

Veszelszki Ágnes – Veszelszkiné Huszárik Ildikó

Egy blended learning típusú oktatási rendszer tanulságai

Az esettanulmány a *blended learning* (vegyes vagy kombinált tanulás) fogalmának, definícióinak az ismertetése után egy magyarországi, középiskolásoknak szóló, az online és az offline oktatás és mentorálás előnyeit ötvöző programot mutat be. A blended learning két, egymástól történeti szempontból is igen eltérő oktatási-tanulási mód keveréke. A hagyományos, szemtől szembeni és a távoktatás olyan kombinációja, amelyben a számítógép-alapú technológiák kiemelt szerepet játszanak. A szakirodalom az online és az offline oktatás aránya alapján négy fő típust különít el.

A blended learning és a távoktatás

Az esettanulmány a *blended learning* (vegyes vagy kombinált tanulás) fogalmának, definícióinak ismertetése után egy magyarországi, középiskolásoknak szóló, az online és az offline oktatás és mentorálás előnyeit ötvöző programot mutat be, kiemelten az anyanyelvi, a szövegalkotási és a digitális kompetenciák szempontjából. 1999-es egyik első megjelenése óta a blended learning fogalomnak számos, egymással érintkező, néhol egymásnak ellentmondó jelentése és definíciója alakult ki. Ami minden meghatározásban közös pontot jelent, az a két vagy több oktatási módszer, munkaforma vagy az online-offline diák-tanár interakció együttes alkalmazása. A fogalom tisztázására Friesen (2011, 2012) vállalkozott. Definíciója szerint a blended learning mindazon oktatási lehetőségek széles skáláját felöleli, amelyek az internet, a digitális média és a hagyományos, fizikai jelenlétet igénylő osztálytermi formák kombinációjára épülnek. E meghatározás alapján tehát technológia, pedagógia és munkahelyi feladatok gyakorlatilag bármely kombinációja tartozhat a blended learning körébe.

Egy másik megközelítés (Clark 2003: 4) szerint két vagy több különböző oktatási módszer együttes használata nevezhető így, amelyre a szerző több példát is felsorakoztat. Ilyenek az osztálytermi és az online oktatás; az online oktatás és az egy oktatóval vagy mentorral való online kapcsolat; a szimulációk és a strukturált tanórák; a menedzseri coachtevékenység és az e-learning összekapcsolása. Clark szerint mindez blended learningnek számít.

A 2006-ban megjelent blended learning-kézikönyv (Bonk–Graham 2006) első fejezetében Charles Graham arra hívja fel a figyelmet, hogy a szaporodó blended learning-definíciók olyannyira tággyá váltak, hogy már szinte valamennyi oktatási rendszert magában foglal(hat)ja a fogalom. Aligha található olyan oktatási rendszert, amelyben ne kapcsolódnának össze különböző oktatási módszerek és közvetítő formák (Graham 2006: 4). Éppen ezért Graham két, egymástól történeti szempontból is igen eltérő oktatási-tanulási mód kombinációjának tartja a blended learninget. Az egyik a hagyományos,

szemtől szembeni (F2F, azaz face-to-face) oktatás, a másik pedig a távoktatás, amelyben a számítógép-alapú technológiák kiemelt szerepet játszanak (Graham 2006: 5).

A felsőoktatási kontextust szem előtt tartó *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines* (2007) című kötet szerzői, Garrison és Vaughan e két szintér eltérő közvetítési módját hangsúlyozzák. Míg a legtöbb online forma elsősorban textuális, azaz írott-szöveg-alapú, addig az osztálytermi kommunikáció prototipikusan a szóbeli megnyilvánulásra épül (magyar vonatkozásban: Antalné 2009, 2014). Éppen e kétféle (a személyes szóbeli és az elsősorban írott online) kommunikációnak az ötvözete, fúziója a blended learning. A két forma erősségeiből megfelelő kontextusban és jól megfogalmazott oktatási céllal egy sajátos tanítási-tanulási élmény jöhet létre. Garrison és Vaughan (2007: 5) megjegyzi továbbá, hogy – bár a blended learning koncepciója elméletben nagyon egyszerűnek tűnik – tényleges megvalósítása komplex tervezési és kivitelezési folyamatot igényel.

Stacey és Gerbic (2009) a blended learning különböző formáit a teljesen online és a kizárólag F2F oktatás közötti kontinuumon elhelyezkedő gyakorlatokként képzeli el (hasonlóképpen: Mortera-Gutiérrez 2006; Watson 2008), amelyekben az instrukció + információ + interakció hármas rendszerének sokféle potenciális kombinációja jelenhet meg. Bizonyos formák nagyobb mértékű (osztálytermi) fizikális jelenlétet igényelnek, mások pedig erősebben építenek a technikai (leginkább online, digitális) közvetítésre.

A szakirodalom (Staker–Horn 2012: 8–15) az online és offline oktatás aránya alapján négy fő típust különít el egymástól:

- A rotációs modell (rotation model) az online részvételt a F2F oktatás különböző formáiba építi be, bizonyos rendszerességet szem előtt tartva.
- A rugalmas (flex-) modellben a tananyagokat és az instrukciókat a diákok online kapják meg, és önállóan, egyéni időbeosztással dolgoznak (rendszerint számítógépes laborban). Az oktató folyamatosan, fizikailag is jelen van a munka során, és felügyeli a folyamatot, illetve szükség esetén mentorként segíti azt. E modell valóban nagy rugalmasságot ad a diákoknak (például akkor érkeznek és távoznak, amikor szeretnének, ám a kapott feladatokat a megadott időre el kell végezniük).
- A „self-blend” modellben a diákok önállóan választhatják ki az elvégzendő kurzusokat, ám a szupervizor szerepű tanárral és más tanulókkal egy térben vannak.
- A gazdagított virtuális modellben (enriched-virtual model) a virtuális (online) oktatási tapasztalatokat egészítik ki időről időre a fizikai jelenlét különféle formái. (Például az oktató személyesen meglátogatja a diákok kisebb-nagyobb csoportjait, a teljes tanulóközösség találkozik egy megbeszélésen az oktatóval, vagy a tanár a kurzus elején-közepén-végén tart egy offline találkozási alkalmat.)

Miben is hozhat újat mindezek alapján a blended learning? E tudásbővítési módban a tanulónak kell megterveznie azt, hogyan, mikor, hol és milyen tempóval fog tanulni. A hagyományos és a blended tanulás közötti különbség nem a tanult anyag elsajátításának mélységében van, hanem az önfegyelem,

az önrányítás, a felelősségtudat, a döntésképeség jelentős megerősödésében (Андреева–Рождественская–Ярмахов 2016).

A kiválasztott blended learning program elemzése

Az MCC KP TT bemutatása

Az esettanulmányban szereplő program gazdája a Mathias Corvinus Collegium (MCC), az ország egyik legszélesebb oktatási kínálattal rendelkező, több mint húsz éves múltra visszatekintő, extrakurrikuláris képzést nyújtó, tehetséggondozó intézménye. Az inter- és multidiszciplinaritást jelzi, hogy közgazdászok, bölcsészek, társadalomtudománnyal foglalkozó, mérnök-, orvos- és természettudományi képzésekben tanuló egyetemi hallgatók egyaránt részt vesznek az MCC bentlakásos vagy külsős státuszú képzésében. Az egymásra épülés és a folyamatos építkezés jegyében a közel 120 egyetemista diákon túl kiemelt figyelmet fordítanak a tehetséges középiskolások és 2015-től a felső tagozatos általános iskolások képzésére is (Fiatal Tehetség, azaz FIT program).

A Mathias Corvinus Collegium Középiskolás Programja (MCC KP) online távoktatásra és személyes találkozásokra épülő képzési portfóliót nyújt az érdeklődő és tehetséges középiskolásoknak. A blended learning fent bemutatott típusai közül a gazdagított virtuális modell jellemzői illenek leginkább a programra. A kurzusok rendszere 2013–2014-ben gyökeresen megújult, új képzési módszereket és pedagógiai elveket kezdett alkalmazni a program vezetése. A képzés alapját videós tananyagok, online és offline kötelező, illetve ajánlott olvasmányok, továbbá hétről hétre az elektronikus felületen benyújtandó feladatok adják. Ezenkívül folyamatos online konzultációra és személyes találkozási alkalmakra is lehetőség nyílik mind a kurzusvezetőkkel, mind a programkoordinátorokkal. A jelenlegi programban részt vevő, közel ezerötszáz középiskolás hét témakör közül választhat: közgazdaságtan, modern kori történelem, nemzetközi kapcsolatok, társadalomtudományok, pszichológia, jog, valamint íráskészség-fejlesztés. Ez utóbbi kurzus részben idegen nyelven működik: négy hétig angolul, négy hétig pedig magyarul tanulnak a diákok.

A Moodle e-Learning keretrendszerben megvalósított online tanulás mellett kiemelten fontosak a személyes találkozási alkalmak. A tavaszi és az őszi félévben öt-öt szombati tréningnapon találkoznak a szervezők és a diákok Budapesten, a Collegium épületében. Ezen kívül téli és nyári tábor rendeznek a programvezetők az új diákok bevonása és a csapatépítés céljából. 2013-tól egyre növekedő résztvevői létszámmal működik az erdélyi Középiskolás Program is (kolozsvári és székelyudvarhelyi központtal).

A személyes találkozót igénylő programok során többek között pályaeorientációs képzéseken, esszéírástréningen, üzleti témájú workshopon, prezentációs és retorikatréningen, vitaszemináriumokon, valamint vitaversenyre felkészítő kurzuson vehetnek részt a KP-sok.

A 9–12. évfolyamos tanulók felvételiztetését az MCC középiskolás programjáért felelős csoportja végzi. A felvételi eljárás első része egy otthon elkészítendő, kritikai állásfoglalást tartalmazó könyv-, film- vagy színházielőadás-ismertető, körülbelül 2000 karakternyi terjedelemben. A kurzusvezetők és

a javítótanárok ekkor a diákokkal személyesen még nem találkoznak. Erre az említett KP-hétvégék adnak lehetőséget. A többéves tapasztalat szerint a javítótanárok már a harmadik-negyedik héten számos, a diákok gondolkodásmódjával, szociokulturális környezetével, önállóságával, szövegépítkezésével, stílusával, helyesírásával, munkabeosztásával kapcsolatos ismerettel rendelkeznek. Vagyis a legtöbb olyan „tudással”, amelynek az osztálytermi tanítás-tanulás során juthatnak a birtokába.

Az MCC KP társadalmi tanulmányok (TT) program tartalma és célkitűzése szorosan illeszkedik a középiskolásokra vonatkozó kerettantervben megfogalmazott fejlesztési területekhez, nevelési célokhoz és kompetenciafejlesztéshez (1). Az MCC program célja – akárcsak a kerettantervé –, hogy „érvényesítse a humánus értékeket, közvetítse az egyetemes és nemzeti kultúra alapértékeit, testi és lelki egészségre törekvő, az emberi kapcsolatokban igényes felnőtteket, demokratikus elveket követő állampolgárokat neveljen, akik képesek a társadalmi, gazdasági, technikai változások követésére és az ezekhez alkalmazkodó cselekvésre” (1).

A kurzuson való részvétel egyértelműen az erkölcsi nevelés részét képező kötelességtudatot, a programba való önkéntes kapcsolódással a felelősségvállalást erősíti. A feladatmegoldásokban megjelenő vendégszövegek, idézetek korrekt alkalmazása pedig önmagában is az etikai alapelvek gyakorlása. A közösségi együttműködésen alapuló KP-hétvégék, személyes találkozók, nyári táborok az állampolgárságra nevelés szinterei. A feladatok tartalma lehetőséget ad a nemzeti kultúra értékeinek, a család, a generációk társadalomban betöltött szerepének a megismerésére; a gazdasági-pénzügyi döntések, a másokért vállalt felelősség, továbbá a gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatóság gyakorlására. A diákok visszajelzései bizonyítják, hogy a program résztvevői megélik, miképpen formálódik énképük és társas kötődésük; segítséggel képessé válnak a lelki egészséghez szükséges feszültségoldó módszerek közül választani. A blended learning tanulási forma elképzelhetetlen a médiatudatosság középpontba állítása nélkül. A program tehát jelentősen hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy számukra megélt, sikerhozó, tervezett tevékenységgé váljon a tanulás és az önképzés, és ezáltal minél teljesebb tudásuk legyen önmagukról, céljaikról, környezetükről.

A tananyag-összeállítás tapasztalatai

A korábbi (írott tananyag, szakirodalom és feladatok) struktúrát 2013-ban váltotta fel a videó-előadás, amelyhez szakirodalom-ajánlat és online formában megoldható feladat kapcsolódik. A témánként 10-15 perces videók szerzője és moderátora egy társadalomtudománnyal foglalkozó kutató. Az infokommunikációs technológia és az információbefogadási szokások átalakulásával azonban célszerű lenne a videók terjedelmét csökkenteni, továbbá az előadásokat egyéb vizuális elemekkel (illusztráció, animáció) kiegészíteni. Az új, 2015-ben felvett kurzusok (jog, pszichológia és íráskészség) tartalmát szintén szakértők írták, ám a felvétel ismert magyar vloggerek (videóbloggerek) közreműködésével készült el. Ezek már animációkkal és vlogos trükkökkel, a résztvevőkhöz korban közel álló moderátorral, a diákokéhoz hasonló beszédstílusban és vizuális megjelenésben készültek el.

Valamennyi témához – a videón kívül – rövid kivonat is készül. A digitális technológiáé stílszerűen: „@digitális_nemzedék, #digitális_kommunikáció #internetfüggőség #facebook #közösségi_média #internetkorszak #információs_társadalom”. A hálózattudományé: „[...] Lényegében alkalmazott gráfelmélet, ahol a gráfokat vagy hálózatokat mindig valamilyen valós életből vett jelenség (pl. gazdasági folyamatok, szociális, számítógépes, biológiai hálózatok) matematikai reprezentációja adja. Barabási Albert-László első, a hálózattudomány széles ismertségét megalapozó könyve, a *Behálózva – a hálózatok új tudománya* először angol nyelven jelent meg 2002-ben. [...] Kulcsfogalmak: véletlen és skálafüggetlen hálózatok, hat lépés távolság, kisvilágok.”

A kurzus követi az iskolai félév időbeosztását, szüneteit. Az egy félév alatt elvégezhető társadalomtudományi kurzus két nyolchetes ciklusból áll; a diákok elvégezhetik a kurzust két részletben vagy megbontás nélkül is. A két kurzusra tagolt társadalmi tanulmányok kurzus négyszer négy egységre, altémára osztható:

- Kortárs művészetek értelmezése, szerepe (képzőművészet; zene; színház és film; irodalom).
- Digitális kommunikáció, média és a reklámok társadalom- és személyiségformáló hatásai (média/kommunikáció, a kommunikáció szociálpszichológiai alapjai; a digitális technológia pszichológiai és szociológiai hatásai; reklámpszichológia).
- Szociológiai alapismeretek (a szociológiai kutatómódszertan alapjai; demográfiai hatások; nemzeti, kulturális, etnikai kisebbségek, hátrányos helyzet, esélyegyenlőség, méltányosság; a hálózattudomány és a társadalomtudományok kapcsolata).
- Egyház, vallás, hit, társadalom (vallási-kultúraközi különbségek; az öt világvallás; a vallás szerepe a társadalomban; antropológiai megközelítés: vallás és ember).

Egy-egy téma megismerésére egyhetes, hétfőtől vasárnapig terjedő időszak áll a KP-tagok rendelkezésére. Az egyhetes intervallum a következő tevékenységeket foglalja magába: a kurzusvideó megtekintése, az ajánlott nyomtatott és internetes szakirodalom tanulmányozása, a Moodle-ba feltöltendő feladat elkészítése. Ez azt jelenti, hogy a diákoknak nagyon pontos, előre tervezett menetrenddel kell dolgozniuk, hogy a hetenként azonos időben záródó megoldásokat fel tudják tölteni az internetes felületre. Ugyanakkor – és ezt előnyként jelölik meg a visszajelzésekben – a heti feszes határidő a többi iskolai munka elvégzését is segíti: megtanulnak az idővel megfelelően gazdálkodni. A kurzustagok egyheti feladatot javíthatnak vagy pótolhatnak a kurzus végén. Mindezek mellett a Facebook közösségi oldalon a kurzushoz kapcsolódó, zárt csoportban közzétett kérdésekkel többletpontokat is szerezhetnek.

A feladatok műfaja és tartalma változatos. Található közöttük a videó és a szakirodalom alapján faktuális tudást visszakérő, tudástranzformáló, illetve önálló kutatást igénylő, kreativitást fejlesztő jellegű is. A tényszerű tudás ismeretét ellenőrzi, illetve a releváns és az irreleváns információk elkülönítését, a főbb fogalmak egymáshoz való viszonyainak a feltárását gyakoroltatja például a vázlatkészítő feladat (*Foglald össze az előadás alapján a kommunikáció alapelveit kb. 800-1000 karakter terjedelmű, szöveges-kulcsszavas vázlatban!*). A tények, adatok beszerzését és ellenőrzését, a forráskritikát segítik a gyűjtőfeladatok (*Gyűjts össze demográfiai adatokat a mai magyar lakosságról!*

Használhatod a KSH vagy az európai uniós statisztikai hivatal oldalát!). A multimediális szövegek sajátosságainak ismeretére és alaposabb megismerésére épít a verbális információt vizuális formában prezentáló fűrtábra, infografika, poszter vagy prezentáció készítését elváró feladattípus. Ide tartozik az a feladat is, amelyben egy zenei alkotó folyószöveges bemutatásából tabelláris életrajzot kell készíteniük a diákoknak. Hangsúlyos továbbá az érvelő típusú esszé írása is, egyrészt a társadalomtudományi kutatások jellege miatt, másrészt az érettségi vizsga esszéjellegű feladataira és az egyetemi tanulmányokra való felkészítéshez. A kurzus második részében, a kutatómódszertani alapok megismerése után a diákok már önálló, kis mintás kutatást is végezhetnek (például: *Végezz kérdőíves vagy interjúmódszerrel minikutatást a környezetekben arról, hogy...*).

A feladatok megfogalmazásának fontos részét alkotják a következők:

- A terjedelem pontos meghatározása: Foglald össze 1500–2000 karakter terjedelemben...!
- A használható eszközök, médiumok felsorolása: *Használhatsz bármilyen képszerkesztő alkalmazást, de akár papíron is dolgozhatsz, ebben az esetben szkenneld be az elkészült munkát!* vagy: *Ehhez használhatod a Microsoft Excel programot, a Google diagramkészítőjét vagy az Infogram oldalt.; Ha egyszavas válaszokat (is) kérsz, eredményeidet egy szófelhőben (tagxedo, wordle.net) tudod ábrázolni.*
- A kiegészítő, kreatív megoldási lehetőségek megadása: Akár saját alkotás fotójával is kiegészítheted a *bemutatást*.
- Kiemelt szerepet kapott minden feladatmeghatározásban a tudományetika szerepére, a plágium elkerülésére való felhívás: *Ne feledkezz el a források feltüntetéséről!*

Egy komplex feladat tehát a fentiek alapján a következőképpen épül fel:

Mutass be – 1500–2000 karakternyi szövegben – egy olyan irodalmi és/vagy filmművészeti alkotást, amely a digitális technológia szerepéről, hatásáról szól! A mű kiválasztása során gondolhatsz például a mesterséges intelligenciáról, a robottechnológiáról, a gépek uralmáról stb. szóló művekre. Lehetőség szerint a saját gondolataidat, véleményedet fogalmazd meg, ám ha forrásokat is használsz, ne feledkezz meg a hivatkozásról!

A tanuláskísérés tapasztalatai

A kurzusvezetők a kurzus pedagógiai és szakmai restrukturálásában is részt vettek, a Collegium KP-koordinátoraival folyamatos szakmai kapcsolatban vannak. Minden kurzusvezető feladata, hogy hétről hétre az éppen aktuális kurzuson 40–130 diák beadott munkáját (esszéket, projektötleteket, kutatási alapidokumentumokat) az online kurzusfelületen értékelje, és a diákoknak erről továbbmutató, az egyéni fejlődést segítő, személyes visszajelzést adjon.

A diákok minden elküldött produktumra személyre szóló írásbeli értékelésben a fejlődésüket ösztönző javaslatokat (és százalékká alakuló pontot) kapnak. Ezenkívül hetente a Moodle-körüzenetként küldött kurzuslevélben értesülnek az adott feladat megoldásának általános, mindenki számára hasznosítható tapasztalatairól. A harmadik, oktató-diák közötti kommunikációs helyszín a zárt Facebook-csoport, amelyben a javítótanár a kurzus menetrendjéhez igazodva feladatmegoldást segítő ötleteket

(szakirodalmi hivatkozásokat, infokommunikációs lehetőségeket), megoldásértékeléseket és többletpont szerzésére alkalmas, a témát bővítő-elmélyítő kérdéseket tesz rendszeresen közzé. Bár a Facebook-csoportok alapvetően az úgynevezett *many-to-many* kommunikációs irányultságot támogatják, a KP-csoportban – feltehetőleg a csoport felülről irányított, oktató által vezérelt jellege miatt – információáramlás a diákok között nem történik, csupán az oktató és a diákok között. A negyedik (online) kapcsolattartási mód az e-mail, amelyet – érdekes módon – szinte csak akkor írnak a diákok, ha valamilyen ok miatt halasztást kérnek. Megléte azonban végtelenül fontos, mert lehetőséget ad arra, hogy a diákok megismerjék és alkalmazzák a formális e-mail (általuk egyébként kevésbé gyakorolt, de a felsőoktatási oktató-hallgató kapcsolattartásban komoly szerepet játszó) változatát. Jelentős eredmény, hogy a második-harmadik levélváltást követően az elektronikus levelek formai-tartalmi elemei (tárgy, megszólítás, búcsúformula) a formális kommunikáció normáihoz illeszkedővé válnak.

A feladatmegoldáshoz elengedhetetlen az infokommunikációs eszközök minél sokoldalúbb használata, amelyhez a kurzustagok minden feladatban és minden értékeléskor, valamint a közösségi csoportban is ötleteket kapnak. Ezek a tanácsok azért szükségesek, mert a tapasztalatok szerint a kezdő évfolyamos diákok többségének számos esetben hiányos az IKT-tudása. Ugyanakkor e tudásmegosztás megtérül, hiszen a diákok hasznosítják a feladatmegoldásokban, és beszámolójuk szerint az iskolai munkájukban is felhasználják az újonnan megismert alkalmazásokat.

A megoldások tartalmi és minőségi szempontból igen változatosak. Azt azonban egyértelműen bizonyítják, hogy az összetett, hetente más-más jellegű feladatok minőségi megoldása megerősíti az anyanyelvi kommunikációt, a digitális tudást, az önálló tanulást és az esztétikai tudatosság kompetenciáját. Emellett alkalmanként az idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai, a természettudományos, a szociális, a kezdeményezőképeség kompetenciájának a bővítésére is lehetőséget biztosít.

Ha a formai elvárásokat vizsgáljuk, valamennyi (nem csak TT-s) csoportban felmerül visszatérő problémaként, hogy – bár a kurzusleírás részletezi, a KP-hétvégéken kiemelten szóba kerül, a kurzuslevelekben hangsúlyos helyen szerepel – a diákok számára gondot okoz, hogy hivatkozzanak az internetes forrásokra is, valamint az, hogy a dokumentumuknak mentéskor adott címszerkezete kövesse-e a kurzusleírásban megadott formát (például: 1.2_tema_nev). E két terület akár elhanyagolható mozzanat is lehetne. Ugyanakkor úgy véljük, a tudatos médiahasználat elengedhetetlen követelménye, hogy a forrásmegjelölésben ne csak az internetes hely, hanem a letöltés ideje is szerepeljen. E két adat ismeretében lehet ugyanis nyomon követni az internetes szövegváltozatokat, szövegmegszűnéseket. A következőes dokumentumcím pedig – ugyancsak a digitális kompetencia fejlesztéseként – ahhoz ad példát a diákoknak, hogy a számítógépes munkáikat könnyen visszakereshető formában mentse el és tárolják.

A collegiumi program alapfilozófiájának domináns vonásai az ösztönzés, az elismerés, a lehetőségadás. Ez határozza meg egyértelműen az értékelési gesztust is, amely – bár vannak mindenki által teljesítendő alapelvárások – előnyben részesíti a diákok önmagukhoz viszonyított eredményét. Erre különösen azért van szükség, mert viszonylag kevés a személyes, élőszóbeli

kapcsolat a diákok és a javítótanár között, és így elengedhetetlen a tehetség kiteljesedését segítő, buzdító értékelés.

A résztvevők kurzusértékelései

Mindkét kurzusrész elején a programvezetők sztenderd kérdőívvel felméri a diákok motivációit, illetve a végén önreflexiót kérnek tőlük. Az alábbiakban a be- és kimeneti kérdőívek alapján (név nélkül, de a diákok megfogalmazásában) olvasható válogatás a résztvevők meglátásaiból.

A *Miért ezt a kurzust választottad?* kérdésre adott válaszukban egyrészt azt fogalmazzák meg, hogy a kurzust más személy ajánlotta: „az ismerőseim közül is többen ajánlották”; „egy kedves tanárom ajánlására”, vagy az MCC honlapján találták meg azt. Másrészt pedig a kurzus témái győzték meg őket: „megnéztem a bemutatkozó videót és nagyon érdekesnek találtam”; „ebben a kurzusban láttam meg a lehetőséget, hogy egyszerre több tudomány alapjaiba is betekintsek”; „a társadalomtudományok kevesebb szerepet kapnak az iskolában, ezért tartom jó ötletnek ezt az online kurzust”; „kommunikáció és média szakon szeretnék továbbtanulni, illetve érdekel a reklámpszichológia és az irodalom”.

A *Mit vársz a kurzustól, milyen céljaid vannak a kurzus elvégzésével?* válaszaik szerencsés módon összhangban vannak a kurzus célkitűzéseivel. Különösen azért, mert a kurzust záró kérdőívben e célok megvalósulásáról számolnak be a diákok. Például: „A kurzustól mindenképpen tapasztalatot várok. Mind a témákat illetően, mind a gyakorlati dolgokban [...] De a kurzust úgy is tekintem, mint egy felkészítést az önállóságra. Megkapom azt a szabadságot, hogy az időmet tetszőlegesen osztom be. A feladatokat saját kedvem szerint csinálom meg. Ezzel együtt vállalom a következményeket, felelősséget.” Nagyon gyakorlatias szemléletről tanúskodik a következő két vélemény: „Nagyon jó üzletnek érzem ezt a középiskolás programot, hiszen ingyen kapok remek tanulási lehetőségeket, csak kicsit meg kell erőltetnem magam hozzá”; „Szeretném bővíteni az ismereteimet olyan dolgokról, amikről iskolai környezetben alig vagy egyáltalán nem találkozom”. Az önfejlesztés és a nem ismert, újszerű lehetőségek kipróbálása is jelentős motivációnak bizonyul: „Tulajdonképpen csak szeretném kipróbálni magam, hogyan boldogulok egy ilyen helyzetben”; „Szeretném kipróbálni az internetes tanulási rendszert is”.

A kurzuszáró, önreflexiót igénylő *Hogyan értékeled a saját munkádat?* és az *Elégedett vagy a teljesítményeddel?* kérdésekre adott válaszokban visszatérő kulcsszó a „határidő”, a „büszke”, az „elégedett” és a „megérte”. Például: „Számomra még nagyon új volt az e-learning rendszer, de a végére már jobban kezdem átlátni a kapott információkat és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat”; „Néhányat összezsáptam, ezt jól tudom, de valószínűleg azok a témák nem érintettek meg annyira, mert ami igazán érdekelt, az szerintem jól sikerült, és büszke vagyok az írásomra”; „Elégedett vagyok a teljesítményemmel, sok munka volt a feladatokkal, de megérte dolgozni”.

A kurzusfejlesztők számára megerősítést és fejlesztési irányt ad a *Mi tetszett leginkább a kurzusban?* és a *Mi tetszett legkevésbé a kurzusban, és miben változtatnál rajta?* válaszaik sora. A pozitívumok közül a következőket emelik ki a diákok: „a témák nem voltak tankönyvjellegűek, igazán a mai korhoz igazodtak. Jó volt, hogy az anyag feldolgozása változatos volt: videók, felhasználható irodalom,

lényegre törő írásbeli anyag”; „El kellett gondolkozni a feladatokon, habár ez néha nehéznek bizonyult”; „Nagyon tetszett, hogy az én egyéni véleményem megfogalmazásán volt a hangsúly”; „Kreatív feladatok voltak a kurzus során”; „Az, hogy rengeteg dologra rávilágított, amit eddig nem értettem, összefüggéseket láthattam meg”; „Az e-learning módszer időben sokkal kötetlenebb, a videókat bármikor visszanézhattuk, és a feladat elkészítését is saját magunk oszthattuk be. Az ilyen típusú számonkérés nagyobb önállóságot igényel, mint például egy iskolai feladat, és a saját véleményünk megformálásához is önállóan kell gondolkodnunk. Úgy gondolom, ezek a tapasztalatok később a továbbtanulásnál is hasznosak lesznek.”

A nehézségek között elsősorban a technikát, az időt és a feladatok komplexitását említik: „A szőlőfürtös, mert első feladatnak szerintem nagyon durva volt”; „Kicsit sok volt a nehéz feladat, néha fel lehetne lazítani valami könnyedebbel, amit szívesen megcsinál az ember, mert a hosszabb fogalmazásokra, sok utánaolvasásra nem mindig van hangulata s türelme az embernek”; „Kevés időm volt rá”; „Akadt néhány technikai probléma”. Az esetleges problémák indokolják az online kurzusok kapcsán jól ismert lemorzsolódás jelenségét is. A kurzust különböző évfolyamú középiskolások választják, és a kurzuselhagyásuk indoklása alapján egyértelműen lehet következtetni arra, melyik évfolyamon milyen többletterhek vannak a diákoknak. (A lemorzsolódás egyébként csekély, nem éri el a 20 százalékot.) A TT nem előfeltételes MCC-kurzus, ezért elsősorban a gimnáziumban, szakgimnáziumban kezdő évfolyamos diákok választják. Ha kiválnak a kurzusból, indokként alapvetően azt jelölik meg, hogy az új iskolai környezet mellett az első félévben számukra feszes a tempó. A másodévesek indokai között első helyen a nyelvvizsgára készülési szerepel. Ezekből a jelzésekből arra lehet következtetni, hogy az MCC blended learning programjában az iskolai környezetben is tevékeny és többletfeladatokat vállaló diákok dolgoznak. A kurzuselhagyás másik oka (látszólag ellentmondásosan) éppen a kínálatbővülés. 2016-ban jelentősen nőtt a felvehető KP-kurzusok száma (a diákok hétféle kurzus közül választhatnak, négy programot két részletben is elvégezhetnek). De néhány diákot az is megtorpantott, hogy nem volt minden esetben zökkenőmentes a Moodle-felület működése. Mindezek mellett a következő félévben a kurzuselhagyó diákok nagy többsége visszatér, és másképp szervezi meg a teendőit, hogy jusson ideje az MCC Középiskolási Programjának az elvégzésére.

És miért ajánlanák a diákok másoknak ezt a kurzust?

- A tényszerű ismeretek, összefüggések felismerése miatt: „Mert sok olyan dolgot tanultam a nyolc hét alatt, amit az iskolában nem”; „A hétköznapi életben is hasznos lehet az itt szerzett tudás”.
- Az önismeret és a készségek fejlődése miatt: „Saját véleményünk kifejtése, önmagunk megismerésében segít”; „Mivel az iskolában inkább az írásos formát használjuk, eleinte szokatlan volt, hogy hangzó szöveget kell értelmeznem”; „Segít az íráskészségem és saját magam fejlesztésében és a témák érdekesebbek”.
- A közös kurzus által létrejövő közösség építő ereje miatt: „Jó volt megbeszélni a kurzussal kapcsolatos tapasztalataimat a többi TT-ssel, nyugodtan kérhettem segítséget tőlük. Remek kis közösség jött létre”.

Összegezve tehát a visszajelzések alapvetően a diákok időbeosztásával, valamint a kitűzött és az elért célokkal kapcsolatosak. A tanulás szempontjából kiemelten lényeges, hogy a diákok első helyen említik a kurzus során szerzett, hasznosítható tudást. Ennek két mozzanata van. A véleményt írók első helyre teszik azt, hogy a változatos tematikával szerzett ismereteket, képességeket, attitűdöket be tudják építeni az iskolai tevékenységükbe. Kiemelik a hagyományos tantárgyi struktúrába tanórákon is beépíthető ismeretmennyiséget, a tudásminőség újszerűségét és tankönyvön túli frissességét. Iskolai tevékenységükre ösztönzően hat a megismert IKT-eszközkészlet bővülése és a többféle program használatával nyert digitális magabiztosság, ugyanis a Moodle-felület kezelése, a feladatok megadott szempontú megformázása, a különböző műfajú, fajtájú szövegek megalkotása iskolai tananyagot túli infokommunikációs tudást igényel, és ehhez is segítséget nyújt a kurzus. Jelentős önismerettel megerősödve számolnak be arról (ami a javítótanár tapasztalatával is teljes összhangban van), hogy bővül az összefüggéslátásuk, gazdagodik az érvelési technikájuk; különbséget tudnak tenni az informális és a formális stílus között, szilárdabbá válik a helyesírásuk, és alapelvárássá lesz számukra az adott terjedelmű szövegmennyiség és a minőségi, etikus szöveghasználat. Az így szerzett és alkalmazott tudás – szinte valamennyi kurzusztag kiemeli – sikerélmény, az új szakmai közösségekben elért siker forrása. És ez egyértelműen ösztönzően hat a további, osztálytermi és azon kívüli tanulási folyamatra is. A vélemények másik, egybehangzó része a tanulás megszervezésére, kiemelten az időbeosztásra vonatkozik. A feladatok heti rendszeressége, a megoldások továbbítása a Moodle-felületen (kötött, órára, percre megadott határidővel) – a hagyományos tanulásban szokatlan tanulási tevékenységet, előre megtervezett és betartott időtervet igényel a diákoktól. A záró értékeléskor a résztvevők az első helyen említik ezt a megszerzett tudást, bizonyítva a blended learningre épülő MCC-kurzusok alapcéljának az eredményességét.

Összegzés

A diákok elvárásai és véleménye jelentősen segítik a kurzusvezetők szervezőmunkáját. Az igények, ötletek, javaslatok beépülnek a következő kurzus menetébe. A blended rendszer a koordinálók részéről – a diákok és a tapasztalatok figyelembevételével – folyamatos fejlesztést, naprakész frissítést igényel. Ez azonban az előnye is, hiszen viszonylag gyorsan igazítható a benne résztvevők igényéhez. Például így került sor az eredetileg egységes, 16 hetes kurzus kettébontására, enyhítve ezzel a diákok hosszú ideig tartó terhelését.

Ugyancsak a program rugalmasságát jelzi, hogy minden félév elején frissül a szakirodalmi jegyzék, és a diákok folyamatosan új infokommunikációs eszközajánlásokat kapnak. Az elvégzendő munkákból egy feladatbank készült, így az ismétlődés és az esetleges másolás (egy ideig) elkerülhető. E feladatgyűjtemény ugyancsak igényli a folyamatos karbantartást, változtatást. A további fejlesztési tervek között szerepel új, kevésbé lineáris, a diákok videónézési szokásait még inkább figyelembe vevő, rövidebb, de a vlogeszköztárat is alkalmazó videók készítése. Folyamatos kihívást jelent ezeken kívül az etikus forráskezelés és forráskritika elveinek elsajátíttatása (talán az online rendszer és

a kurzuskommunikáció is erősíti, hogy a diákoknak megfelelőnek tűnhet az internetes források kritika nélküli átvétele).

Az eredményeket tekintve a következőket állapíthatjuk meg. A 8 + 8 részes kurzusban hetente új témát dolgoznak fel a diákok, ezért nem lehet pontosan nyomon követni, miképpen fejlődik a tényszerű tudásuk. Ám az eddigi tapasztalat alapján, témától függetlenül meg lehet állapítani, hogy a diákok anyanyelvi és digitális készségei, képességei, kompetenciái fejlődtek a legtöbbet. Ezen belül:

- szilárdabb lett a szövegértésük (a hallott-látott videós előadás, az olvasott szakirodalom és a feladatkijelölés segítségével);
- fejlődött a szövegalkotásuk (a kötött témájú műfajokban és meghatározott terjedelemben, kötetlen témájú formális e-mailben írott produktumokban);
- normakövető(bb) lett a forrásjelölésük;
- bővült a szakszókincsük az adott témákban;
- pontosabbá vált a helyesírásuk, igényesebb és esztétikusabb lett a szövegformázásuk;
- tudatosabb az IKT-eszközhasználatuk.

Mindez azért is fontos, mert bár a kurzus elsődleges célja a társadalomtudományokhoz kapcsolódó témák kifejtése, azt is célozza, hogy a megjelölt kompetenciák kiteljesítésével segítse a diákokat más kurzusok és a „hagyományos” iskolai feladatok elvégzésében. Ezenkívül jövőbe mutató jellegű is a program: egyre több egyetemi kurzusnak van online megfelelője (MOOC, azaz Massive Open Online Courses, szó szerinti fordításban: 'tömeges nyílt online kurzusok'). Az MCC KP-sok az elektronikus rendszerben történő tanuláshoz, a felsőfokú önképzéshez, az időbeosztáshoz szükséges önállóságot is elsajátítják.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2009. A tanári instrukciók grammatikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 322–331.
- Antalné Szabó Ágnes 2014. A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Lengyel Klára – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 181–191.
- Bonk, Curtis J. – Graham, Charles R. 2006. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer. San Francisco.
- Clark, Donald 2003. *Blended Learning: An EPIC White Paper*. <http://www.scribd.com/doc/84278560/Clark-D-Blended-Learning> (2017. február 7.)
- Friesen, Norm 2011. *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology*. Peter Lang. New York.
- Friesen, Norm 2012. *Report: Defining Blended Learning*. http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (2017. február 7.)

- Garrison, D. Randy – Vaughan, Norman D. 2007. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley Sons. San Francisco, CA.
- Graham, Charles R. 2006. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: Bonk, Curtis J. – Graham, Charles R. (eds.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer. San Francisco. 3–21.
- Mortera-Gutiérrez, Fernando 2006. Faculty Best Practices Using Blended Learning in E-Learning and Face-to-Face Instruction. *International Journal on E-Learning* 5/3: 313–337.
- Stacey, Elizabeth – Gerbic, Philippa 2009. Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education. In: Stacey, Elizabeth – Gerbic, Philippa (eds.) *Introduction to Blended Learning Practices*. Information Science Reference. Hershey. 1–20.
- Staker, Heather – Horn, Michael B. 2012. *Classifying K–12 blended learning*. Innosight Institute. Inc. Mountain View, CA. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (2017. február 7.)
- Watson, John 2008. *Blended learning The convergence of online and face-to-face education*. The North American Council for Online Learning. https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/NACOL_PP-BlendedLearning-lr.pdf (2017. február 7.)
- Андреева, Наталья Вячеславовна – Рождественская, Людмила Викторовна –Ярмахов, Борис Борисович 2016. *Шаг школы в смешанное обучение*. <http://openschool.ru/ru/content/lesson/18852> (2017. február 7.)

(1) 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 3. melléklete: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (2017. február 14.)

Veszelszki, Ágnes – Veszelszkiné Huszárik, Ildikó
The lessons of a blended learning-type of education system

After presenting the definitions of *blended learning* (mixed-mode or combined learning), this case study introduces a program combining the advantages of online and offline teaching and mentoring, prepared for secondary school students in Hungary. Blended learning is a mixture of two historically very different teaching and learning methods. It is the combination of traditional, face-to-face teaching and distance learning, where computer-based technologies play an important role. Literature differentiates between four main types, based on the ratio of online and offline teaching: the Rotation model, the Flex model, the Self-Blend model, and the Enriched Virtual model. The analysis has been prepared based on the Secondary School Program of Mathias Corvinus Collegium. The analysis discusses the experience of developing teaching materials and that of mentoring, the views of the participants, with special attention to the development of language competences.

Kulcsszók: blended learning, online oktatás, kompetenciafejlesztés, íráskészség-fejlesztés

Keywords: blended learning, online teaching, competence development, development of writing skills

Az írás szerzőiről

Veszelszki Ágnes

egyetemi docens

Budapesti Corvinus Egyetem

Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest

agnes.veszelszki[kukac]uni-corvinus.hu

Veszelszkiné Huszárik Ildikó

magyar–orosz szakos középiskolai tanár, nyugalmazott igazgató, mentortanár

vhildi[kukac]gmail.com