldal)

A Plans oldal nagyszerű lehetőséget nyújt az oktatók számára, hogy elkészítsék a kurzus felépítését struktúrával, terjedelemmel és sorrenddel, és az oktató igényei alapján testre szabható. Például az információblokkok beállíthatók úgy, hogy csak az oktató láthassa az információkat. Ajánlott a kurzust a Plans oldal segítségével felépíteni.



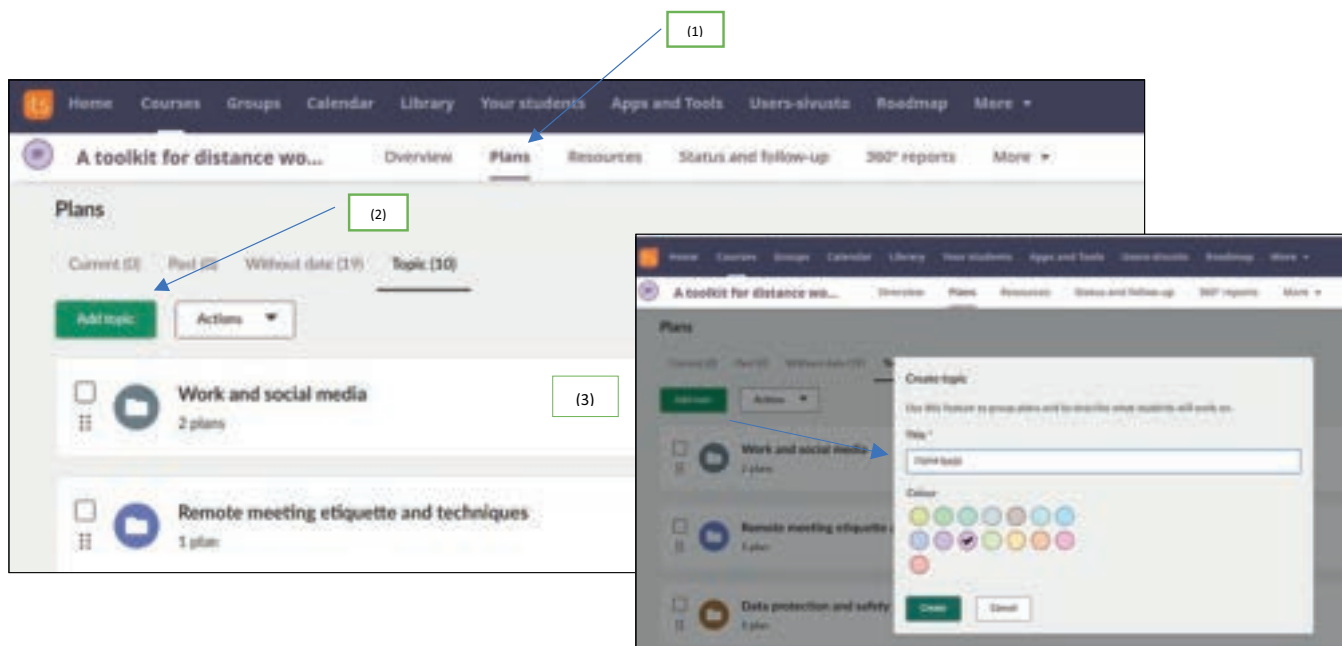
Ne feledje, hogy a tervező oldal az Ön oktatási igényeihez igazítható. A fenti minta egy viszonylag hagyományos tanítási formátumból származik.

4.2 A terv oldal felépítése

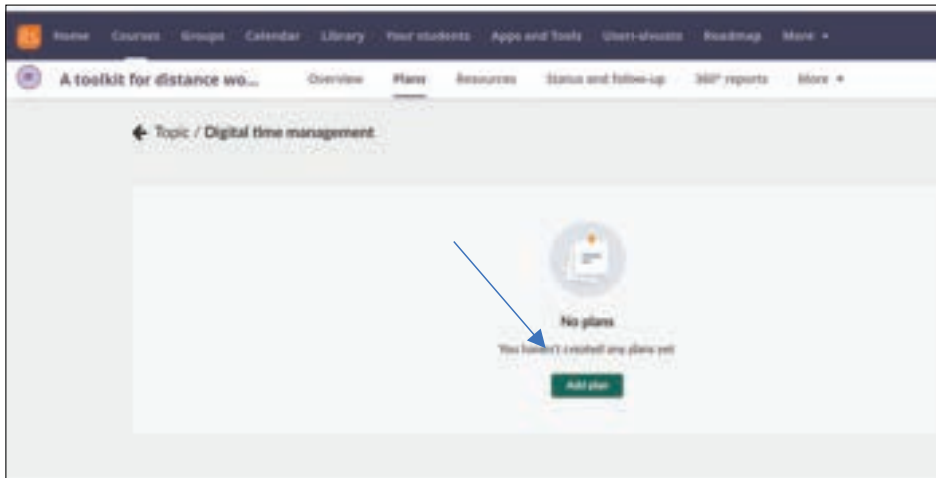
Amikor a tervező oldalon belül építkezik, a téma/egység mappák automatikusan létrejönnek az erőforrások az oldalon. Ezután, ha a leckéket a tanulási célokhöz/szabványokhoz igazítja, a tervező oldalról hozzáadott erőforrások és tevékenységek automatikusan megjelölik ezeket a tanulási célokat, és az erőforrásokon belüli mappába építik be őket, amivel sok időt takarítanak meg az oktatóknak.

A kurzus áttekintés tervező blokkja közvetlen információkat nyújt a felhasználóknak. A szülők, a diákok és a tanárok mind hozzáférnek az információkhoz a kurzus áttekintés ezen blokkjából. A szülők nem tudják megnyitni az erőforrások lapot egy kurzusban, ezért kulcsfontosságú, hogy a tanárok a tananyagvázlatot használják a fontos információk megosztására. A terveken belüli mezők tartalmazhatnak szöveget vagy interaktív tartalmakat.

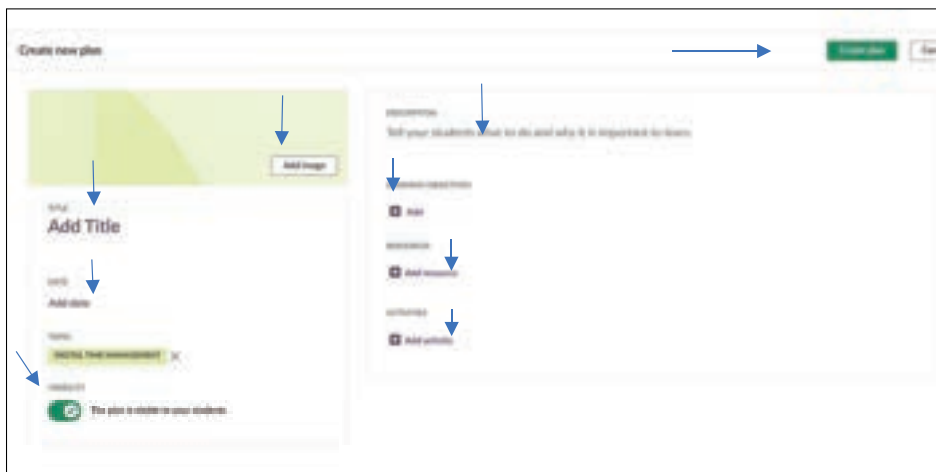
- Most, hogy készen áll a terv elkészítésére, kattintson a Plans gombra (1).
- Ezután kezdheti a téma hozzáadásával (2). Adjon egy címet és hozza létre (3).



A téma után hozzáadhatja a tervet.

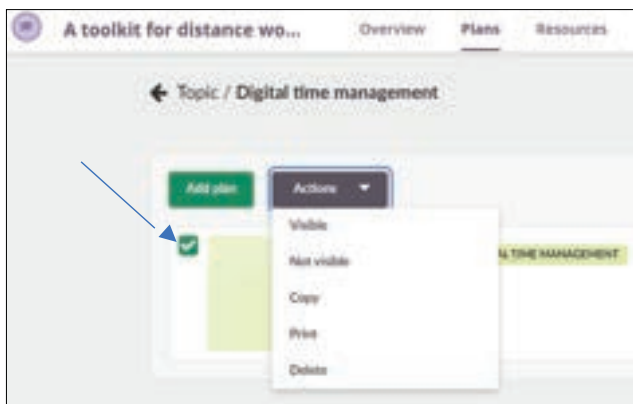


Adjon hozzá képet, címet, dátumot, leírást, tanulási célokat, erőforrásokat, tevékenységeket, és tegye láthatóvá vagy láthatatlanná a tervet. Ezután nyomja meg a Terv létrehozása gombot. Lehetőség van arra is, hogy először egy üres tervet hozzon létre, majd elkezdje hozzáadni az erőforrásokat.



4.3 Tervező

A tanárok meghatározott műveleteket alkalmazhatnak a kiválasztott tervező felületen. Fontos, hogy tervet válassza ki előbb, mielőtt a tevékenységet meghatározná. Az tevékenységek közé tartoznak a következők:

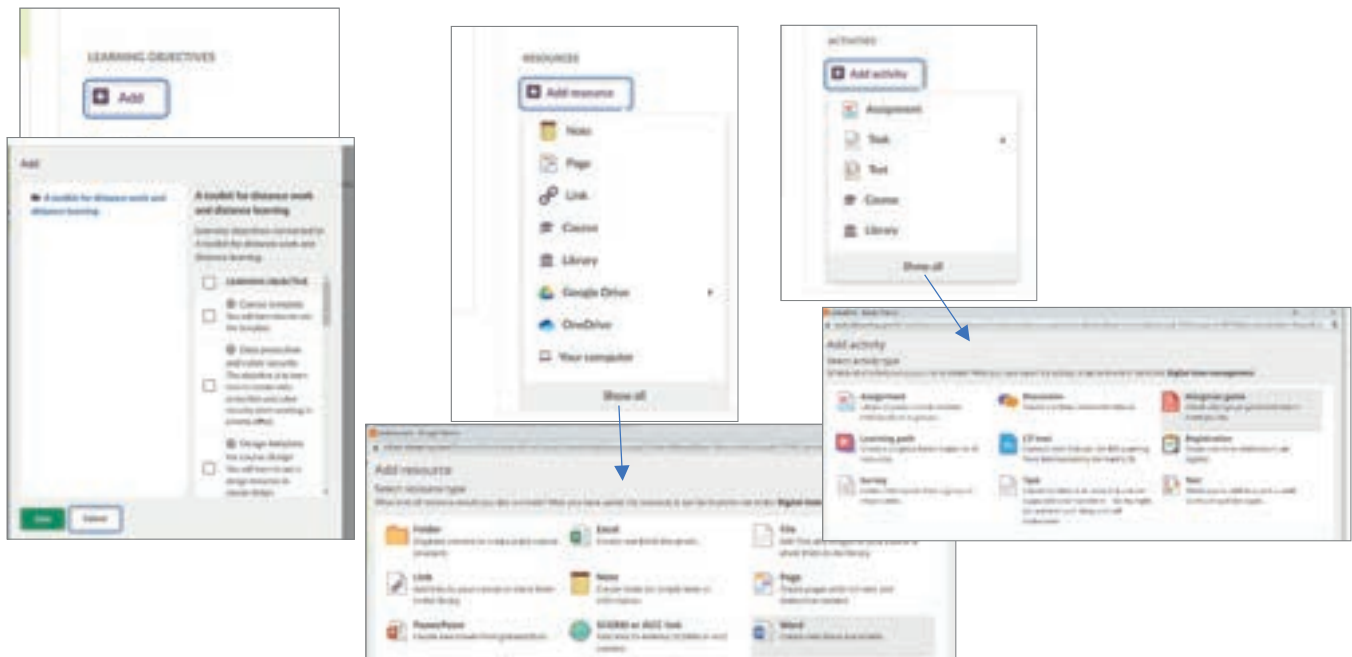
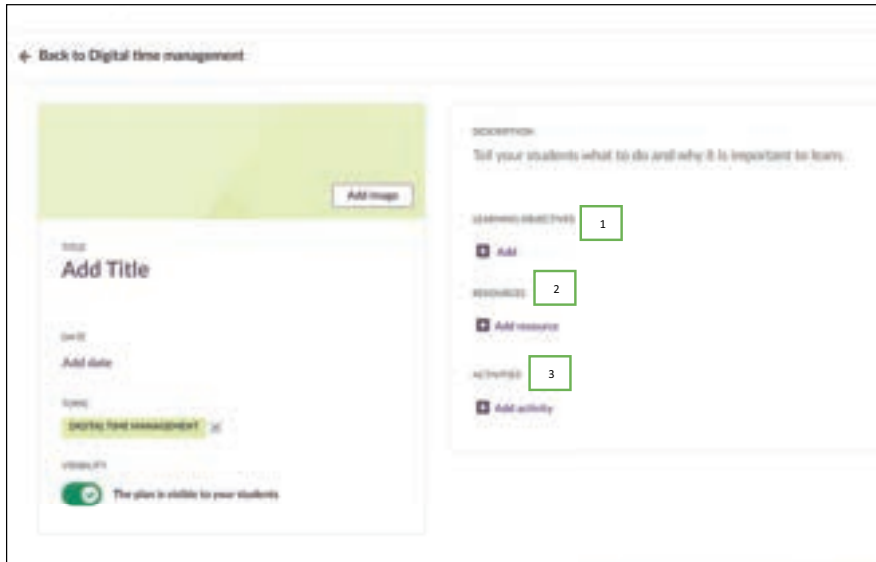


4.4 Erőforrások hozzáadása a tervekhez

Bár sokféleképpen lehet erőforrásokat hozzáadni egy kurzushoz, a tanfolyam szervezésének megkönnyítése érdekében ajánlott a tervező oldalon keresztül hozzáadni erőforrásokat és tevékenységeket, mivel a Tervek az összes tanítási és tanulási anyag központja.

Először is igazítsa a terveket a megfelelő szabványokhoz/tanulási célokhoz (1). Ha a szabványokat/tanulási célokat egy tervhez igazítja, akkor azok automatikusan illeszkednek a feladatokhoz és tesztekhez az elsajátítás nyomon követése érdekében. Ezenkívül a könyvtár a tanulási célok alapján feltölti az eredményeket. (A könyvtárról bővebben egy másik részben olvashat.)

Ezután kezdje el a források (2) és a tevékenységek (3) hozzáadását. Az elemeket közvetlenül a kurzusból, könyvtárból húzhatja át, vagy új elemet hozhat létre. Kattintson a „show all” gombra, ha további lehetőségeket szeretne látni.



4.5 Feladatok

A feladat a tanulóknak kiadott teljesítményfeladat, amelyhez digitális válasz szükséges. A tanuló a feladatról a feladatblokkjában kap értesítést. Feladat létrehozásakor a gazdag szövegszerkesztőbe beilleszthet tartalmat és/vagy utasításokat. Használja a gazdag szövegszerkesztőt arra, hogy a tanulók számára bőséges információt nyújtson a feladat elvégzésének módjáról. Például megkérheti őket, hogy nézzenek meg egy videót, és küldjenek be egy összefoglaló.

A feladatok a következő lehetőségeket kínálják, ahogy az alábbi képen jobbra látható:

- **Láthatóság:** Ha a feladat látható, a hallgatók meg tudják nézni. Lehetőség van arra, hogy egy feladat mindig látható legyen, vagy csak egy bizonyos ideig, vagy ne legyen látható.
- **Határidő:** Amikor a diákok leadják a munkájukat, a feladatra adott választ a leadás dátumával és időpontjával bélyegzi meg a rendszer. Ha úgy dönt, hogy a hallgatóknak határidőt ad egy feladatra, akkor a hallgatóknak addig az időpontig van idejük a válaszuk benyújtására. Lehetőség van arra is, hogy a diákok a határidő után is benyújthassák a választ. Ebben az esetben a dátumot és az időpontot késedelemmel jelöljük.
- **Házi feladat:** Lehetőség van arra, hogy a feladatot házi feladatként jelölje meg. Ezáltal a feladathoz egy lila színű, *Házi feladat* feliratú címkét ad, így a diákok tudják, hogy házi feladatról van szó. Ez a címke hozzáadódik a feladathoz, a diákok feladatblokkjához és a tervekhez.
- **Tanulási célok:** Először a kurzushoz kell hozzáadni, majd a feladathoz csatolni. Ha a követelmények a feladathoz vannak csatolva, az oktató nyomon követheti a követelmények elsajátítását. Elvárásokon alapuló, értékelési kritériumokat tartalmazó rubrikák is létrehozhatók.
- **Értékelési skála:** A feladat osztályozásakor fontos kiválasztani az értékelési skálát, és azt, hogy a feladat bekerül-e a jegyzetfüzetbe.
- **Társ- és önértékelés:** Lehetővé teszi a tanulók számára, hogy értékeljék magukat vagy diák-társaikat. Az R122, óta a tanárok az „anonim társértékelés” engedélyezését is kiválaszthatják.
- **Eredmények:** Lehetőség van arra, hogy a feladat eredményei láthatóvá váljanak a hallgatók számára. Figyeljen arra, hogy csak a saját eredményeit láthassa a hallgató, más résztvevők eredményeit nem. Csoportos tevékenység: Lehetővé teszi, hogy a diákok csoportban dolgozzanak.

- **Névtelen benyújtás:** Elrejtja a diákok nevét a tanár elől, amíg az összes osztályzat ki nem lett számítva. További információ az anonymous submission page oldalon található
- **Plágiumellenőrzés:** Ellenőrzi a diáklágiumot (előfizetés szükséges.)
- **Nem kötelező:** A diákok nyomon követés és jelentések segítségével megtekinthetik a kötelező feladatokat tartalmazó kurzus előrehaladását. Csak akkor látható, ha az Előrelépési jelentés engedélyezve van a kurzushoz.



The resource is visible

From: 10/16/2017 12 AM 00

To: 10/16/2017 04 PM 00

Leave empty to keep it visible forever.

Add scheduled visibility

RESULTS

Results are visible to students

DEADLINE

10/16/2017 11 PM 00

Leave empty for the deadline

Close after deadline

ASSIGNMENT

This activity is homework

LEARNING OBJECTIVES

MO.0001.0

MO.0002.0

ASSESSMENT SCALE

Max. score: 100

Add to gradebook

Term: Spring

Category: Texts & Projects

GROUP ACTIVITY

Students submit as groups

ANONYMOUS SUBMISSIONS

Names are hidden when viewing

PLAGIARISM CONTROL

Activate control for plagiarism

NOT MANDATORY

This activity is not mandatory



4.6 Feladatok

A feladatok olyan nem digitális beadványok, mint például művészeti alkotások, szóbeli előadások, kézzel írt esszék vagy személyes megbeszélések. Lehetőség van Microsoft- vagy Google-fájlok létrehozására és hozzáadására is, és arra, hogy a diákok a Feladat eszköz segítségével dolgozzanak rajtuk. A feladatok lehetővé teszik a tanár számára, hogy digitális utasításokat és osztályozási előírásokat adjon, de a munka benyújtása, értékelése és osztályozása kézzel történik. A feladatok ugyanazokkal a típusú lehetőségekkel rendelkeznek, mint a feladatok, az értékelés azonban olyan lehetőségekkel is rendelkezik, amelyekkel a résztvevők nyomon követhetik a teljesítést.

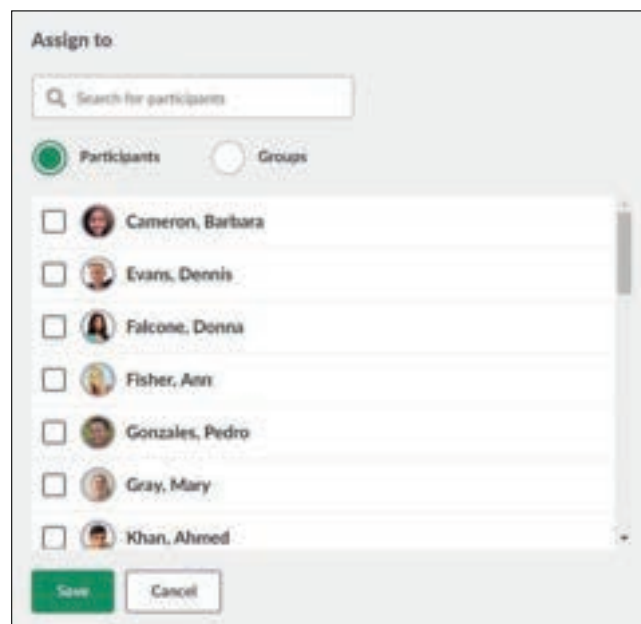


4.8 Fájlok hozzáadása

Megoszthat egy csatolt dokumentumot a hallgatókkal. Egyszerűen válasszon a számítógépéről, a Dropboxból, a Google Drive-ról vagy a OneDrive-ről. A felhőfunkciók használatához a tanárnak és a hallgatóknak rendelkezniük kell fiókkal a Google vagy az Office 365 szolgáltatásban. Minden hallgató, függetlenül a csatlakoztatott felhőszolgáltatás fajtájától, jogosultságot kap a feladathoz és az oktató által hozzáadott dokumentumhoz való hozzáféréshez.

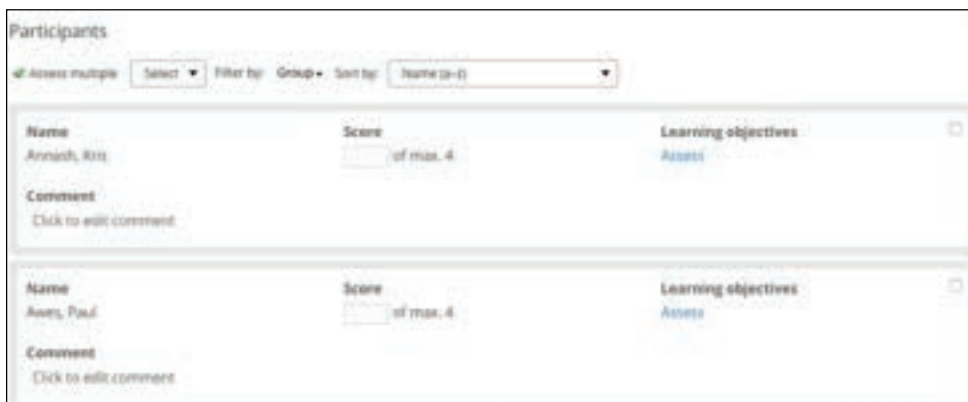
4.7 Hozzárendelés

A tanár feladatokat rendelhet a kurzus összes résztvevőjéhez a kurzuson belül, kijelölhet egyes diákokat vagy diákcsoportokat. Az alapértelmezett beállítás az „összes kurzus résztvevő”. A többi lehetőséghez kattintson a Módosítás gombra.



4.9 Feladatok értékelése

A Feladatok értékelése gyors és egyszerű. Az oktató értékelhet egy művészeti projektet vagy alkotást, és egyenként beírhatja az osztályzatokat és megjegyzéseket. Alternatívaként az oktató egyszerre több hallgatót is értékelhet



Az elsajátítás a tanulási célok között az „értékelni” opció kiválasztásával módosítható. Vegye figyelembe, hogy a pontszám automatikusan kiszámításra kerül a rubrika alapján (alapértelmezés szerint). Az oktató ezt felülbíráhatja

4.10 Értesítések és üzenetek

Amikor bejelentkezik az itslearningbe, a felső címsorban azonnal látni fogja, ha új üzenete vagy értesítése van. A csengő ikon az értesítéseket, a beszéd-buborék ikon pedig a belső üzenetküldési lehetőség gyors elérését biztosítja.



Az oktatók több esetben is kapnak értesítést, többek között akkor, ha:

- Meghívást kapnak egy projektre.
- Hozzáadják őket egy hierarchiához.
- Emlékeztetőt küld egy mentor vagy szakfelelős.
- A naptáron keresztül lefoglalt erőforrás megváltozik.

A hallgatók az alábbi esetekben kapnak értesítést:

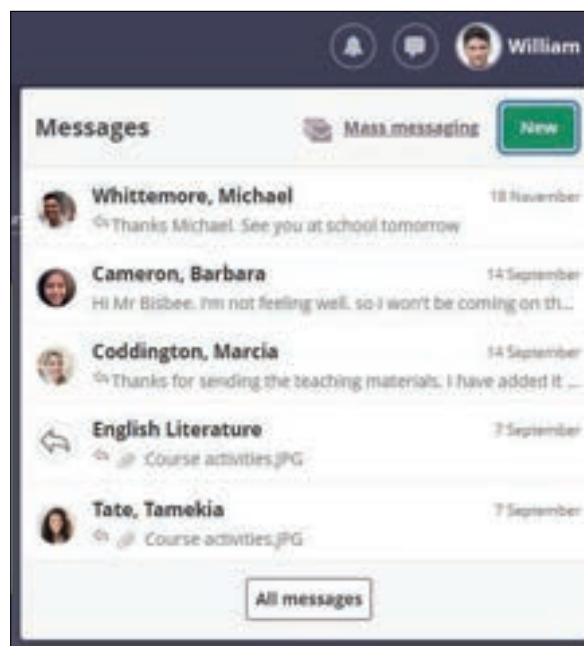
- Egy kedvenc/csillaggal jelölt kurzusban új hirdetést tesznek közzé.
- Projektmeghívót kapnak.
- Értékelést vagy visszajelzést kapnak egy tesztről, feladatról vagy feladatról.

* *A hallgatók nem kapnak értesítést a csillaggal nem rendelkező kurzusokról. Ehhez menjen a kurzuskártyák kezdőlapjára, és törölje a kurzus csillagozását.*

A belső üzenetrendszer segítségével üzeneteket küldhet csoportoknak, illetve a kurzus vagy projekt résztvevőinek egy csoportjának, vagy egyszerűen üzeneteket küldhet az itslearninget használó oktatóknak vagy hallgatóknak anélkül, hogy el kellene hagynia az itslearninget. Ez különösen hasznos a mobilalkalmazás használatakor.

- Kattintson a beszéd-buborék ikonra, és egy felugró ablak fog megnyílni.
- Új üzenet küldéséhez kattintson az Új gombra. A belső üzenetekhez mellékleteket is hozzáadhat.
- Az „összes üzenet” kiválasztásával egy felugró menü nyílik meg, amely további üzenetküldési lehetőségekhez nyújt hozzáférést.

A tömeges üzenetküldés csak akkor érhető el, ha a rendszergazda engedélyezte azt, ezért kérjük, érdeklődjön a rendszergazdánál.



szakirodalom

Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; Addison Wesley Longman, Inc: New York, NY, USA, 2001.

Basak, S.K., Wotto, M. & Belanger, P. (2018) E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media* 2018, Vol. 15(4) 191–216.

Beneitone, P. & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303–334.
[https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp303-334](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp303-334)

Duch, B.J., Groh, S.E & Allen, D.E. (2001) Why Problem-based Learning? A Case Study of Institutional Change in Undergraduate Education. In Duch, B.J., Groh, S.E & Allen, D.E. (Eds.) *The Power of Problem-based Learning. A Practical How to for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Publishing. pp. 3-11.

Hyypiä, M., Erkkö, S., Hirsto, L., Valtonen, T. (2019) Key Components of Learning Environments in Creating a Positive Flipped Classroom Course Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 18, No. 13, pp. 61-86, December 2019
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.4>

Luoma, K. (2009). “Theories as tools: An innovative course design for teaching theoretical knowledge in an integrative manner. In: O. Kallioinen (Eds.): *Learning by developing – New ways to learn: 2009 Conference proceedings* (Pp. 12–33). (Laurea Publications D7).

Kirkkomäki, A., Kavander, P., Tuunanen, M. & Kettunen, S. (2019) Foreign Language Learning with Flipped Classroom Method in Higher Education in Finland, ICERI2019 Proceedings, pp. 542-548. DOI: 10.21125/iceri.2019.0187

Marcus-Quinn, A. (2022) The EU Accessibility Act and Web Accessibility Directive and the implications for Digital Teaching and Learning. <https://routledgeopenresearch.org/articles/1-30>

Murtonen, M. (2017). Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 63–82. (in Finnish)

Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). “I See What I See from the Theory I Have Read.” Student Teachers Learning through Theory in Practice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(4), 404–416.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). *Oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa S. Lindblom & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYPro, 194–236. (in Finnish)

- Pikhart, M. & Klimova, B. (2019) Utilization of Linguistic Aspects of Bloom's Taxonomy in Blended Learning. *Educ. Sci.* 2019, 9(3), 235; <https://doi.org/10.3390/educsci9030235>
- Sikora, Y.B. (2017) The use of knowledge management methods for e-learning organization. *Inf. Tech. Learn. Tools* 2017, 61, 162–174.
- Silander, P. (2015a). Rubric for Phenomenon Based Learning. Retrieved October 5, 2016, from <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Silander, P. (2015b) Digital pedagogy in Pasi Mattila and Pasi Silander (eds.) HOW TO CREATE THE FUTURE – Revolutionary thinking and design from Finland. University of Oulu. 9 – 25.
- Simuth, J. & Sarmany-Schuller, I. (2012) Principles for e-pedagogy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 46, Pages 4454–4456.
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2020) Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47. http://www.edite.eu/wp-content/uploads/2017/11/Phenomenon-based-teaching-and-learning-through-the-pedagogical-lenses-of-phenomenology_The-recent-curriculum-reform-in-Finland.pdf
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy. (in Finnish)
- Töytäri, A. (2019) Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin. Perspectives into higher education teachers' learning and competence challenges at Finnish Universities of Applied Sciences. Doctoral Dissertation. University of Jyväskylä.
- Väisänen, S. & Hirsto, L. (2020) How Can Flipped Classroom Approach Support the Development of University Students' Working Life Skills? – University Teachers' Viewpoint. *Education Sciences*, 10 (12), [366]. <https://doi.org/10.3390/educsci10120366>
- Yew, H., J. & Goh, E. (2016) Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*. Volume 2, Issue 2, December 2016, Pages 75 – 79.



Kézikönyv az e-learning tervezéshez

