

BORSOS LEVENTE – KRUZSLICZ TAMÁS

Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai

A tanulmány a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárok digitális-eszköz-használatáról ad áttekintést egy saját empirikus vizsgálat segítségével. Röviden bemutatja a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában elérhető és használt információs-kommunikációs technológiát (IKT) alkalmazó oktatási megoldásokat, majd a 2020 nyarán végzett kutatás eredményei alapján vizsgálja a COVID-19 világjárvány alatti digitális távoktatás során kialakult változásokat a MID-tanári munkában. A kutatás az adatközlők járvány előtti IKT-használata alapján felállított tipológia szerint vizsgálta a jellegzetes oktatási megoldások közötti kvantitatív és kvalitatív eltéréseket az eszközhasználat, valamint a didaktikai és szakmódszertani célok megvalósítása terén, kitérve a tanári attitűdre és annak szerepére is. A vizsgálat eredményei rámutatnak az IKT-eszközök használata és a digitális pedagógia elveinek sikeres megvalósítása közötti összefüggésekre.

Kulcsszavak: digitális pedagógia, magyar mint idegen nyelv, digitális távoktatás, információs-kommunikációs technológia

Bevezetés

A 2020 tavaszán a SARS-CoV-2 vírus terjedésének akadályozására elrendelt kijárási korlátozások diákokat és tanárokat egyaránt a digitális eszközök kijelzői mögé kényszerítettek, hogy távoktatás keretei között folytassák a tanulást, illetve a tanítást. Így történt ez a magyart idegen nyelvként tanulókkal és tanáraikkal is. A kialakult helyzetben minden tanár valamilyen digitális megoldást keresett a tanítás folytatásához, ám az alkalmazott eszközök és módszerek között nagy különbségek voltak. Tanulmányunkban egy 2020 nyarán végzett empirikus kutatáson keresztül mutatjuk be ezeket a tanári utakat a nyelvoktatás digitalizálására, egyúttal adatokkal szolgálunk a kutatásban részt vevő tanárok járvány előtti digitális eszköz használatáról is.

A világjárvány rendkívüli okot szolgáltatott a digitális oktatási megoldások alkalmazására, ám ezek használata sem a nyelvoktatásban, sem a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában nem volt előzmény nélküli (vö. Mullamaa 2010, Lévai 2012, Durst 2018, Kovács 2019, Zajacz 2021). Tanulmányunk első részében a tanulási környezetből kiindulva röviden áttekintjük az információs-kommunikációs technológiát (IKT) alkalmazó oktatási megoldásokat, egy-egy példával szolgálva a MID területéről, és felvázoljuk az IKT használatát az idegennyelv-tanításban. Ezután saját empirikus kutatásunk alapján, 120 MID-tanár válaszait összegezve adunk bővebb áttekintést az IKT-eszközök használatáról a MID-tanári munkában a járvány előtti időszakban, valamint a járvány alatti távoktatás keretei között. Végezetül megvizsgáljuk, hogyan

jelentek meg a tanári IKT-kompetencia alkotóelemei a digitális oktatásban követett tanári stratégiákban a tárgyalt időszakban. Reményeink szerint az így kirajzolódó eredmények, tanulságok, kihívások és lehetőségek a jövőben segíthetik a (még) tudatosabb nyelvtanári munkát IKT-eszközök használatával akár a tanteremben, akár távoktatás formájában.

Digitális oktatási megoldások a MID tanításában

A digitális tananyagok fejlesztése és használata az elmúlt évtizedben fontos tendenciává vált a magyar mint idegen nyelv tanulása és tanítása terén, a koronavírus-járvány alatt pedig különösen előtérbe került a virtuális tanítási színterek használata, azaz a teljes tanulási folyamat online térben zajló megvalósítása¹. Ezt megelőzően a digitális eszközök alkalmazása döntően a hagyományos tantermi keretek kiegészítéseként volt jelen, a MID-es tananyagok pedig a tanítási–tanulási folyamat egy-egy részterületére (pl. egy adott készség fejlesztésére) összpontosítottak, vagy egy-egy nem digitális tananyag kiegészítéseként jöttek létre (PONS, 2012; Durst, 2018; Kovács, 2019, pp. 136–152; magyarnyelvtanfolyam.blogspot.com, 2021) Csak szórványosan jelentek meg kifejezetten a célnyelvi digitális írástudást (Veszelszki, 2011, p. 56) fejlesztő lehetőségek (vö. az Instagramon megjelent *Beszélgj 1 percig! 30 napos kihívás* – Papp, 2021). A témában született publikációk és projektek is inkább szűkebb problémákat állítottak középpontba (Rózsavölgyi, 2013; Borsos & Kruzslicz, 2017; Durst, 2018; Borsos, Kruzslicz & Oszkó, 2020), kevesebb figyelem fordult a digitális MID-oktatás általános módszertani kérdései, illetve tárgyspecifikus jellegzetességei felé (Zajacz, 2021).

A digitális oktatás fogalma legegyszerűbben az azt megvalósító technológia felől közelíthető meg, azaz olyan tanítási–tanulási folyamatként határozható meg, amely az információs és kommunikációs technológia (IKT) használatával valósul meg. Az IKT-t tekinthetjük egyrészt eszközök halmazának (digitális, audiovizuális rendszerek), másrészt egy hálózatnak, amely szintén eszközként használható (az internet mint eszköz), harmadrészt egy interaktív, elektronikus, kommunikációs rendszernek (vö. Web 2.0.). Mint ilyen a digitális tér nem csupán közeg, hanem kulturális kontextus és logika, amelyet a holisztikusság, virtualitás, keresésközpontúság és hálózatosság jellemez (Nyíri, 2009; Ropolyi; 2006). Mindez a tanulási folyamatban is meghatározó körülményt jelent. A kommunikáció is alapvetően különbözik a digitális térben: a digitális kommunikáció hipertextuális, interaktív, alapját multimediális szövegek jelentik (Aczél; 2012).

A digitális pedagógia a fentieket figyelembe véve, azokhoz alkalmazkodva együttműködésen alapuló, tudást építő, az információs és kommunikációs technológiákat széles körűen alkalmazó, az autonóm tanulást ösztönző tanítási folyamat, amely valós problémák megoldására (a nyelvtanulás esetében a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósulására és megvalósítására) irányul (vö. Nádori & Prievára, 2020; *tanári digitális kompetencia*: Redecker, 2017). Fokozottan érvényesül benne a posztkom-

¹ Korábbi példa kifejezetten virtuális környezetre fejlesztett MID-tananyagra az *eMagyarul* oldal (<https://emagyariskola.hu/tudasbazis/e-magyarul-1-bovitett> (2017. 04. 06.), illetve a mobil eszközökre fejlesztett Europodians-projekt (Dóla, 2008).

munikatív nyelvoktatási módszer tanári szerepe, amelyben „a tanár mintegy rendezőként instrukciókat, impulzusokat ad, szervezi a nyelvtanulás és a nyelvhasználat folyamatait, kiválasztja a továbbhaladás szempontjából legcélszerűbb, autentikus nyelvi anyagot és felügyel a nyelvtanulók nyelvi tevékenységére. Ahhoz, hogy a nyelvtanár szakszerűen el tudja látni megváltozott és megnövekedett nyelvpedagógiai feladatait, széles körű, elmélyült és szüntelenül bővülő szakmai felkészültségre van szüksége, mert a nyelvoktatás-tudomány szellemének át kell hatnia egész oktatói tevékenységét.” (Erdei, 2002, p. 49) Ez a szakértői szerep a hatékony pedagógiai munkához a digitális környezetet jellegetességeinek és módszertanának tudatos használatára is ki kell, hogy terjedjen.

A közös tudásépítést segíti a konstruktív pedagógia (Phillips, 2000) alkalmazása (vö. Carwile, 2007). A kreatív eszközhasználat az IKT gazdag eszköztárának szintén tudatos, célirányos és változatos pedagógiai, szakmódszertani célokra való felhasználásán keresztül valósulhat meg. A tanulói önszabályozást erősíti a differenciálás, illetve a tanulói autonómia elősegítése és ha valódi problémák, adaptálható ötletek jelennek meg a nyelvórán a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósításán keresztül, amelynek „élővé” tétele megkívánja a nyelv használatalapú megközelítését. A kollaboratív interakciók ösztönzése mellett a tartalomalapúságot is támogatja a feladatközpontú nyelvtanítás (Ortega-Auquilla & Recino Pineda, 2019; Vermeki, 2020).

Kutatásunkban egyrészt vizsgáltuk a digitális oktatás megvalósulásának körülményeit (színtereit, a használt eszközöket), másrészt a tanári digitális kompetencia részterületeiből kiindulva (Redecker, 2017; Dringó-Horváth et al., 2020) a digitális pedagógia megvalósítását (módszerek, fejlesztési célok és feladatok), illetve az ezekhez kapcsolódó tanári attitűdöket.

A kutatás bemutatása

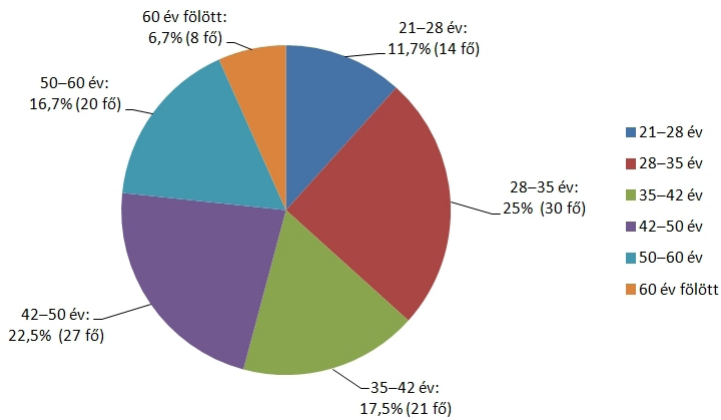
Adatközlők bemutatása

A kutatás alapját képező adatokat 2020. június 2-a és július 10-e között vettük fel. Az anonim, online kérdőívet² 120, a magyart idegen nyelvként tanító tanár töltötte ki. Ezen kívül további 11 MID-tanárral 1,5–2 órás (szintén online) irányított mélyinterjút készítettünk. Az adatok felvételekor célunk a MID-tanári szakma minél szélesebb körű elérése volt. A beérkezett adatok ismeretében elmondható, hogy sikerült a magyart idegen nyelvként Magyarországon vagy külföldön, különböző intézményi keretek között, különböző életkorú tanulóknak, különböző intenzitású kurzusokon tanító tanárokat megszólítanunk. Az adatközlők életkor (1. ábra), tanítási tapasztalat (2. ábra) és végzettség szempontjából is széles skálát fednek le, és – bár a MID-tanári szakma demográfiai összetételéről tudomásunk szerint nem született átfogó kutatás – véleményünk szerint jól reprezentálják a szakmában dolgozó tanárokat.

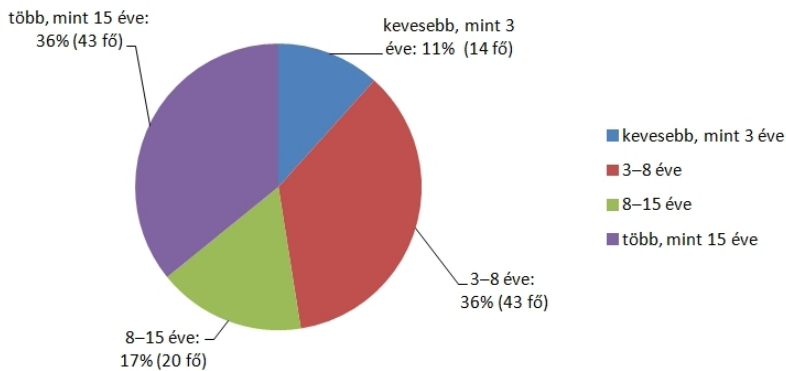
² <https://forms.gle/5RG2DYznSY7HKYWo8> (2021. 03. 06.)

1. ábra

Az adatközlők életkor szerinti megoszlása

**2. ábra**

Az adatközlők tanítási tapasztalat szerinti megoszlása

**Az adatközlők tipologizálása**

Az adatok feldolgozásakor nyilvánvalóvá vált, hogy a válaszadók néhány jól elkülöníthető csoportba sorolhatók a digitális eszközök használata szempontjából, azonban nem rajzolódott ki egyértelmű összefüggés a digitális eszközök járvány alatti használata és a független változók (pl. életkor, tanítási tapasztalat) között. Hipotézisünk szerint a járvány előtti IKT-használat döntően befolyásolta a járvány alatt választott tanítási megoldásokat. E feltevésből kiindulva, az adatközlők járvány előtti időszakra vonatkozó válaszai alapján egy öt komponensből álló pontrendszert dolgoztunk ki, amely az 1. táblázatban bemutatott összetevőket tartalmazta. Minél magasabb pontszámot ért el egy adatközlő, annál szélesebb körűen, sokszínűbben használta az IKT-eszközöket a járvány előtt. A válaszadókat összesített pontszámuk alapján öt egyenlő szélességű osztályba soroltuk, az adatközlők ezek közti eloszlását a 3. ábra

mutatja. (A továbbiakban az egyes csoportokra az 1. csoport, 2. csoport, 3. csoport, 4. csoport és 5. csoport megjelöléssel hivatkozunk.)

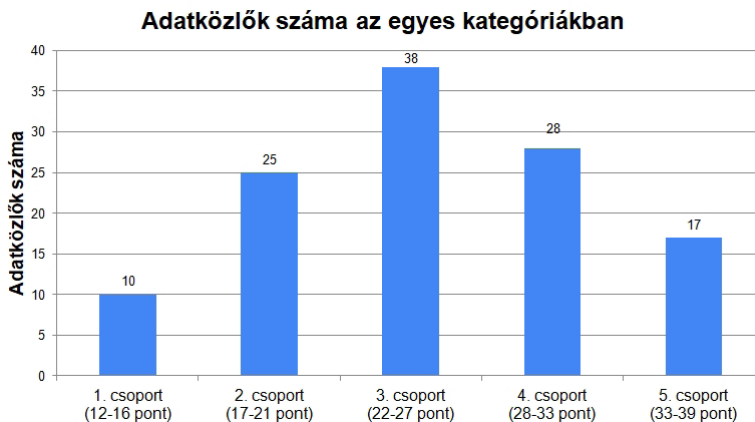
1. táblázat

Az adatközlők tipologizálásához használt pontrendszer összetevői

A pontozás szempontjai	Elérhető pontszám
Használt digitális tanítási megoldások száma.	0–8 pont
Használt hardvereszközök száma.	0–8 pont
Használt digitális eszközök száma.	0–8 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó pedagógiai célok száma.	0–9 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó konkrét nyelvtanítás módszertani célok száma.	0–9 pont
	Összesen: max. 42 pont

3. ábra

Az adatközlők száma a járvány előtti IKT-használat alapján felállított kategóriákban

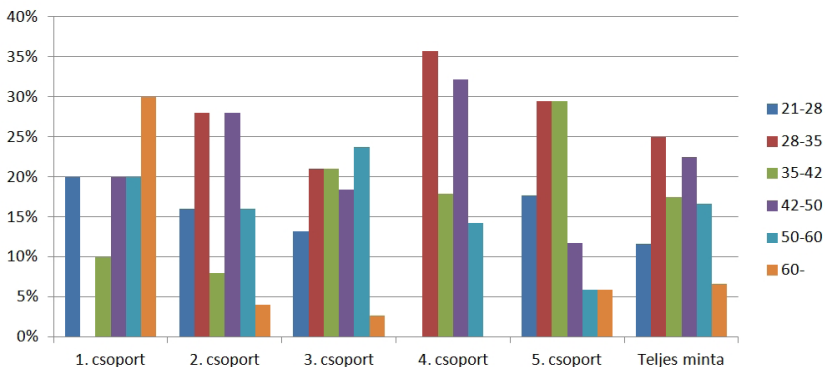


Az öt csoport általános jellemzői

A járvány előtti IKT-használat alapján létrehozott csoportokon belül nagy változottság tapasztalható az egyéb változók szempontjából. A válaszadók életkora egyes szélsőséges esetektől eltekintve nem mutat egyértelmű összefüggést az eredményes IKT-használattal (lásd 4. ábra): például, bár a 60 év feletti aránya kiemelkedő a digitális eszközöket a járvány előtt legkevésbé használó 1. csoportban (30%, szemben a teljes mintavételben számolt 6,7%-kal), a legidősebb életkori csoport mellett a legfiatalabbak is nagyobb arányban (20%) képviseltetik itt magukat, mint a teljes mintában (11,7%). A 35 és 42 év közötti válaszadók aránya a teljes mintán mérthez (17,5%) képest jelentősen magasabb az 5. csoportban (29,4%). A 28–35 év közöttiek – bár az első csoportban egyáltalán nem szerepelnek, és arányuk kiemelkedő a 4. csoportban (35,7%) –, jobban eloszlanak az egyes csoportok között, például közel azonos arányban jelennek meg a 2. és az 5. csoportban (28, ill. 29,4%).

4. ábra

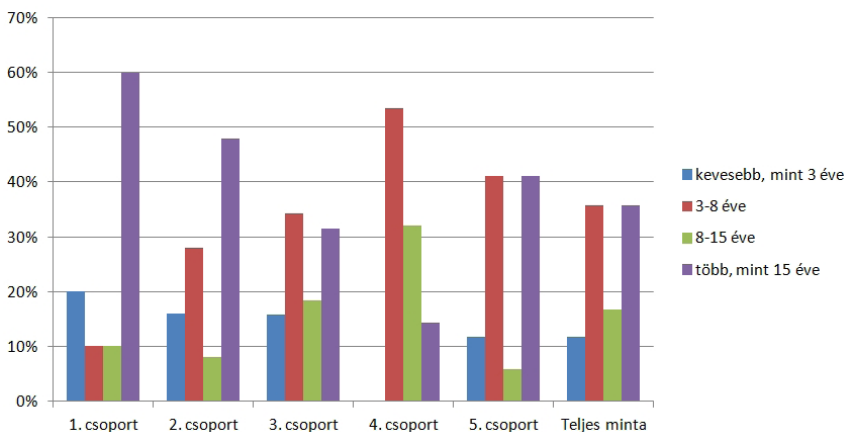
Az adatközlők életkor szerinti megoszlása az egyes csoportokban és a teljes mintán



Hasonlóan vegyes kép jellemzi a válaszadók tanítási tapasztalat szerinti arányát is az öt csoportban, és bár mutat némi hasonlóságot azzal, nem követi az életkor szerinti eloszlást (5. ábra). Az 1. csoportban vannak jelen legnagyobb arányban (60%) a leghosszabb ideje tanítók. Arányuk az 1–4. csoportban folyamatosan csökken, az 5. csoportban viszont megugrik (41,2%). Ezzel ellenkező tendencia látható a 3–8 éve tanítók között. A két csoport aránya az 5. csoportban egyenlítődik ki, ahol arányuk egyformán 41,2%.

5. ábra

Az adatközlők tanítási tapasztalat szerinti megoszlása az egyes csoportokban és a teljes mintán



A válaszadók végzettség szerinti eloszlása egyik csoportban sem tér el jelentősen a teljes mintában tapasztalt aránytól. Ezzel együtt figyelemre méltó, hogy az 5. csoportban a legmagasabb a magyar mint idegen nyelv tanári végzettséggel rendelkezők aránya (82,4%, szemben a teljes mintán mért 68,3%-kal) és ebbe a csoportba egyetlen pedagógiai végzettséggel nem rendelkező adatközlő sem került, míg ők az 1. és 2. csoportban (10, ill. 8%) magasabb arányban képviseltetik magukat, mint a teljes mintában (4,2%).

Tanítási környezet (célnyelvi, nem célnyelvi, ill. online környezet) szempontjából az 1–4. csoportban nem tapasztalható jelentős eltérés a teljes mintához képest. Az 5. csoport felé haladva azonban egyre jellemzőbb, hogy a válaszadók többféle környezetben tanítanak, ami az 5. csoportban válik a legmarkánsabbá. Gyakori, hogy egy-egy válaszadó többféle intézményi keretben is dolgozik. Az erre vonatkozó adatok hasonló eloszlást mutatnak a csoportok között, egyedül az 1. csoportban kiugróan magas a felsőoktatásban (is) tanító válaszadók aránya (90% a teljes mintán mért 68,3%-kal). Szintén az 1. csoportban a legmagasabb a nyelviskolában (is) tanítók (50%) és a magánórákat (is) adók (70%) aránya. A diákok életkorát vizsgálva az 1. és 2. csoportban tanítanak a legkevesebben 10 év alattiakat és 10–18 év közöttieket. Ezzel szemben az 5. csoportra jellemző a „kevésbé tipikus” életkorú (18 évesnél fiatalabb, ill. 40 évnél idősebb) korosztály tanítása is. Összességében kirajzolódni látszik egy olyan tendencia, amely szerint a járvány előtti IKT-használat összefüggést mutat a tanítási folyamat egyes tényezőiben (környezet, diákok életkora) megfigyelhető változatossággal.

Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása

Tanulmányunk következő részében bemutatjuk az adatközlők koronavírus-járvány előtti digitális eszköz-használatát, majd összevetjük azt a járvány alatti digitális távoktatás folyamán követett gyakorlattal. Kitérünk az adatközlők által használt eszközökre, megvizsgáljuk az azok használata mögötti általános didaktikai és konkrét nyelvtanítás-módszertani célokat és az alkalmazott tananyagokat. Végül attitűdvizsgálatunk alapján bemutatjuk az adatközlők hozzáállását az IKT-eszközök használatához és a járvány alatti digitális távoktatáshoz.

IKT-használat a járvány előtt

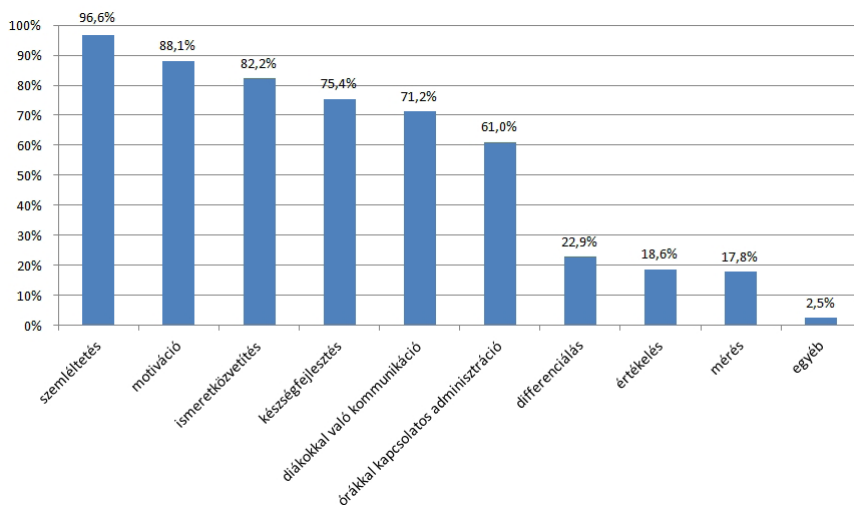
A 120 adatközlő közül 2 fő (1,7%) volt, aki sem a járvány előtt, sem a járvány alatt nem használt IKT-eszközöket a tanításban, 14 fő (11,7%) pedig csak a járvány miatt kialakult helyzet miatt kezdte használni őket. Az utóbbi csoportba tartozó válaszadókat az 1. csoportban találunk a legnagyobb arányban (60%). Az adatközlők döntő többsége (86,7%) azonban már a járvány előtt is használt digitális eszközöket a tanításhoz valamilyen formában. Ők elsősorban önálló pedagógiai megfontolásból (89%), ritkábban élethelyzetükből adódóan (20,3%) vagy intézményük kérésére (10,2%) tettek így.

A kérdőívben megvizsgáltuk azt is, milyen célból használtak digitális tanítási megoldásokat az adatközlők a MID tanításában a járványt megelőzően. A megadott 9 cél közül átlagosan 5,4 célt jelöltek meg a válaszadók. A megjelölt célok száma az 1-től az 5. csoport felé haladva egyértelműen nő (1. csoport: 3,3; 2. csoport: 4,1; 3. csoport: 5,1; 4. csoport: 6,3; 5. csoport: 7,5). Jellegzetes mintázatot mutat, hogy mely célokat mekkora arányban jelölték meg az egyes csoportokban. Mind az öt csoportban általánosan elterjedt célok voltak a szemléltetés (96,6%), a motiváció (88,1%) és az ismeretközvetítés (82,2%). Jelentősen ritkább, de még mindig viszonylag gyakori volt a járvány előtt a digitális eszközök készségfejlesztési (75,4%), diákokkal való kommunikációs (71,2%) és tanórákkal kapcsolatos adminisztratív célú (61%) használata. Ezekben már jóval nagyobb különbség mutatkozik a válaszadók között. A készségfejlesztést például az 1. csoportban 40% jelölte meg a digitális eszközök használatának (egyik)

céljaként, és a 2. csoportban is csak 52% nyilatkozott így, míg a 3–5. csoportban ez az arány 76%, 93%, ill. 100% volt. A három legkevésbé elterjedt cél a differenciálás (22,9%), a mérés (17,8%) és az értékelés (18,6%) volt. Ezeket az 1–3. csoportba sorolt válaszadók elenyésző számban használták csak, és a 4. csoportnak is csak mintegy 20–30%-a. Elmondható tehát, hogy a digitális eszközök ilyen célú használata csak a digitális eszközökkel legmagabiztosabban bábó tanárookra (5. csoport) volt jellemző. Közülük 65% használta differenciálásra a digitális eszközöket, 59% a méréshez, 53% az értékeléshez.

6. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok elterjedtsége a járvány előtt (minden adatkölöt figyelembe véve)



Kilenc kategóriába rendeztük a kérdőívben a konkrét tanítási célokat is.³ Minden adatkölöt figyelembe véve a válaszadók átlagosan 5,5 konkrét tanítási célt jelöltek meg a digitális eszközök használatára vonatkozóan. Az előző kérdéshez hasonlóan itt is tisztán kirajzolódik a gyakrabban és ritkábban alkalmazott konkrét tanítási célok közötti határvonal a digitális eszközök használatában (lásd 7. ábra). A leggyakrabban alkalmazott célok a digitális eszközök használatakor a kultúraközvetítés (92,4%), a hallott szöveg értésének fejlesztése (92,4%) és a szókincsbővítés (85,6%) voltak. Ezekkel mind az öt csoportban a válaszadók döntő többsége élt a járvány előtt. A „következő szintet” a szókincs (67,8%), ill. a nyelvtani ismeretek (54,2%) gyakorlása alkotják. Előbbire az 1. csoportot leszámítva minden csoportban a válaszadók többsége használta a digitális eszközöket, míg utóbbi a 3–5. csoportban jelent meg a válaszadók többségénél. Az 5. csoportban a szókincs gyakorlása a válaszadók 100%-ánál, a nyelv-

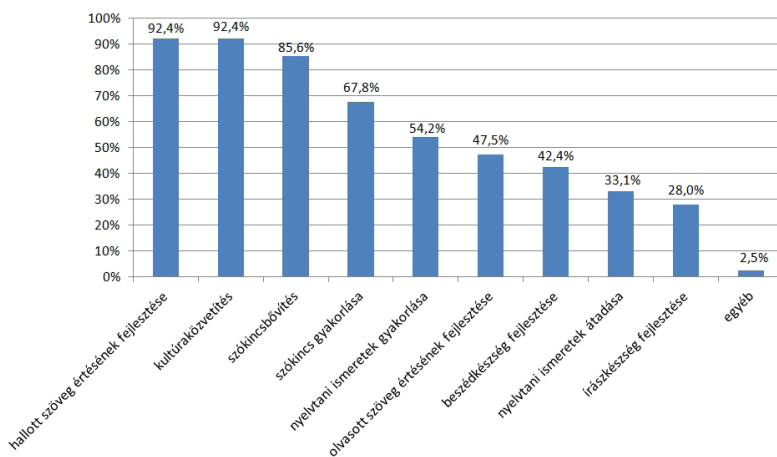
³ Beszéd-készség fejlesztése, olvasott szöveg értésének fejlesztése, hallott szöveg értésének fejlesztése, íráskészség fejlesztése, nyelvtani ismeretek átadása, nyelvtani ismeretek gyakorlása, kultúraközvetítés, szókincsbővítés, szókincs gyakorlása.

tani ismeretek gyakorlása 76%-nál jelent meg. Elmondható tehát, hogy a szókincs tekintetében gyakrabban használták a digitális eszközöket új lexika tanítására, mint annak gyakorlására.

Az olvasott szöveg értésének fejlesztésére 47,5%, a beszédkézség fejlesztésére 42,4% használt digitális eszközöket a járvány előtt. Ezek a célok elsősorban már csak a digitális technikát legmagabiztosabban és legsokszínűbben használó 4. (68%, ill. 54%) és 5. csoport (71%, ill. 82%) válaszadói körében voltak jellemzők. Az íráskészség fejlesztésére mindössze a válaszadók 28%-a használt digitális eszközöket, a nyelvtani ismeretek átadásához pedig 33,1%. Ezeket még a 4. csoportban is csak 46–46% jelölte meg a digitális eszközök használatának céljaként, és az 5. csoportban is ezek a célok jelentek meg a legkisebb arányban (59%, ill. 65%).

7. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok elterjedtsége a járvány előtt (minden adatközlőt figyelembe véve)



A négy készség fejlesztése szempontjából elmondható, hogy egyedül a hallott szöveg értésének fejlesztése volt hangsúlyosan jelen a digitális eszközök használatában a járvány előtt. A másik három készség fejlesztése nem volt jellemző digitális eszközökkel, csak a digitális eszközök használatában legmagabiztosabb tanárok alkalmaztak ilyen célra digitális eszközöket. Érdekes külön kiemelni az íráskészség fejlesztésének rendkívül alacsony arányát a járvány előtt (vö. a digitális írástudás írott szövegekre vonatkozó komponensével). Mindez nyilván azt is jelenti, hogy e három készség fejlesztésének volt a legkevésbé kialakult módszertana, hozzá kapcsolódó tananyagok stb.

Az online mérést az 1–4. csoportban is csak a válaszadók kevesebb mint fele használta valamilyen formában (az 1. csoportban 0%, a 2-ban 12% használt ilyet a járvány előtt). Az 5. csoport ebben a kérdésben a 4. csoporttól is élesen elválik. Itt a válaszadók 76,5%-a a járvány előtt is használta az online mérés és számonkérés eszközeit, és nem csak a kizárólagosan online környezeti tanításban (41,2%), hanem a tantermi oktatás melletti kiegészítésként (52,9%) és a tantermi órák során is (23,5%).

Minden csoport esetében elmondható, hogy döntően önálló pedagógiai megfontolásból folyamodtak digitális tanítási megoldásokhoz a válaszadók. Érdekes megfigyelni, hogy a 3–5. csoportban magasabbá válik a digitális tanítási megoldásokat élethelyzetükből adódóan választók aránya. Az 5. csoportban a válaszadók 35,3%-a jelölte meg ezt mint a digitális oktatási eszközök használatának (egyik) okát.

Az összes válaszadót figyelembe véve a válaszadók mintegy háromnegyede 1–5 digitális eszközt használt a járvány előtt. Az öt csoport létrehozásának módjából (lásd 3.2.) adódóan a használt eszközök száma az elsőtől az ötödik csoport felé növekszik. A tanárok digitális felkészültségét tükrözi, hogy míg az első csoportba soroltak 90% 1–3 eszközt jelölt meg, addig az 5. csoport 47%-a több mint 10 eszközt használt a járványt megelőzően, további 41% pedig 5–10 eszközt használt.

A tanításban alkalmazott digitális oktatási eszközök száma az 1–5. csoport felé haladva nő, és azokat az adatközlők egyre inkább integrálták a tanítási folyamatba. Jelentős különbség mutatkozik azonban abban, milyen digitális tanítási megoldásokat választanak és azokat hogyan használják. Legáltalánosabban a digitális segédanyagok használata volt jellemző az adatközlőkre a járványt megelőző időszakban. Ezeket az 1. csoportban is mindenki használta a tantermi órák során (60%) és/vagy azok kiegészítéseként (50%). Az 5. csoport felé haladva használatuk aránya nő.

Az 1. csoporttól eltekintve széles körben használtak voltak már a járvány előtt is a tanításban az online kommunikációs felületek, az online tárhelyek és az elsősorban nem oktatási célú szoftverek. Ezeket a 2. csoportban a válaszadók kb. 60%-a, a 3. csoportban 70–80%-a, a 4. csoportban 90%-a, az 5. csoportban 95–100%-a használta már a járvány előtt is. A legkevésbé elterjedtek a járvány előtt a virtuális oktatási terek és az online mérés, számonkérés eszközei voltak. Előbbieket a teljes mintára vetítve az adatközlők 45,8%-a használta valamilyen formában a járvány előtt. Nagy különbség mutatkozik az egyes csoportok között ebben a tekintetben is. Az 1. csoportban a válaszadók 90%-a nem használt virtuális oktatási teret a járvány előtt. Az 5. csoportban ezzel szemben már a járvány előtt is a válaszadók több mint háromnegyede (76,5%) élt ezzel az eszközzel. Minden csoport esetében igaz, hogy a járvány előtt is elsősorban a csak a kizárólagosan online környezetben zajló órák (online tanítás) esetében használták a virtuális oktatási tereket. Egyedül az 5. csoport esetében figyelhető meg, hogy a tantermi oktatás melletti kiegészítésként is jelentősebb a virtuális oktatási terek használata (41,2%).

Figyelemre méltó a komplett, digitális felületre készült tananyagok elterjedtsége már a járvány előtt is. Ezeket az 1. és 2. csoportban is minden második adatközlő használta a járvány előtt, míg a 3–5. csoportban az adatközlők 80–90% építette be valamilyen formában a tanítási folyamatba. Az online feladatokat minden csoport oktatói elsősorban a tantermi oktatási kiegészítéseként használták a járvány előtt. Ilyen formában való használatuk az 1–5. csoport felé haladva egyértelműen nő: 10%, 44%, 55%, 71%, 76%. A teljes mintára vetítve 55,9%.

A válaszadók döntő többsége (81,4%) kizárólag ingyenesen elérhető oldalakat, szoftvereket, alkalmazásokat használt a tanításhoz a járványt megelőzően. Az öt csoporton belül törésvonal figyelhető meg: minél széleskörűbben használta egy-egy adatközlő a digitális technológiát a járvány előtt, annál nagyobb valószínűséggel fizetett már valamilyen tanításhoz használt online oktatási szolgáltatásért. Az 1–3. csoportban

a válaszadók mindössze 4–10%-a használt fizetős szolgáltatásokat a járvány előtt, a 4. csoportban 28,6%, az 5-ben pedig csaknem a válaszadók feléről (47,1%) mondható ez el.

A laptop használata mind az öt csoportban általános volt már a járvány előtt is. Míg az eszköz tantermi használatában a csoportok között nem volt nagyobb eltérés, addig a tantermi órák kiegészítéseként az 1–3. csoport 30–36%-ánál, de a 4. és 5. csoport 75, ill. 65%-nál jelent meg. Hasonlóan elterjedt volt az okostelefonok használata (a válaszadók 84%-a használta), jelentős eltérés figyelhető meg azonban abban, hogy az egyes csoportokban mekkora arányban használták ezt az eszközt a tanításhoz is: az 1. csoportban 30% használt a tantermi oktatás során okostelefont a járvány előtt, míg az 5. csoportban ez az arány 82%. Ezekkel szemben az asztali számítógép és a tablet használata mind általánosan, mind az egyes csoportokban jelentősen elmarad a fenti két eszköz elterjedtségétől.

IKT-használat a járvány alatt

A magyar Kormány 2020. március 11-én hirdette ki a koronavírus-járvány miatti veszélyhelyzetet. Az ezt követő napokban előbb a felsőoktatásra, majd a közoktatásra vonatkozóan is döntöttek a távoktatásra való átállásról. Hasonló döntések születtek a világ más országaiban is, a távoktatás tehát mind a célnyelvi, mind a nem célnyelvi környezetben tanító MID-tanárokat egyaránt érintette. Az adatközlők közül a legtöb-
bek számára (45%) egy hét állt rendelkezésre az átállásra, és a túlnyomó többség (86%) intézménye kérésére döntött digitális tanítási megoldások használata mellett. A kitöltők 32,5%-ának volt olyan diákja, aki az átállás miatt nem folytatta a magyartanulást.

A válaszadók 50%-a kapott valamilyen intézményi segítséget a távoktatás kialakításához, de több, mint fele (53%) személyes, szakmai kapcsolatainak keresztül (is) kért és kapott segítséget. A személyes kapcsolatok kihasználásának aránya különösen magas az 5. csoport tagjainál (71%). Az adatok alapján a tanárok közötti kollaboráció, a szakmai tanácsok keresése, azok lelőhelyének ismerete is fontos része a sikeres munkának. Érdemes kiemelni, hogy kevesen nyilatkoztak úgy, hogy semmilyen segítséget nem kaptak az átálláshoz, és ez hiányzott volna nekik. A válaszadóknak összesen 25%-a nem kapott segítséget, de 15%-uknak ez nem is hiányzott, 10%-uk maradt tehát kívánsága, igényei ellenére teljesen magára.

A kollaboráció fontossága az előzetes IKT-használat mértékével párhuzamosan nő. Minél tapasztaltabb IKT-felhasználó volt egy tanár, annál több forrásból vett igénybe segítséget a digitális távoktatás kialakításában, ugyanakkor annál inkább sajátjának érezte a meghozott döntéseket. Míg az 1. csoportnak csak a 20%-a, addig – folyamatos növekedés mellett – az 5. csoport 59%-a döntött közösen a munkatársaival. Másrészről az 1. csoportba soroltak 70 %-a választotta ki saját bevallása szerint egyedül a távoktatáshoz használt eszközöket, míg a 3–5. csoportokban ez az arány jóval magasabb: 95, 89, ill. 88%.

A járvány alatt alkalmazott tanmenet és tananyagok

Figyelembe véve, hogy egy új médiumon keresztül kellett megvalósítani a nyelvtanítási munkát, a digitális távoktatásra való átállásra legtöbb esetben nagyon kevés idő

jutott. Egy másik médium használata változtat nem csak a formán, hanem a forma befolyásoló hatása miatt a tartalmakon is. A tanmeneten végzett változtatással kapcsolatos kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy ezt az adatközlők is tapasztalták. A tervezést befolyásoló tényezőt jelentett ezen túlmenően maga a kialakult helyzet, a diákok megváltozott körülményei, a sokak számára életük több színterén is kifejezetten bizonytalanságot hozó járvány.

Csupán az összes kitöltő 8%-a nem változtatott egyáltalán a korábbi tanmeneten. Teljesen új tanmenetet a kitöltők 3%-a készített (az alacsony arányt befolyásolhatta a szűk időkeret is). A legjellemzőbb a tanmenet súlypontjainak áthelyezése (pl. egyes célok kiemelése, mások kihagyása) volt, amelyet a válaszadók 41%-a jelölt meg. Szintén azonos mértékben voltak, akik teljes körűen adaptálták meglévő tanmenetüket a digitális környezetre (22,5%) és akik csak apróbb, technikai változtatásokat végeztek azon (pl. tananyagok sorrendjének megváltoztatása). Utóbbi válasz leginkább a 2. és a 4. csoport tagjaira jellemző, akiknek 32 és 25%-a jelölte meg ezt a lehetőséget. A pedagógiai jellegű szakmódszertani változtatások kiegyenlített aránya az 5. csoportban a legmagasabb, ahol az említett súlypontáthelyezés mellett a teljes körű adaptációt is 35%-ban jelölték meg a válaszadók. A kialakított tanmenetet a válaszadók 30%-a saját bevallása szerint teljes mértékben, 60%-uk kis eltérésekkel meg tudta valósítani. Jelentős eltérést a tanmenettől csak 10%-uk tapasztalt, és senki sem válaszolt úgy, hogy egyáltalán ne sikerült volna a tervezettek kivitelezése.

A válaszadók legnagyobb számban (43%) egyenlő arányban használtak régi és új tananyagokat. Összesen 27%-uk sok korábbi tananyagát használta, elsősorban ezekhez nyúlt a távoktatás során, és 30%-uk csak néhány tananyagát tartotta meg, de főként újakat használt. Kizárólag új tananyagokkal senki sem dolgozott. A sok régi tananyagot használók magasabb arányban jelennek meg az 1. csoportban (50%) a többi csoporthoz képest (18–29%).

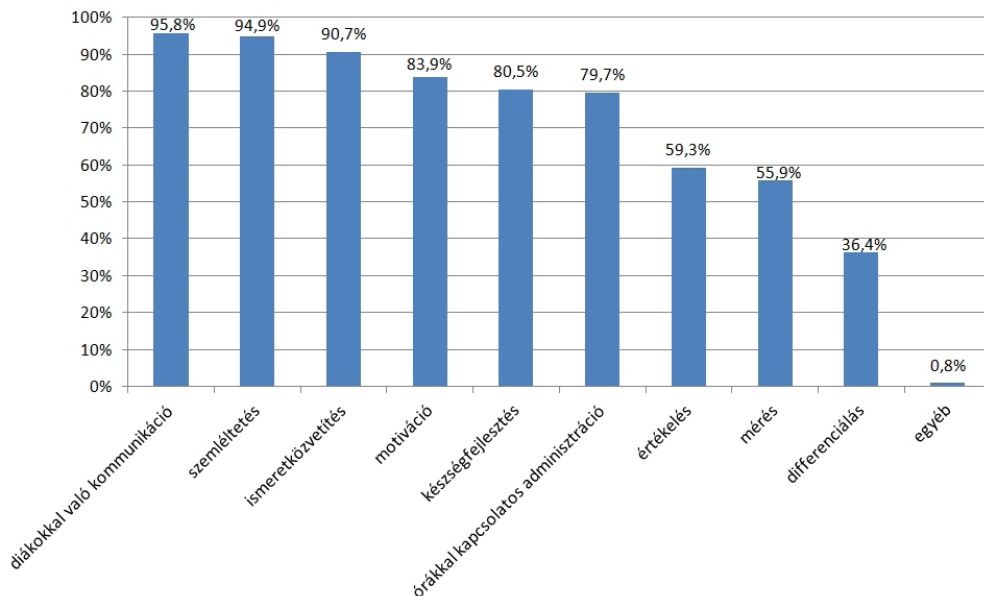
Célok

A járványt megelőző időszakhoz mérten minden csoportban nőtt, hogy a tanításban hány különböző célból használtak digitális megoldásokat (vö. 8. ábra). Az általunk kialakított öt csoportot megvizsgálva látható, hogy a járvány előtti adatokhoz hasonlóan mind a megvalósított célok száma, mind az egyes célok megvalósításának aránya emelkedik az 1.-től az 5. csoport felé haladva. Így például az összintán legkevésbé elterjedt differenciálást az 5. csoportban a tanárok 71%-a, az 1. csoportban 40%-a valósította meg digitális eszközökkel.

A két legelterjedtebb általános cél a szemléltetés (93%) és a kommunikáció (93%) volt. A kommunikáció kiemelt szerepét maga a létrejött kontextus magyarázhatja: a digitális átállás ennek megvalósítását elkerülhetetlenné tette még akkor is, ha a szinkron órákat esetleg valamilyen nem sikerült volna megtartani. A szemléltetés elterjedtségét indokolhatja, hogy – mint láttuk – a járványt megelőzően is ezzel a céllal használták leginkább a válaszadók a digitális eszközöket.

8. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok elterjedtsége a járvány alatt (minden adatközlőt figyelembe véve)



A következő helyen a járvány alatt is az ismeretközvetítés (88%) és a motiváció (82%) állt. Emellett készségfejlesztésre (78%) és az órakkal kapcsolatos adminisztrációra (77,5%) használták magasabb arányban a digitális megoldásokat a válaszadók. Így a kommunikáció megemelkedett jelentősége mellett ezek az eredmények lekövetik a járvány előtti időszak értékeit. Az értékelés és mérés százalékos arányának értéke bár megnövekedett – természetesen, hiszen ezt a pedagógiai munkát is adaptálni kellett –, de így is csak a válaszadók 57,5%-a és 54%-a használt digitális tanítási megoldásokat ezen célok megvalósítására a járvány alatti munka során. A megjelölt kilenc cél közül utolsó helyen a differenciálás végzett 35%-kal.

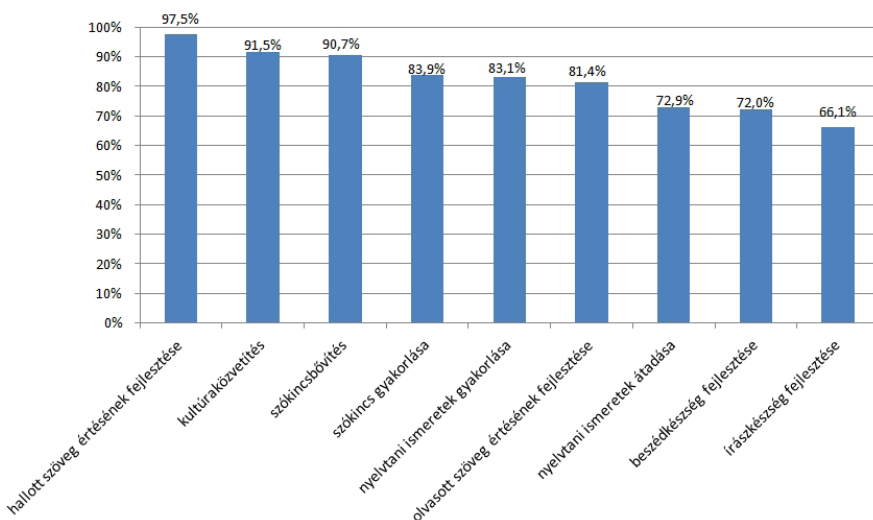
Érdekes eredmény, hogy a szemléltetés, a diákokkal való kommunikáció és az ismeretközvetítés (tehát a „klasszikus” célok), valamint a mérés és értékelés esetén az 1. csoportba sorolt tanárok magasabb százalékban választották ezeket a célokat, mint a 2. és 3. csoportba került társaik (a mérés tekintetében még a 4. csoport tagjait is megelőzve). Ennek oka talán, hogy ezek olyan célok (szemléltetés, ismeretközvetítés), amelyek megvalósítására leginkább használnak digitális eszközöket a tantermi munka során is, másrészt elengedhetetlenek az órák formai megvalósításához (kommunikáció, hogy megbeszéljük a dolgokat, mérés és értékelés az óra formatív lezárásához, érdemjegy adásához).

A konkrét tanítási célok száma is növekedett a járvány előtti időszakhoz képest (a teljes mintát tekintve 7,34 cél/adatközlő). Az egyes célokat megnézve ugyanazt a sorrendet látjuk, mint a járvány előtti időszakban, tehát látszik, hogy a digitális eszközök

használatában megszerzett rutinok működtek a járvány alatt is. Magasan kiemelkedik a hallásértés fejlesztése (93%), ezt a kultúraközvetítés követi (87,5%), majd a harmadik helyen a nyelvtan gyakoroltatása áll (79%). Ezt szorosan követi az olvasott szövegértés fejlesztése (77,5%). Kisebb törés után következik a nyelvtani ismeretek átadása (69%), illetve a beszéd-készség-fejlesztés (68%). Míg az osztályteremben ezek maguktól adódóan működnek, talán a távoktatásban ezek megvalósítása nagyobb kihívást jelenthetett, ezért is valósulhattak meg kisebb mértékben. A legelhanyagoltabb készség az íráskészség volt, ennek fejlesztését a válaszadók 62,5%-a valósította meg a járvány alatt. Ez összhangban áll az íráskészség fejlesztéséhez elérhető digitális tananyagok és módszertani megoldások alacsony számával.

9. ábra

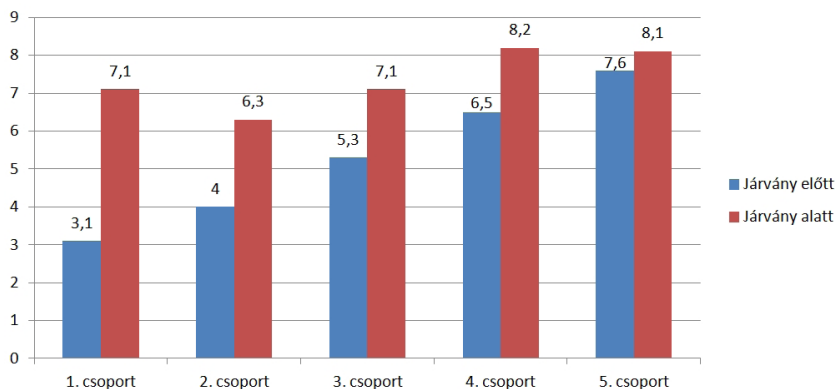
Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok elterjedtsége a járvány alatt (minden adatközlő)



A konkrét tanítási célok megvalósításán jól láthatók az egyes általunk kialakított csoportok jellemzői. Az 1. csoportban tipikusan magas arányban valósították meg azokat a célokat, amelyek a járvány előtti digitális eszközhasználati rutinjukhoz is hozzátartoztak az ide sorolt válaszadóknak (kultúraközvetítést és olvasott szövegértést például 100%-ban végeztek a válaszadók). A 2. és 3. csoportban többféle cél jelent meg, de ezek kevésbé voltak általánosan elterjedtek a válaszadók között. A negyedik csoporttól kezdve látható, hogy kiemelten magas arányban, kiemelten sok célt valósítanak meg az ide besorolt válaszadók (8,2 és 8,1 célt választottak a 9-ből átlagosan a két legmagasabb csoportban). Ők azok a tanárok, akik rutinosan kezelik a digitális eszközöket, sikeresebben tájékozódnak a digitális világban, s így hatékonyabban adaptálják a nyelvtanítási feladatokat is a digitális környezetbe.

10. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok számának változása az egyes csoportokban



Külön kérdésben vizsgáltuk, hogy a kitöltők érzése szerint hogyan befolyásolta a járvány alatti digitális távoktatás az egyes nyelvórai fejlesztési területeket, illetve munkaformákat. A válaszok alapján kiemelkedik, hogy általánosan nagyobb szerepet kaptak a kifejezetten egyénileg megoldandó feladatok. Az összes válaszadó 54%-a emelte ki, hogy többet használt ezekből a vizsgált időszakban. Az is kiderül a válaszokból, hogy ez az egyéni munka nem kifejezetten a szinkron órák idejére szorítkozott: azt a lehetőséget, hogy a digitális, szinkron órákon (a tantermi órákhoz képest) több egyéni feladatot használt volna a kitöltő, csak a válaszadók 16%-a jelölte meg. (Ez a trend egyébként minden általunk kialakított csoportban megjelent: az 1. csoportban 50%-ban, az 5.-ben 71%-ban válaszoltak a csoportba soroltak igennel.) Az állítás érvényességét mutatja, hogy az összes kitöltő 43%-a, illetve 40%-a jelezte, hogy kevesebb páros-, illetve csoportmunkát végeztetett a digitális távoktatás során. Az egyes csoportokat nézve szintén 40% körüli ezeknek a válaszadóknak az aránya, amely azt mutatja, hogy bár a digitális tér nagyban épít a kollaborációra és az interaktivításra, ezt mégsem sikerült igazán kihasználni a járvány alatti időszak MID-tanításában a válaszadók körében.

A fejlesztési területeket vizsgálva kiemelkedik a szókincsfejlesztés előtérbe kerülése. Az összes kitöltő 43%-a végzett a tantermi munkájához képest több lexikai fejlesztést a járvány alatt (az 1., 2. és 5. csoportokban ez a válaszadók nagyjából felét jelenti). Szintén valamivel nagyobb arányban jelentek meg az órákon a kérdőív tanulása szerint az autentikus anyagok (31% válaszolt igennel erre a lehetőségre) és a készségfejlesztés (a kitöltők 30%-ánál). Az autentikus anyagok növekedését segíthette, hogy maga a közeg rengeteg autentikus szöveggel szolgál (videók, hanganyagok, blogok stb.), tehát ezek hozzáférhetősége megnövekedett. A digitális környezethez alkalmazkodó tudatos tanári hozzáállást jelzi összességében, hogy csak a kitöltők 12,5%-a érezte úgy, egyáltalán nem történt semmi változás a tanítási tevékenységekben a korábbi, tantermi gyakorlathoz képest.

Eszközök

A tanítási folyamatban használt digitális eszközök száma nőtt a járvány alatt. A rendkívüli helyzet miatt szinte minden kitöltő próbált ki új digitális eszközöket (a teljes minta 99,5%-a). Ezzel együtt az 1. csoport tagjai 50-50%-ban 1–3, valamint 3–5 eszközt használtak, az 5. csoportban pedig hasonló arányban alkalmaztak 5–10, illetve 10-nél több eszközt. Az új eszközöket kipróbálók általánosan 1–2 új eszközt használtak rendszeresen a későbbiekben is (41%). Az újonnan kipróbált eszközöket a válaszadók a későbbiekben vagy egyáltalán nem, vagy inkább rendszeresen (és nem esetenként) használták.

A hardvereszközök tekintetében a járvány alatt is a laptophasználat dominált (a válaszadók 95%-a használta ezt az eszközt). Második helyen ismét az okostelefon végzett (70%), amelynek használatában komoly változás figyelhető meg az egyes csoportokat végignézve: az 1. csoport kivételével minden csoportban jelentősen nőtt oktatási célú használata. A tabletet és az asztali számítógépet használók száma továbbra is alacsony maradt (25, illetve 16%), de az 5. csoportban a tabletet használók aránya 53%-ra nőtt. További kutatást érdemelne, hogy volt-e funkcionális megoszlás az egyes hardverek között, azaz melyik eszközt, milyen módon használták a tanárok.

A szoftvereket vizsgálva a digitális megoldások használatában egyöntetűen magas az online kommunikációs felületeket (chat, videokonferencia) igénybe vevők (az összes kitöltő 88%-a) és a digitális segédanyagokat (pl. videók, hanganyagok, egyéb vizuális szemléltető anyagok) felhasználók száma (87,5%). A harmadik leginkább alkalmazott digitális tanítási megoldás az online feladatok (pl. LearningApps, Quizlet stb.) használata volt: az összes válaszadó 77%-a nyúlt ezekhez az eszközökhöz. Komoly különbség látszik az egyes csoportok között. Míg az 1. csoport tagjainak csak 30%-a, addig a 2. csoporttól kezdődően 79–89%-ban alkalmazták a kitöltő tanárok ezeket. A továbbiakban ez a tendencia folytatódik: a ritkábban használt szoftverek esetében egyre nagyobb az eltérés a gyakorlott és kevésbé gyakorlott IKT-felhasználók között.

Az eredmények közül kitűnik a mérési, értékelési megoldások használatának alacsony száma, emellett szintén feltűnően alacsony a komplett, digitális tananyagok használata. Az utóbbi oka lehet, hogy a váratlan átállás során ezek – egyebek mellett merevebb szerkezetük miatt – kevésbé voltak adaptálhatók a meglévő tematikákhoz, az adott csoport, tanulók igényeihez. További kutatás tárgya lehet összevetni a konkrét tanítási célokat a használt szoftverekkel, kérdőívünkben ezúttal erre a kérdésre részletesen nem tértünk ki.

A kérdőívben külön rákérdeztünk a virtuális oktatási terek (pl. Google Classroom, Microsoft Teams, KRÉTA) használatára. Ezek a felületek egy közös alapot adhatnak a tanítási tevékenységnek: sok közülük rendelkezik szinkron kommunikációs, órátartási lehetőséggel, miközben egyszerre jelenthetnek tárhelyet, közösségi felületet az adott csoport számára, a teljesítmény mérésének és értékelésének is keretet adhatnak, valamint kommunikációs csatornaként is működhetnek. Felhasználásuk tehát sokrétű, és adott esetben akár elképzelhető egy tanulási tevékenység teljes lebonyolítása egy-egy ilyen oktatási téren keresztül.

A kitöltők 72%-a alkalmazta a virtuális oktatási terek valamelyikét a távoktatás során. További kérdésben vizsgáltuk ezek használatának módját. A tanítási célok meg-

választásával is párhuzamosan legnagyobb arányban (69%) tananyagok megosztására használták ezeket a felületeket az adatközlők (az 5. csoportban ezt a funkciót az ide sorolt válaszadók 94%-a használta), míg harmadikként a tanulási folyamathoz kapcsolódó kommunikációt jelölték meg (57%). A válaszadók több mint fele használta ki a felületek interaktív lehetőségét aszinkron módon: 57,5%-uk itt javította, kommentelte a diákok feladatait, amelyeket a kitöltők 55%-a eleve itt is gyűjtött be a tanulóktól. A további válaszoknál szintén láthatóak az összefüggések a használt funkció és a választott tanítási célok között, de kihasználtságuk alacsonyabb arányokat mutat. Differenciálásra mindössze a kitöltők 15%-a használta ezeket a felületeket. A válaszokat természetesen az is meghatározhatja, milyen felület alkalmazására volt módja az adott kitöltőnek.

A válaszadók 43–43%-a használt elsősorban szinkron megoldásokat, illetve használta egyenlő arányban a szinkron és az aszinkron formát. Ebben sincs nagyobb eltérés az egyes csoportok között. A járvány alatt 81,4%-ról 54,2%-ra csökkent a kizárólag ingyenesen elérhető oldalakat, szoftvereket és alkalmazásokat használók száma a válaszadók körében. Jól látszik az arány növekedése az ingyenes és fizetős eszközöket egyaránt használók számát tekintve az első csoport felől az ötödik csoport felé. Míg előbbiben a válaszadók 40%-a mind szabadon elérhető, mind fizetős eszközöket használt, az ötödik csoportba sorolt válaszadóknak már 65%-a tett így.

Attitűdvizsgálat a digitális távoktatásról

A kérdőív attitűdvizsgálati része vizsgálta a kitöltők általános hozzáállását a digitális tanítási megoldásokhoz, illetve a viszonyulásukat a járvány alatti digitális távoktatáshoz. Ezen belül rákérdezett a tanárok benyomásaira a kihívások mértékéről, a kollaboráció lehetőségeiről, a távoktatási folyamat hatékonyságáról és eredményességéről.

Bár az általunk 1. csoportba sorolt, kevésbé gyakorlott IKT-felhasználók egyértelműen kevésbé szívesen alkalmaztak digitális megoldásokat a járványt megelőzően, összességében elmondható egy általános pozitív attitűd a kitöltők körében (a válaszadók 90,5%-a) a digitális eszközök tanítási használatával kapcsolatban. A csoportbontásban vizsgált válaszok azt mutatják, hogy a maradéktalan pozitív attitűd nem feltétele a változatos, sokszínűségében eredményes digitális eszközökkel való tanári munkának.

A digitális távoktatás kialakítása és folyamata egyértelműen kihívást jelentett csoportoktól függetlenül. Úgy tűnik, hogy ezzel együtt is motiváló feladatként élték meg a kitöltők a digitális távoktatás megvalósítását. Összesen 90,5%-uk szerint valamilyen módon motiváló volt ez a feladat. Ebben nincs komoly eltérés az általunk meghatározott csoportok tagjai között. Az átállási idő említett rövidegét minden kitöltő megérezte: csak 48,5%-uk válaszolt úgy, hogy valamilyen szinten megfelelő hosszúságú volt az átállás, és 12% szerint egyáltalán nem állt rendelkezésre elegendő idő. A tanítási folyamat előkészítésére és az értékelésre fordított idő megnövekedését is általánosan kiemelték az adatközlők.

A technikai felkészültség némileg befolyásolta a távoktatás kialakítását, a magasabb technikai felkészültséggel rendelkező tanárok – a fentiekkel együtt is – kevésbé érezték szükségesnek a rendelkezésre álló időt. A kialakult helyzetekhez való alkalmazkodás képességét szinte kivétel nélkül mindenki kiemelte: 99%-uk érezte sikeresnek

a rugalmas hozzáállást a digitális távoktatás helyzeteihez. Az alkalmazkodóképességét tehát mindenki pozitívan ítélte meg, egyértelmű, hogy a rugalmassághoz kapcsolódó magabiztosság érzése kiemelt alkotóeleme a rutinos digitális felhasználók attitűdjének.

Az együttműködés mind a foglalkoztató intézményekkel, mind a kollégákkal, szakmai közösségekkel fontos szerepet kapott az átállásban. Ezt az attitűdvizsgálat is alátámasztotta: a válaszadók kevésbé érezték magukat egyedül szakmailag, 20%-uk egyáltalán nem érezte így magát. A kollaborációval kapcsolatban a válaszadók egyaránt kiemelték a szakmai és emberi támogatás szerepét.

A digitális távoktatás eredményeivel szemben szintén általános elégedettséget mutattak a válaszadók visszajelzései. Mind a tanítási célok, mind a tanítási eszközök megválasztásában, mind a tanári kontroll mértékében és lehetőségeiben pozitív attitűd jelent meg a válaszok alapján. (További vizsgálatot igényelne – az általunk nem vizsgált – kamerahasználattal kapcsolatos elvárás és a tanári kontroll összefüggésének vizsgálata, hiszen utóbbi mértékét és lehetőségeit szinte egyhangúlag megfelelőnek tartották a válaszadók.) Az eszközökkel kapcsolatban többen kiemelték az új alkalmazások vagy akár pedagógiai módszerek (például fordított osztályterem) megismerését és ezek eredményes használatát is.

Szintén általánosan pozitív hozzáállás jelent meg a tanári szereppel kapcsolatban, amelynél azonban – bár a pozitív hozzáállás mértéke az 5. csoport felé egyértelműen növekszik – negatív attitűd is megjelenik az adatközlők 20–30%-ánál minden csoportban. Ez azt mutatja, hogy a tanári szereppel kapcsolatos pozitív attitűd nem feltétlenül korrelál az eredményesség és hatékonyság érzésével a tanári munka során a digitális tanítási környezetben (a pozitív és a legkevésbé pozitív, illetve kissé negatív hozzáállásuk aránya nagyjából 50–50% a gyakorlott felhasználók között).

A kérdőív rákérdezett a tanárok véleményére a tanulók szerepével kapcsolatban is. A digitális környezet kiválóan alkalmas a tanulói autonómia fejlesztésére, az önálló tanulási kompetencia kialakítására, ezért vizsgáltuk a tanulói felelősségvállalással kapcsolatos tanári attitűdöt. A válaszadók 86%-a gondolja úgy, hogy megnövekedett a tanulók felelőssége a digitális távoktatás során, ezzel együtt csoportbontásban ennek a véleménynek az aránya nagyon változatos képet mutat. A szétartó válaszok jelezhetik, hogy a tanulói autonómia nem feltétlenül kap tudatosan szerepet a tanári oldalról a pedagógiai folyamatban.

A kitöltők 77%-a valamilyen szinten hatékonynak érezte a digitális közegben zajló munkát, azzal együtt, hogy maximálisan csak 14%-uk volt elégedett ezzel. Még az 1. csoportba sorolt válaszadók 70%-a is valamilyen mértékben hatékonynak érezte a digitális oktatást, így ez a pozitív hozzáállás általánosnak mondható. A teljes mintát figyelembe véve a távoktatás alatti tanítási folyamat hatékonyságának érzete és az ennek eredményeivel való elégedettség mértéke korrelál egymással.

Attitűd szempontjából a járvány miatti digitális távoktatás végére csak emelkedett a válaszadók körében azok aránya, akik szívesen használnának digitális megoldásokat a MID tanításában a jövőben is (97,5%). Ennek a válasznak a motivációi további kutatást igényelnének, de mindenképpen pozitív attitűdről tanúskodik, hogy a korábban digitális eszközöket szívesen használók 29%-ával szemben 41,5% szívesen használná ezeket az eszközöket a jövőben saját bevallása szerint. Ez a hozzáállás a szakiroda-

lomban a nagy megpróbáltatásokhoz kapcsolódó „mézeshetek”-fázis megjelenésével is magyarázható (Young et al., 1998, pp. 17–19), amelynek megjelenése a krízishelyzet utáni körülbelüli 3. hónaphoz (a 2020. márciusi átállást követően ez épp az adatfelvétel ideje) köthető, és egyfajta túlzott pozitív attitűd formájában mutatkozik meg.

Összegzés

Az empirikus kutatás eredményei megmutatták, hogy bár az IKT-használatot kvantitatív módon erősen meghatározta a korábbi eszközhasználat, az alkalmazott eszközöknél és megvalósított didaktikai, valamint szakmódszertani céloknál megfigyelhető egyfajta rétegződés. Egyfelől elkülöníthetőnek látszanak azok az elsődleges eszközök és célok, amelyek az alapszintjét jelentik az IKT-eszközhasználatnak, másrészt valódi digitális pedagógiáról csak magasabb szintű használatnál beszélhetünk, ezt alapvetően a magas szintről indulók érték el, itt tapasztalható kvalitatív különbség.

A digitális közeg hatása mind az általános didaktikai célok (például differenciálás, mérés-értékelés), mind a módszertani célok (például íráskészség-fejlesztés, nyelvtani ismeretek átadásának visszaszorulása) megvalósításánál megjelent, ám nem feltétlenül pozitív digitális tanári kompetenciahasználattal párosulva. A közös tudásépítést segítő kooperatív munkaformák visszaszorultak, a diákok közötti kollaboráció sem volt hangsúlyosabb, jóllehet a tanításhoz kapcsolódó tanári munkában, a szakmai közösségeken belül ez utóbbi erősödött. A kreatív, sokszínű eszközhasználat mindenkinél fejlődött, de a korábbi IKT-használathoz mérten a tanmenetek teljes, digitális közeghez történő átültetése is a legnagyobb mértékben az 5. csoportban valósult meg (a csoport 22,5%-ának esetében). A pedagógiai módszertan és a tananyagok adaptálására csak kis arányban került igazán sor, amelyek nélkül azonban a digitális oktatás inkább csak digitális közegben történő oktatás marad, és ezzel párhuzamosan sem hatékonysága, sem eredményessége nem kielégítő. Az önszabályozás és a tanulói autonómia elve kiemelten megjelent, de például a differenciálás nagyfokú hiánya azt mutatja, ezek lehetőségeit az adatközlők kevésbé tudták kihasználni munkájuk során. A tartalomalapúság sikeres megvalósításához is szükséges a digitális környezet hatását figyelembe vevő további autentikus anyagok használata, vagy olyan a digitális közegre jellemző területek hangsúlyosabb bevonása a tanulási folyamatba, mint a digitális írásbeliség.

Összességben az általános pozitív attitűd azt mutatja, hogy a tanárok alapvetően nyitottak és motiváltak a digitális eszközök használatára. Ezt figyelembe véve bizhatunk benne, hogy a tanári munkában további fejlődés várható az eredményes digitális oktatás kialakítására, a digitális pedagógiai kompetencia fejlesztésére. Ehhez a folyamathoz kívántunk hozzájárulni tanulmányunk megírásával is.

IRODALOM

- Aczél P. (2012). *Médiaretorika*. Magyar Mercurius.
- Borsos L. & Kruzsliz T. (2017). Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel. Egy japán–magyar projekt tanulságai. *THL2*, 1–2. 270–288.

- Borsos L., Kruzslíc T. & Oszkó Beatrix (2020). A kollaboratív online nyelvtanulás lehetőségei és tanulságai két magyar mint idegen nyelvi projekt alapján. Horvát-magyar-japán közelítések. *Hungarológiai Közlemények*, 21/4. 90–108. <https://doi.org/10.19090/hk.2020.4.90-108>
- Carwile, J. (2007). A Constructivist Approach to Online Teaching and Learning. *Inquiry*, 12/1. 68–73.
- Dringó-Horváth I., Dombi J., Hülber L., Menyhei Zs., M. Pintér T. & Papp-Danka A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatasinformatika_a_felsooktatásban.pdf – 2021. 01. 24.
- Dóla M. (2008). Europodians – magyar mint idegen nyelv mobil eszközökön I. Az oktástechnológia szempontjai. *Hungarológiai Évkönyv*, 9/1. 137–143.
- Durst P. (2018). Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL2*, 1–2. 77–87.
- Erdei Gy. (2002). A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In Kárpáti E. & Szűcs T. (szerk.) *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra.
- Kovács T. (2019). Nyelvi játékok. In Nádor Orsolya (sorozatszerkesztő) *Károli-könyvek – Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*, KRE – L'Harmattan.
- Lévai D. (2012). *A tanulás és tanítás lehetőségei virtuális környezetben*. <http://prezi.com/tffa8znded-ry/a-tanulas-es-tanitas-lehetosegei-virtualis-kornyezetben/> (2012. 05. 30.)
- Mullamaa, Kristina (2010). ICT in Language Learning. Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, 3/1. 38–44. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n1p38>
- Nádori G. & Prievara T. (2020). *Digitális tanulás kézikönyve*. <https://hashtag.school> (2021. 04. 22.)
- Nyíri K. (2009). *Virtuális pedagógia*. <http://www.ofi.hu/tudastar/virtualis-pedagogia> (2017. 11. 10.)
- Ortega-Auquilla, D. & Recino Pineda, U. (2019). Communication-oriented lessons: moving from communicative language teaching towards task-based instruction. *Investigación & Desarrollo*, 11/1. 58–66. <https://doi.org/10.29033/id.v11i1.644>
- Phillips, D. Ch. (ed.) (2000). *Constructivism in Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Redecker, Ch. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (2021. 01. 24.)
- Ropolyi L. (2006). *Az internet természete: internetfilozófiai értekezés*. Typotex.
- Rózsavölgyi E. (2013). A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén. *Hungarológiai Évkönyv*, 14/1. 77–87.
- Veszelszki Á. (2011). Digitális kommunikáció és nyelvtudomány. In Balázs G. (szerk.) *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter. 56–60.
- Young, B. H. et al. (1998). *Disaster Mental Health Services. A Guidebook for Clinicians and Administrators*. Menlo Park, California: National Center for Post-Traumatic Stress Disorders. (<https://www.hsdl.org/?view&did=441325> – 2021. 04. 22.)
- Zajacz Z. (2021). A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In Bándli J., Pap A. & Zajacz Z. (szerk.) *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Eötvös Kiadó. 151–185.

Források

- magyarnyelvtanfolyam.blogspot.com (2021. 04. 06.)
- Papp, Sz. (2021). *Hungarian with Sziszi – Beszélj 1 percig! 30 napos kihívás*, <https://www.instagram.com/p/CJdErevhx5e/> (2021.01.27.)
- PONS Beginners' Course – Hungarian* (2012). Raabe Klett Kiadó.

Digital educational solutions in the teaching of Hungarian as a foreign language – lessons learnt from the COVID-19 pandemic

The paper provides an overview of the use of digital tools by language teachers teaching Hungarian as a foreign language by means of an empirical study. It briefly presents the teaching solutions available for and employed in the teaching of Hungarian as a foreign language using information and communication technologies (ICT), and then uses the results of the research conducted in the summer of 2020 to examine the changes in the work of Hungarian as a foreign language teachers in the course of digital distance learning during the COVID-19 pandemic. Using a typology based on the pre-epidemic ICT use of the respondents, the research examined quantitative and qualitative differences between typical teaching approaches in terms of ICT tool use and the achievement of didactic and methodological objectives, including the role of teacher attitudes and their impact. The results of the study point to the links between the use of ICT tools and the successful implementation of digital educational principles.

Keywords: digital pedagogy, Hungarian as a foreign language, digital distance learning, information and communication technology