

A tanítási módszerek jellemzői az online magyarórákon

Bevezetés

A 2020 tavaszán a köznevelésben végbement első digitális átállás alapjaiban változtatta meg a diákok és a pedagógusok által megszokott tanulási környezetet (Czirfusz et al., 2020). A jelenléti, személyes tanulási-tanítási folyamat a digitális, online színtérre tevődött át, és ez módosította az osztálytermi oktatás tényezőit és stratégiáit (Orhan–Beyhan, 2020; Rehn et al., 2018). Az online tanulási környezet az anyanyelvi óra számos tényezőjére is hatott: a tanár-diák kapcsolatra, az osztálytermi diskurzus sajátosságaira, az anyanyelvi és irodalomórák arányára, a mérés és értékelés folyamatára (Gonda, 2021; Hollóy, 2021; Jánk–Lőrincz, 2021). Jelen tanulmány azt vizsgálja egy interjúkutatás és egy tanórákutatás alapján, hogy hogyan változtatta meg a digitális tanrend a magyartanárok anyanyelvi nevelésről alkotott képét, hogyan befolyásolta a szinkrón online anyanyelvi órán alkalmazott munkaformákat és módszereket. A vizsgálat főbb kérdései a következők:

- Milyen kommunikációs és módszertani jellemzők határozzák meg az online osztálytermet?
- Hogyan változott a magyar pedagógusok anyanyelvi nevelésről alkotott véleménye a digitális tantervi időszak alatt?
- Hogyan jellemezhető a tanár-diák kommunikáció aránya az online magyarórán?
- Jellemzően milyen munkaformát és módszereket alkalmaztak a magyartanárok az online magyarórákon?



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Elméleti háttér

A pandémia hatására a legtöbb országban a tanulási-tanítási folyamat digitális kommunikációs színtérre kényszerült, amely különböző kihívások elő állította a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt (Czirfusz et al., 2020; Doucet et al., 2020; Orhan–Beyhan, 2020). A hazai és a nemzetközi kutatások megállapították, hogy a digitális oktatás egyik legmeghatározóbb kihívása az oktatási folyamat résztvevőinek eltérő digitális-kompetenciaszintje volt (Koetz–Aziz, 2021; Pokhrel – Chhetri, 2021). További nehézséget okozott az online oktatást támogató módszertani segédanyagok hiánya, amely nagyban megnehezítette a jelenléti oktatásban alkalmazott módszerek digitális transzformációját (Czirfusz et al., 2020; Szűts, 2020). Szintén általános kihívást jelentett, hogy a pedagógusok a digitális oktatásban az írásbeli tanulói tevékenységeket részesítették előnyben, amelynek következtében háttérbe szorult a tanulók szóbeli kifejezőképességének a fejlesztése, illetve az írásbeli anyagok előkészítése, a feladatvégzés nyomon követése és az elvégzett tevékenységek ellenőrzése aránytalanul nagy terhet rótt a pedagógusokra (Dobos – Vigh-Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021).

Az általános kihívások mellett azonban pozitív hatása is volt a digitális oktatásnak. A kutatások bizonyítják, hogy módszertani szempontból mind a tanulási-tanítási folyamat szemléletmódját, mind az alkalmazott technikákat és eszközöket tekintve megfigyelhetők innovatív megoldások. Az online tanulási környezet hatására előtérbe került a kollaboratív és hálózati tanulás, amely támogatta, hogy a tanulók aktívan és együttműködve dolgozzák fel az egyes tananyagokat (Doucet et al., 2020; Yunus et al., 2021). Nagyobb hangsúlyt kapott a tanórai interaktivitás, a pedagógusok számos olyan kommunikációs és módszertani megoldást alkalmaztak, amelynek segítségével, a technikai adottságok ellenére is be tudták vonni a diákokat az adott tanórába (Dobos – Vigh-Szabó, 2022; Gonda, 2021). Az ellenőrzés és értékelés területén pedig nagyobb arányban jelent meg a gamifikáció módszere, mint a jelenléti oktatásban, amely a technikai lehetőségeket kihasználva motiváló, játékosított tanulási környezetet biztosított a diákoknak (Koetz–Aziz, 2021). Mindezen pozitívumok ellenére a digitális oktatás időszakát vizsgáló kutatások alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok összességében kevésbé érezték hatékonynak az online oktatást, mint a jelenléti (Koetz–Aziz, 2021; Pokhrel – Chhetri, 2021; Orhan–Beyhan, 2020).

Az általánosan megfogalmazott kihívások és előnyök a magyarországi digitális oktatásra, azon belül a magyar nyelv és irodalom tantrágyák tanítására is jellemzőek voltak. A magyarországi vizsgálatok szerint a magyartanároknak problémát okozott, hogy a jelenléti oktatásban alkalmazott módszereket nem tudták az online tanulási környezetben módosítások nélkül alkalmazni. A módszertani segédanyagok, és ebből következően a digitális módszertani megoldások és a technikai lehetőségek ismeretének hiánya miatt a magyartanároknak nehézséget jelentett a csoportos tevékenységek kialakítása, a tanulók tanórai aktivitásának növelése (Dobos – Vigh Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021; Parapatics – Vigh-Szabó, 2020). Ennek megfelelően háttérbe szorult a kooperatív és a problémamegoldó tanulás, és előtérbe került az egyéni munka és az írásbeli feladatok (Gonda, 2021; Hollóy, 2022). A magyartanárok szintén kihívásként élték meg a feladatok értékelését és ellenőrzését elsősorban a megnövekedett számú javítandó anyagok miatt (Jánk – Lőrincz, 2021).

Mindezen kihívások mellett a magyarországi magyartanárok is dolgoztak ki megoldásokat a digitális oktatás hatékonyságának növelésére. Az online tanulási környezetben leginkább a frontális munkaformát és hozzá kapcsolódóan a tanári előadás módszerét érezték legkönnyebben transzformálhatónak az online kommunikációs színtérre. Számos

magyartanárnál a tanári előadás képernyőmegosztással megvalósított szemléltetéssel, mutlimédiás tananyagok bevonásával valósult meg (Jánk – Lőrincz, 2021). Az írásbeli feladatok megnövekedett száma pedig lehetővé tette, hogy nagyobb hangsúlyt fordítsanak a szövegalkotás és a helyesírás fejlesztésére (Hollóy, 2022; Gonda, 2022). Számos pedagógus felfedezte a kollaboratív tanulás előnyeit, amelynek megvalósítását nagyban támogatta az online tanulási környezet az azonos időben, közösen szerkeszthető felületek megjelenítésével (Parapatics – Vigh-Szabó, 2020). Az online tanulási környezetre jellemző intézményi időkeretektől való eltérés pedig lehetősé tette, hogy az értékelés, ellenőrzés folyamatában előtérbe kerüljön az egyéni, fejlesztő visszajelzés a tanuló munkájára (Dobos – Vigh Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021).

A digitális oktatással kapcsolatos vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy az online tanulási környezet kommunikációs jellemzői és az online tanórán alkalmazott módszertani megoldások egymással szoros kapcsolatban állnak. Attól függően, hogy a pedagógusok milyen online felületre helyezték át a tanulási-tanítási folyamatot, beszélhetünk szinkron (valós idejű), aszinkron (nem valós idejű) és vegyes online tanulási környezetekről. Mivel jelen tanulmány elsősorban az online tanórán alkalmazott módszerek vizsgálatára koncentrál, ezért az online szinkron tanórák kommunikációs jellemzőit mutatja be részletesebben. A videókonferenciának mint online osztálytermi diskurzusnak jól körülhatárolható sajátosságai vannak, amelyek egyszerre érintik az osztálytermi diskurzus stratégiáit és tartalmát, valamint a különböző módszertani megoldásokat. A Centre for Education and Foundation Pathways írástudással foglalkozó kutatócsoportja a következő sajátosságokat állapította meg az online osztálytermi interakcióval kapcsolatban (Greyling – Ahmad, 2020):

- Az alkalmazott szoftver funkcióinak ismerete befolyásolja az aktivitást az online osztályteremben. Minél magabiztosabbak a felhasználók a technikai kezelésében, annál könnyebben kapcsolódnak be a diskurzusba.
- A résztvevők az online osztályteremben kommunikációs rituálékat alakítanak ki, amelyek a köszönési formákat, a szóátadás formáit és a közbevágások kezelését is meghatározzák.
- Folyamatos diskurzus zajlik magáról az online diskurzusról, amelyben a tanárok és a diákok ellenőrző kérdéseket fogalmaznak meg a hallhatósággal vagy a láthatósággal, illetve a diskurzus menetével kapcsolatban.
- A tanári beszédnek az ismeretközlés során a részévé válik a források elérhetőségének a megadása, a tananyagok eléréséhez szükséges navigáció bemutatása és a képernyőmegosztás a tartalom és a gondolatmenet szemléltetésére.
- A kontakt osztálytermi diskurzusra jellemző IRF-modell (Cazden, 2011) minden munkaformában megvalósul a technikai funkciók hatására, hiszen a tanár jelöli ki a beszédpartnereket, határozza meg a beszédidőt és zárja le az interakciót.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A felsorolt jellemzőkből jól látható, hogy az ilyen típusú platformok használatának módszertani előnye, hogy a tanóra valós időben zajlik, a résztvevőknek lehetősége van aktuális kérdések megfogalmazására, amelyekre közvetlen szóbeli tanári magyarázatot kaphatnak, a pedagógus élhet a képernyőmegosztás lehetőségével, könnyedén szemléltethet multimediális tananyagokkal, adhat a diákoknak írásbeli visszajelzést a csetfelületen vagy akár rögzítheti is a tanórát (Branon–Essex, 2001; Gonda, 2022; Szűts, 2022). Módszertani szempontból azonban hátrányt jelent, hogy a kommunikációs sajátosságok hatására (pl.: a közvetlenség hiánya, a beszélőváltás nehézsége, a beszéd folytonosságának sérülése a technikai nehézségek miatt) a tanáribeszéd-központú módszerek kerülnek előtérbe (Domonkosi, 2021; Gonda, 2021; Constantinovits–Vladár, 2021). További nehézség, hogy a tanóra résztvevőinek eltérő minőségű digitális felszereltségéből adódó technikai problémák miatt csökken a tanulók motivációja (Gonda, 2022; Orhan – Beyhan, 2022).

A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja, hogy feltérképezze, hogy változott-e a magyartanárok anyanyelvi neveléssel kapcsolatos szemléletmódja a digitális oktatás hatására. Továbbá célja, hogy megvizsgálja, hogyan hatottak az online tanulási környezetre jellemző kommunikációs stratégiák az online tanórán alkalmazott munkaformákra és módszerekre.

A kutatás első hipotézise, hogy a magyartanárok szemléletmódja nem változott a digitális oktatás hatására (vö. Orhan–Beyhan, 2022; Szűts, 2022). A kutatás második hipotézise, hogy a magyartanárok a jelenléti órákhoz hasonlóan az online tanulási környezetben is a tanáribeszéd-központú módszereket részesítették előnyben (vö. Asztalos, 2022). A kutatás harmadik hipotézise, hogy a magyartanárok az online tanórán is elősorban a tanárközpontú munkaformákat alkalmazták (vö. Szűts, 2020).

A kutatás módszere

A tanulmány két empirikus kutatás eredményeit mutatja be. Az első kutatás módszere az írásbeli strukturált interjú, amelyben a pedagógusok nyitott kérdésekre válaszoltak az első digitális oktatási időszakra vonatkozóan. A kutatás eszköze egy 10 elemből álló kérdéssor volt, amelyből 5 kérdés vonatkozott az online tanulási környezetben megvalósuló anyanyelvi nevelés sajátosságaira, 5 kérdés pedig az online osztálytermi diskurzus jellemzőit tárta fel. Jelen tanulmány az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok elemzésével foglalkozik, az online osztálytermi diskurzussal kapcsolatos eredményeket már korábbi publikációk közölték (Gonda, 2021; Gonda, 2022; Hollóy, 2022). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos interjúkérdések érintették az anyanyelvi kompetenciaelemekkel kapcsolatos változásokat, a különböző anyanyelvi ismeretkörök tartalmának átalakulását, valamint a magyar nyelvi órára a digitális oktatás időszakában jellemző módszereket. A kutatásban összesen 40 magyartanár vett részt, az adatközlők önkéntesen csatlakozhattak a felméréshez. Az interjúkat 2020. szeptember és október hónapokban rögzítettük. A kutatásban résztvevő magyartanárok közül 9 férfi, 31 nő; 24 fő öt évnél több, míg 16 fő 5 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezik. Az interjúalanyok közül 26-an tanítanak budapesti, 14-en pedig vidéki iskolában. 24 fő középiskolai tanárként, 16 fő pedig általános iskolai tanárként dolgozik. Mindannyiuknak legalább az egyik szakja magyar nyelv és irodalom. Az adatok jól tükrözik, hogy a vizsgálatban heterogén mintával dolgoztunk, ami a kutatás célját tekintve előnyösnek mondható, hiszen több szempontból megismerhettük a pedagógusok véleményét.

A második kutatás egy tanórákutató, amelynek során 12 digitálisan rögzített online tanórát vizsgáltam elsősorban az alkalmazott módszerek és munkaformák szempontjából. A vizsgálatban összesen 8 pedagógus vett részt, 3 nő és 5 férfi. A tanítási tapasztalatukat tekintve a nők közül kettőnek 5 évnél kevesebb, 1-nek pedig 5 évnél több tapasztalata van. A férfiak esetében ez az arány a következő: 2 fő öt évnél kevesebb tapasztalattal, 3 fő pedig öt évnél többel rendelkezik. A felvételek mind budapesti középiskolák online tanóráin készültek. A korábbi diskurzuselemzési vizsgálatok bizonyították, hogy a pedagógus neme, tanítási tapasztalata és az iskola helye nem határozzák meg egyértelműen a tanári kommunikáció jellemzőit, és ennek megfelelően az alkalmazott módszereket és munkaformákat sem (Antalné, 2005; Asztalos, 2022). A vizsgált 12 tanórát összesen három különböző online platformmal valósították meg a tanárok. 9 óra Microsoft Teams felületén zajlott, amely a valós idejű videokonferencia mellett alkalmas a csoportmunka megvalósítására, 2 óra a Google Meet felületén, amely kizárólag a videós kapcsolatok létrehozását teszi lehetővé, 1 óra pedig a Discord felületén, ahol a beszédpartnerek csak hallják, de nem látják egymást, viszont van lehetőség csetezobák látogatására. Mindhárom felületen működik a cset funkció. A felvételeket 2020 áprilisa és júniusa között rögzítettük. A felvételek lejegyzését követően, a transzkripciót a módszerek és munkaformák szempontjából szegmentáltuk és annotáltuk. Az interjúk kutatási eszköz kidolgozását, az online tanórák corpusz kialakítását, és a kutatások lefolytatását Hollóy Zsolt doktorandusszal közösen végeztük.

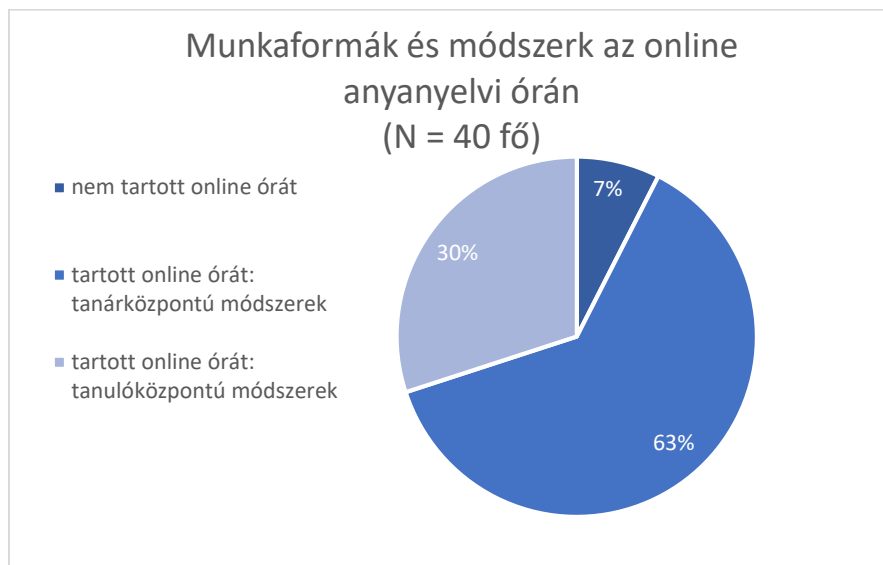
Eredmények

Szintén a digitális tanrend időszaka alatt készült török interjúk kutatás az online oktatás sikerességének legfőbb befolyásoló tényezőjét így látta: „[a] tanárok többsége a digitális oktatást a jelenléti oktatás folytatásaként, nem pedig új tanítási módszerként, szemléletként” kezelte (Orhan – Beyhan, 2020), így azonban nem lehetett elég hatékony. Az interjúban megkérdezett magyartanároknak viszont a 75%-a vallotta azt, hogy valamilyen szempontból változott az anyanyelvi nevelésről alkotott képe. Ez az eredmény azért nem meglepő, mert az

interjúban önkéntesen vettek részt a pedagógusok, és többségében azok nyilatkoztak, akik pozitív hatását is érezték a digitális tanrendnek. Bár a vélemények így kissé egyoldalúan tűnhetnek, mégis előremutatók, hiszen a sikeres pedagógusok szemlélete és jó gyakorlatai ismerhetők meg. A kutatásban résztvevők a következő területek neveztek meg az anyanyelvi nevelésről alkotott kép változásával kapcsolatban:

- az órakeretek átalakítása: tömbösítés, tantárgyi integráció;
- tananyagok újratervezése, átstrukturálása;
- a digitális kommunikáció mint anyanyelvi ismeretkör hangsúlyosabb megjelenése;
- a személyre szabott tanulás és értékelés előtérbe kerülése;
- az internetes keresés folyamatának a tanítása.

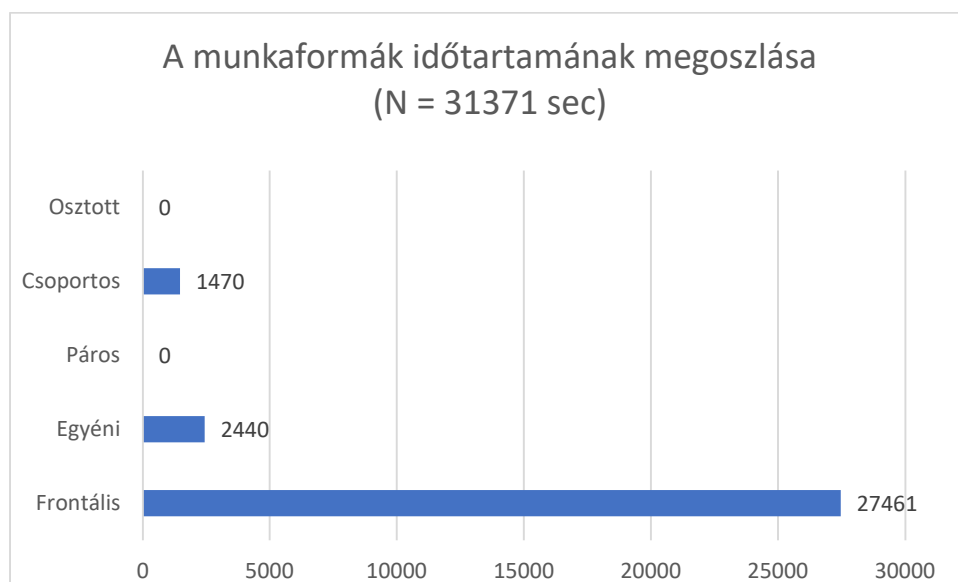
Az interjúk kutatásban résztvevő magyartanároknak, ahogyan az az 1. ábrán is látható, mindössze a 7,5%-a, vagyis összesen 3 fő nem tartott szinkrón online anyanyelvi órát az első digitális tanrend idején. A többi 37 fő azonban mind használt valamilyen szinkrón interakcióra alkalmas online platformot, jellemzően a Discord, a Google Meet, valamint a Microsoft Teams felületét. A szinkrón online anyanyelvi órát tartó pedagógusok közül 25 fő, azaz a megkérdezettek többsége, 62,5%-a vallotta, hogy az anyanyelv órákon a tanárközpontú módszerek kerültek előtérbe, vagyis többségében a tanári előadás, a magyarázat, a szemléltetés vagy éppen a megbeszélés (Antalné, 2015). A kutatásban résztvevők közül mindössze 12 fő, vagyis a résztvevők 30%-a jelezte, hogy az anyanyelvi órákon inkább a tanulóközpontú módszerek érvényesültek, mint például a tanulói kiselőadás, a tanulók által irányított vita, a csoportos feladatmegoldás vagy a projekt (Antalné, 2015).



1. ábra: A módszerek eloszlása az online anyanyelvi órán
(Az interjúk kutatás eredményei)

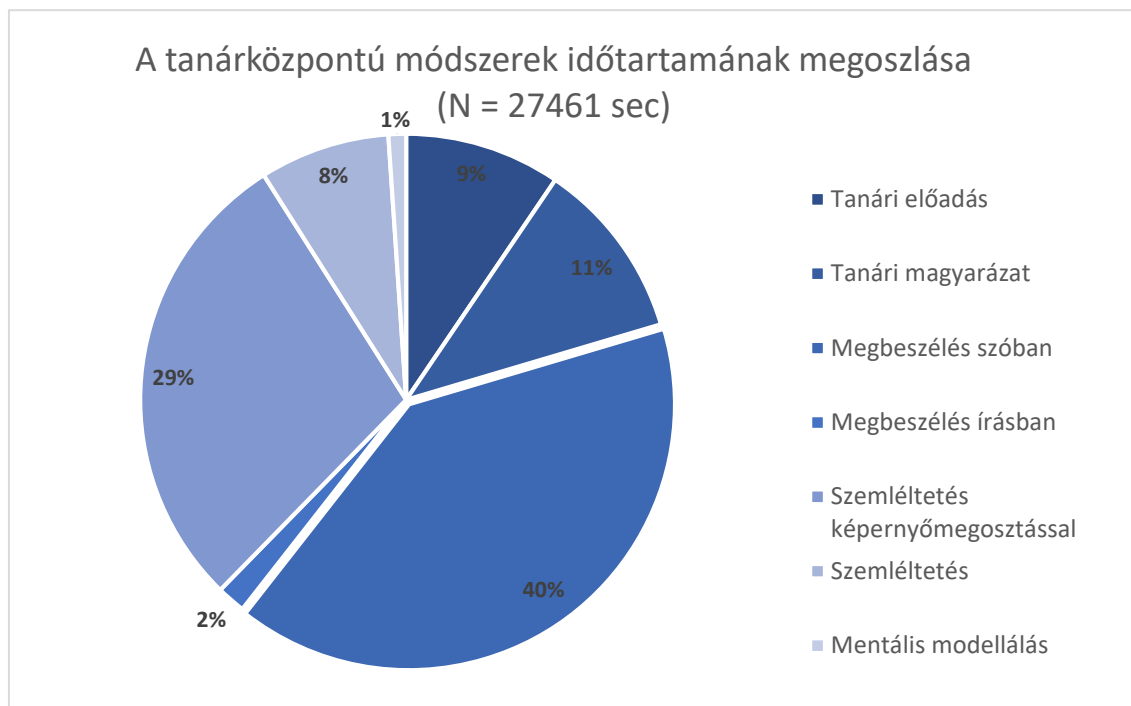
A vizsgált 12 online magyaróra alapján megállapítható, hogy a tanárok elsősorban a tanárközpontú munkaformákat részesítették előnyben. Ahogyan a 2. ábra is mutatja, az összes tanóra időtartamának 87,5%-ában a frontális munkaforma volt a jellemző, amely egyértelműen a tanáribeszéd-központú módszereket és a tanár-diák párbeszédet támogatja. A vizsgálatban nem szerepelt olyan óra, amely ne tartalmazott volna frontális munkaformát, továbbá négy tanóra csak frontális munkaformát alkalmazott, ami azt jelenti, hogy az aktív tanulói tevékenységek a háttérbe szorultak. Nagyon kis százalékban jelentek meg a tanórán egyéni

(7,77%) vagy csoportban (4,68%) végzett tevékenységek, ráadásul ezek közül is csak a csoportmunka teszi lehetővé a diák-diák párbeszédet, míg a vizsgált tanórákon az egyéni munkához kapcsolódó tevékenységek minden esetben írásbeli feladatot jelentettek. A vizsgált tanórákon egyáltalán nem szerepelt osztott munkaforma, amelyet a tanulási környezet sajátosságaival lehet magyarázni, hiszen ennek a munkaformának a lényege, hogy az osztályteremben a tanulóknak elhelyezkedésük alapján csoportonként eltérő, egyéni feladatot ad a tanár.



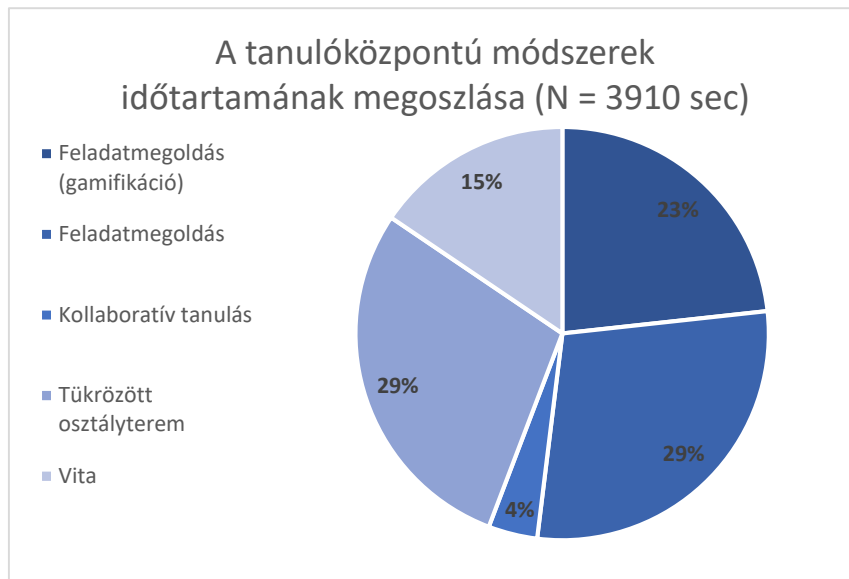
2. ábra: A munkaformák időtartamának megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

A frontális munkaformában megvalósított tanárközpontú módszerek időtartamának a megoszlását a 3. ábra mutatja. A tanárközpontú módszerek közül a tanárok elsősorban a szóbeli megbeszélést részesítették előnyben, amely egyértelműen jelzi az interakcióra való törekvést. Ennek ellenére a videófelvételek tapasztalatai azt mutatták, hogy a diákok nehézkesen, és a jelenléti órákra jellemző reakcióidőnél hosszabb idő elteltével válaszoltak csak a tanári kérdésekre. Ennek okai elsősorban az online kommunikációs stratégiák hiányával magyarázhatók (Rehn et al., 2018), hiszen a jelenléti órán megszokott megszólítási formulákat alkalmazták a tanárok (Asztalos, 2022b), – egy tanóra kivételével – nem éltek az alkalmazott szoftver funkcióval vagy a csetfelület használatával a megbeszélés folyamatosságának és a résztvevők aktivitásának növelése érdekében (vö. Gonda, 2021). Viszont nagy arányban, 29%-ban kísérték a tanárok az előadást vagy a magyarázatot képernyőmegosztással, amely lehetővé tette szövegek, képek vagy multimédiás anyagok szemléltetését is. Tantárgyspecifikus módszerként jelent meg több vizsgált tanórán is a tanári felolvasás, amely minden esetben valamilyen szépirodalmi szöveg bemutatását jelentette. A videófelvételek tapasztalatai alapján elmondható, hogy a tanárok egyszerre több módszert alkalmaztak párhuzamosan, jellemzően az előadást és a magyarázatot szemléltetéssel, a megbeszélést magyarázattal, a szemléltetést pedig mentális modellálással párosították. A mentális modellálás segítségével a pedagógus a saját gondolkodási folyamatát, kognitív stratégiáit szemléltetheti, amelyre folyamatos reflektív megjegyzéseket is tesz (Tóth, 2008). Az online tanulási környezetben ennek a módszernek a sajátossága, hogy a tanárok élhetnek a képernyőmegosztás módszerével, amely nagyban segíti a modellálás hatékonyságát a vizualitás miatt.



3. ábra: A tanárközpontú-módszerek időtartamának megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

A 4. ábra a vizsgált tanórákon alkalmazott tanulóközpontú-módszerek időtartamának a megoszlását mutatja. Legnagyobb arányban a feladatmegoldás módszerét alkalmazták a tanárok, amely minden esetben egyéni, írásbeli munkát jelentett az online tanórán. Ezeket a feladatokat a tanulók papíron végezték el a számítógép előtt ülve. Ez a módszer is jól mutatja, hogy a tanárok kevésbé éltek a különböző digitális platformok és alkalmazások lehetőségével, mindössze 2 tanórán jelent meg valamilyen oktatási alkalmazás, az egyik a Kahoot!, a másik pedig a Quizziz felület volt. Szintén nagy arányban jelent meg a diagram alapján a vizsgált tanórákon a tükrözött osztályterem (Bishop – Verleger, 2013). Ez az arány abból adódik, hogy a vizsgált tanórák közül egy tanóra szinte teljes mértékben erre a módszerre épített, vagyis az otthon egyénileg feldolgozott tananyagot és elvégzett feladatokat ellenőrizték a diákok a tanár segítségével. Az alkalmazott tanulóközpontú módszereknek a 15%-át tette ki a vita módszere, amelyet alapvetően csoportmunkában valósítottak meg a tanulók. A videófelvevételek alapján kijelenthető, hogy a tanárok végigkísérték a csoportok munkáját, több alkalommal is bekapcsolódtak egy-egy online tanulószobába, hogy ellenőrizzék a munkamenetet. Mindössze 4%-ban jelent meg kollaboratív munka a vizsgált tanórákon, amikor az egyik csoport diákjainak rövid, közös feladatmegoldást kellett végezniük egy közösen szerkeszthető online dokumentumban.



4. ábra: A tanulóközpontú módszerek időtartamának a megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

Összegzés

Mindkét kutatás eredményei alapján kijelenthető a vizsgált magyartanárok és magyarórák tekintetében, hogy nem történt paradigmaváltás az anyanyelvi nevelés módszertanában a digitális oktatás alatt. Bár az első hipotézis nem igazolódott, hiszen a megkérdezett tanárok 75%-a azt vallotta, hogy változott a szemléletmódja az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban, ez a szemléletmódbeli változás nem érintette a tanórákon alkalmazott módszereket és munkaformákat. A második hipotézis igazolódott, hiszen a tanárok az online tanulási környezetben is elsősorban a tanárközpontú munkaformákat részesítették előnyben, ami azt jelenti, hogy az órák többségében a tanári beszéd, nem pedig a tanulói aktivitás dominált. A harmadik hipotézis is igazolódott, hiszen a vizsgált tanórákon a pedagógusok a tanárközpontú módszereket részesítették előnyben. Ennél a hipotézisnél azonban kiemелendő a képernyőmegosztás rendszeres használata a tanári előadás vagy magyarázat kísérésére. A tanulóközpontú módszerek háttérbe szorulása egyértelműen azt tükrözi, hogy a vizsgált tanórák nem aktív és interaktív tanulói tevékenységekre építettek, nem használták ki a különböző oktatási alkalmazások vagy kollaboratív online felületek lehetőségeit.

Az interjú és a tanórákutató eredményeinek az elemzéséből is látható, hogy a pedagógusnak az online oktatási környezetben a pedagógiai és a szociális szerephez kapcsolódó tevékenységek mellett technikailag is felkészültnek kell lennie (Berge, 1995, idézi Rehn et al., 2018). A pedagógusnak ezért olyan képességekre is szert kell tennie, amelyek segítségével az online környezetet az aktív és az interaktív tanulási folyamatok szolgálatába tudja állítani. Ennek megfelelően a pedagógusnak rendelkeznie kell alapvető informatikai ismeretekkel, amelyek segítségével képes elhárítani az órán felmerülő technikai zavarokat, nyomon kell követnie a technikai újdonságokat, fel kell készítenie a diákjait a különböző szoftverek alkalmazására, és fel kell dolgoznia a technológia hatását a saját szaktárgyára és tudására (Berge, 1995, idézi Rehn et al., 2018). Bár ez számos új feladat megjelenését jelenti a pedagógusok életében, a tanulók motiválásához és tanuláshoz támogatásához elengedhetetlen az online környezetben.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom:

- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, Budapest.
- Cazden, Courtney B. (2003): *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, Heinemann.
- Chakanyuka, S. – Chiome, C. – Chabaya, O. (2008): *Staff-related factors contributing to quality in Open and Distance Learning*. Common Wealth of Learnin, url: <https://oasis.col.org/handle/11599/2061> (Letöltés ideje: 2024. 02. 11.)
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa (2021): „Covid, ergo Zoom.” *Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban*. In: Korunk, 2. sz., 31–37.
- Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László (2020): *A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban*, url: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> (Letöltés ideje: 2022. január 12.).
- Dobos Dóra – Vigh-Szabó Melinda (2022): *A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana*. In: Anyanyelv-pedagógia, 2. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=955> (Letöltés ideje: 2024. január 12.).
- Domonkosi Ágnes (2021): „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 127–140.
- Doucet, A. – Netolicky, D. – Timmers, K. – Tuscano, F. J. (2020): *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic: An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID 19 School Closures* (Vol. 2).
- Gonda Zsuzsa (2021): *A tanulói beszédidő növelése az online tanórán*. In: Anyanyelv-pedagógia, 4. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931> (Letöltés ideje: 2022. 09. 22.)
- Gonda Zsuzsa (2022): Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében. In: Jánk István – H. Tómesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói*. Válogatás a PeLiKon 2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból. Eger, Líceum Kiadó, 207–217.
- Greyling, Willfred – Ahmad, Farzana (2020): *Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account*. Wintec: Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways, url: <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7368/1/2020%20Discursive%20features%20Zoom%20Covid19.pdf> (Letöltés ideje: 2021. március 8.)
- Hebecci, M. T. – Bertiz, Y. – Alan, S. (2020): *Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic*. In: International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4. évf., 4. sz., 267–282.
- Hollóy Zsolt (2022): *Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében*. In: Könyv és Nevelés, 1. sz., 79–97., url: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00036/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2022_1_079-097.pdf (Letöltés ideje: 2022. 11. 13.)
- Jánk István – Lőrincz Marina (2021): *Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt?* In: Anyanyelv-pedagógia, 14. évf., 4. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (Letöltés ideje: 2022. 01. 20.)
- Knipe, D. – Lee, M. (2002): *The quality of teaching and learning via videoconferencing*. In: British Journal of Educational Technology, 33. évf. 3. sz., 301–311.

- Koet, T. W. – Aziz, A. A. (2021): *Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review*. In: International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10. évf., 3. sz., 531–562.
- Orhan, G. – Beyhan, O. (2020): *Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing during Covid-19 Pandemic*. In: Social Sciences and Education Research Review, 7. évf., 1. sz.
- Parapatics Andrea – Vigh-Szabó Melinda (2020): *A magyar nyelv tantárgy digitális oktatásának támogatása*. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (COVID19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szombathely, Savaria University Press, 429–441.
- Pattillo, R. E. (2007): *Decreasing transactional distance in a web-based course*. In: Nurse Educator, 32. évf., 3. sz., 109–112.
- Pokhrel, S. – Chhetri, R. (2021): *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*. In: Higher Education for the Future, 8. évf. 1. sz., 133–141.
- Rehn, Niki – Maor, Dorit – McConney, Andrew (2018): *The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development*. In: Technology, Pedagogy and Education, 4. sz., 417–429.
- Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Townsend, A. M. – Demarie, S. M. – Hendrickson, A. R. (2001): *Desktop video conferencing in virtual workgroups: anticipation, system evaluation and performance*. In: Information Systems Journal, 11. évf., 3. sz., 213–227.
- Yunus, M. M. – Ang, W. S. – Hashim, H. (2021): *Factors Affecting Teaching English as a Second Language (TESL) Postgraduate Students' Behavioural Intention for Online Learning during the COVID-19 Pandemic*. In: Sustainability, 13. évf., 6. sz., 1–14.