

Jánk István – Lőrincz Marina

Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt?

A koronavírus miatt kialakult járványhelyzet alapvető változásokat hozott az élet számos területén, így az oktatásban is. Ezt több szakember több szempontból is vizsgálta, ám az anyanyelvi nevelésről, a magyar nyelv tanításáról mind ez ideig nem esett szó ebben a vonatkozásban. A tanulmány ezt a hiányt kívánja betölteni egy, 234 magyar nyelvet tanító pedagógus bevonásával készült vizsgálat eredményeinek az ismertetésével, így adva a digitális tanrend szűkebb keresztmetszetéről lenyomatot. A 2020 második felében zajlott kérdőíves felmérés többek között az online anyanyelvi oktatás hatékonyságára, eszközeire és általánosságban a pedagógusok tapasztalataira fókuszált. A vizsgálat abból az előzetes feltevésekből indult ki, hogy bár a pedagógusoknak kevés idejük volt felkészülni az online oktatásra, meg tudtak birkózni a feladattal. Természetesen ez nem mehetett zökkenőmentesen, és a túlságosan gyors átállásnak megvolt a maga ára és korlátja mind az eszközök, mind a módszertani kérdések területén.

Bevezetés

A digitális eszközök széles körű elterjedése előtt is egyértelmű volt, hogy a jövő oktatásában egyre nagyon szerepe és haszna lesz ezeknek az eszközöknek és módszereknek. A szakemberek már az 1990-es évektől kezdődően fontosnak tartották, hogy a pedagógusképzésben helyet kapjon az IKT (információs és kommunikációs technológia) megismerése és használata, jóllehet ezek az eszközök még nem voltak olyan fejlettek és nagy tömegek számára elérhetőek, mint napjainkban (Kárpáti 1999). Az internet térhódításával, illetve az internethez szükséges eszközök egyre populárisabbá válásával az oktatásba egyre jobban beszivárgott az igény az IKT-módszerek és -eszközök használatára.

A koronavírus következtében kialakult helyzet ennek a folyamatnak egy speciális állomása. A digitális oktatás nem pusztán mint valamiféle innovatív lehetőség, hanem mint elsődleges oktatási terep, környezet és eszköz együttesen jelent meg, általánosságban éppúgy, mint az anyanyelvi nevelés területén. Erre egyes pedagógusok és diákok jobban, míg mások kevésbé voltak „felkészülve”, vagyis más és más háttértudással, digitális kompetenciával és felszereltséggel érte őket a járványhelyzet és az ennek nyomán kialakult oktatási rend. Ezt támasztja alá többek között az a friss, 2020-as kutatás (Czifrusz et al. 2020), amely több mint 1000 magyarországi pedagógus bevonásával készült. Hasonlóan a jelen munkához ebben a vizsgálatban is az egyes digitális platformok, eszközök képezték a felmérés alapját, és a következő fontosabb tanulságokat vonják le a szerzők. Kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógusok gondolkodásában a digitális oktatás lehetőségei nem a tanulók tevékenységeihez kapcsolódnak, hanem sokkal inkább a tanítás színesebbé tételéhez, így a digitális technológiák alkalmazásának hatékonysága meglehetősen alacsony. Ebből következik a tanulmány másik fő megállapítása, hogy a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztésére okvetlenül szükség van (Czifrusz et al. 2020). Ehhez azonban további adatok szükségesek a pedagógusok digitális és nem digitális szokásairól, kompetenciáiról, ismereteiről.

Jelen tanulmány az előbbi vizsgálathoz kíván csatlakozni, vagyis szintén a COVID-járványhelyzet alatti oktatási állapotot kívánja dokumentálni, ám nem általánosságban, hanem a magyar szakos pedagógusok szemszögéből. A 234, magyar nyelvet online tanító pedagógust vizsgáló kutatás bemutatása előtt néhány, a téma kapcsán felmerülő elméleti kérdést is tisztázni kell; a tanulmányban

szó lesz magáról a digitális oktatásról, annak az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepéről, valamint arról, hogy milyen kihívásokat és veszélyeket rejtett magában és rejt mind a mai napig.

Kiindulópont, elméleti keret

A digitális oktatás a járványhelyzet súlyosbodásával párhuzamosan vált egyre többet emlegetett és egyre több embernek ismerős fogalommá. Valószínűleg ennek köszönhetően nagyon sokan a koronavírus miatt bevezetett új oktatási rendszerrel, renddel kapcsolatosan használják a *digitális oktatás* kifejezést, annak ellenére, hogy az nem csupán erre az egy körülményre alkalmazható és már évtizedek óta létező fogalom. A digitális oktatásra több szinonima is használatos, többek között a távolsági oktatás (távoktatás), illetve az online oktatás. Fontos azonban megjegyezni, hogy amíg a digitális oktatás jelentheti a hagyományos, tantermi oktatást infokommunikációs eszközökkel támogatva, addig a másik két fogalom kifejezetten arra vonatkozik, amikor az oktató és a tanuló az online térben találkoznak. Vagyis digitális oktatás lehet a hagyományos tanítás kiegészítése IKT-segédesszűkűkkel, például egy videó, hanganyag, internetes kvízek segítségével, ellenben távoktatás és online oktatás nem (Ollé 2018).

A fentiekhez szorosan kapcsolódnak az e-learning és a blended learning fogalmai. Az e-learning egy teljes mértékben online platformon történő oktatási forma, amely leginkább a felsőoktatásban jellemző. Ebben a pedagógus tutori szerepet vesz fel, a tananyag feltöltése mellett általában az önálló tanulás támogatása és a tananyag számonkérése a feladata. Ezzel szemben a blended learning vagy más néven kevert tanulás a hagyományos oktatás és a távoktatás elemeit egyaránt tartalmazza, tehát „az oktatás egy része személyes jelenléttel, kontakt órák keretében zajlik szinkron módon, másik része e-tananyagokkal támogatott aszinkron tudásátadás” (Bánkeszi–Szepesi 2018). Ennek során a tanár csak felügyeli a tanulási folyamatot, nem válik az információ fő forrásává. Az általa elkészített elektronikus tananyagokat a diákok otthon sajátítják el, de a kontaktórák során ezeket az információkat a tanár segítségével elmélyítik (Ollé 2018; Szűts 2020: 79–85).

Bármelyik formájáról is legyen szó, bizonyos, hogy a digitális oktatás, illetve az annak nyomán fellépő és ahhoz szükséges kompetenciák napjainkban megkerülhetetlenek. A ma információs társadalmában alapvetően változtak meg a tudásszerzés eszközei és módjai. A virtuális környezetben megjelenő információk már néhány kattintással elérhetővé váltak, méghozzá hatalmas mennyiségben és könnyen hozzáférhetően (H. Tomesz 2015; Prievara 2015: 40–51, 102). Ez az oktatás oldaláról nézve többek között azt vonja maga után, hogy elsődlegesen már nem a lexikális tudásnak lesz értéke, hanem a kompetenciáknak, a tanulók komplex képességekből, készségekből, rutinokból és ismeretekből hierarchikusan felépített rendszerének (Csapó 2008).

A fentiekhez többé-kevésbé illeszkedik a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv is. Mindkét tantervi szabályzó számos, digitális kompetenciára alapozó tevékenységet sorol fel, kifejezetten tantárgyközi relációban, nem pusztán informatikaórai keretek között. Ezen kívül a két dokumentum külön kiemeli a digitális kompetenciát mint kulcskompetenciát, ami így egyértelműen deklarálja e kompetencia jelentőségét. A 2020-as NAT egyik újítása, hogy *informatika* helyett *technológia* tanulási területet, ezen belül *digitális kultúra*, valamint *technika* és *tervezés* megnevezésű tantárgyakat vezetett be, amelyekben már kifejezetten helyet kap a digitális kompetencia fejlesztése. Emellett az egyes tantárgyakra vonatkozó részeknél külön megjelenik a digitális kompetenciák fejlesztésének a célja (NAT 2012; NAT 2020).

A digitális oktatás és az anyanyelvi nevelés

A 2020-as, „módosított”-nak nevezett, ám az anyanyelvi nevelés (és sok más terület) vonatkozásában újnak tekinthető Nemzeti alaptanterv (Jánk 2020) nagy hangsúlyt fektet az anyanyelvi nevelés digitális vonatkozásaira. A magyar nyelv és irodalom műveltségterület céljai között jelenik meg a digitális szövegfeldolgozás és a digitális forráskezelés egyaránt. Ezen kívül a 9–12. évfolyam fő témakörei között szerepel a digitális kommunikáció, a tanulási eredményeket felsorakoztató egységben pedig számos helyen digitális szövegek általi ismeretbővítésről, digitális eszközhasználatról, forráskezelésről, valamint digitális szövegfeldolgozásról és -alkotásról esik szó (NAT 2020: 300–314).

Az előbbieket az alaptanterv pozitív vonatkozásai közé sorolhatóak, hiszen a 21. század információs társadalmában az információ formája, megjelenési módja és annak kezelése involválja a különféle infokommunikációs technológiák használatát és meglétét. Ennek megfelelően törvényszerű a tanár-diák szerepek módosulása, illetve az anyanyelvi nevelés stratégiáinak, módszereinek, munkaformáinak, eszközeinek, céljainak a változása (Gonda 2015: 7–8; H. Tomesz 2019: 56–57).

A digitális társadalom magyartanárának szerepe részben hasonlóan változik, mint bármely más pedagógusé, mivel általánosságban igaz az a már-már közhelynek számító pedagógiai tézis, hogy a pedagógusok nem kizárólag a tudás átadói és közvetítői, hanem egy tutori-facilitátori szereppel is rendelkeznek. Így a feladatuk túlmutat a hagyományos értelemben vett tudásátadáson: sokkal inkább a tudáskonstruálás elősegítése, megalapozása a feladatuk, és ebben a folyamatban a tanuló aktívan vesz részt (Antalné Szabó 2003: 424–425; Nahalka 2002: 61–119; Wheeler 2000).

Ahhoz, hogy a tanuló aktív szereplője lehessen a tanulási-tanítási folyamatnak, az anyanyelvi órák jelenlegi gyakorlatának a megváltozása szükséges. Egyfelől a magyar nyelvi órák „elsikkasztásának” megszüntetése, másfelől a tanítás szemléletének a megváltoztatása (Domonkosi–Ludányi 2020; Kontra 2019: 92–94), harmadszor a frontális munkaforma túlsúlyának a csökkentése (Antalné Szabó 2003: 422), ezzel együtt a digitális kompetenciák és eszközök beemelése is elengedhetetlen ezen a téren.

A vizsgálat bemutatása

Célok és hipotézisek

A tanulmány célja, hogy a járványhelyzet miatt bevezetett digitális oktatás tapasztalatairól a gyakorló pedagógusok szemszögéből adjon lenyomatot. Többek között arra kerestük a választ, hogyan élték meg a magyar nyelv és irodalmat tanító kollégák ezt az időszakot, milyen nehézségekbe ütköztek, milyen digitális megoldásokat, stratégiákat alkalmaztak. A kutatás előtt az alábbi fő hipotéziseket állítottuk föl a vizsgált magyar szakos pedagógusokkal kapcsolatosan:

1. A digitális oktatásra nem volt elég idejük a pedagógusoknak felkészülni (már csak azért sem, mert a digitális oktatásra való átállás bejelentése után kevesebb mint egy hét állt rendelkezésre a különleges tanrend előkészítéséhez).
2. Nem áll(t) rendelkezésre kellő mennyiségű és minőségű digitális tananyag, így a pedagógusok feladata volt ezeket az anyagokat elkészíteni, amelyhez nem kaptak elég segítséget.
3. Az előbbieket ellenére a pedagógusok változatos digitális platformokat és eszközöket használnak (kérdés, hogy melyek ezek).
4. A pedagógusok és a tanulók nem tartják annyira hatékonynak a digitális oktatást, mint a hagyományos oktatási formát.
5. A pedagógusok megpróbálták „utánozni” a hagyományos oktatást a digitális oktatásban, tehát nem akarták a megszokott módszereket, eszközöket elhagyni, megváltoztatni.

6. A digitális oktatás gyakorlati megvalósítása sok esetben nem sikerült, sok diák elveszett a rendszerben, mivel nem állt rendelkezésre kellő mennyiségű és/vagy minőségű eszköz, sem a tanulóknak, sem a tanároknak, vagy az infrastruktúra hiánya miatt nem tudott sok diák bekapcsolódni az oktatásba.

Az előzetes feltevések közül több egyértelműen beigazolódott, míg néhány nem vagy nem teljesen. Az eredmények bemutatásánál ezeknek csupán egy részéről esik szó: azokról, amelyek az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos későbbi diskurzusok és kutatások szempontjából leginkább relevánsak.

A vizsgálati módszer

A fenti hipotézisek vizsgálata online kérdőíves módszerrel történt (1. melléklet), mivel a digitális tanrend bevezetésével ez volt a leginkább kézenfekvő: ilyen mértékű digitális aktivitás esetében az online kérdőívet potenciálisan nagyobb eséllyel töltötték ki. A kérdőívben összesen 24 kérdés szerepelt. Az első hét kérdés a háttérváltozókra vonatkozott, a korcsoport mellett a válaszadó pedagógiai háttéradataira kérdezett rá (például iskolatípus, tanított osztályok száma, pályán töltött évek).

A legtöbbször használt kérdéstípus a zárt kérdés volt, amelyekhez több válaszlehetőség is tartozott. Azoknál a zárt kérdéseknél, amelyeknél indokolt volt, helyet kapott az „egyéb” lehetőség is, ez nyíltá tette a kérdést, így ha a válaszlehetőségek között nem szerepelt a megfelelő válasz, a válaszadó kiegészíthette. A kérdőívben szerepelt még két nyílt végű kérdés is, amely lehetővé tette a válaszadó véleményének kifejtését.

A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe, és anonim módon zajlott. Az adatfelvétel 2020. május 15-én kezdődött, és 2020. november 16-án fejeződött be. A kutatás kifejezetten a 2020. március 16-tól, a vírushelyzet miatt bevezetett digitális oktatásra vonatkozott, amely érintette az általános iskolákat és a középiskolákat is.

A minta

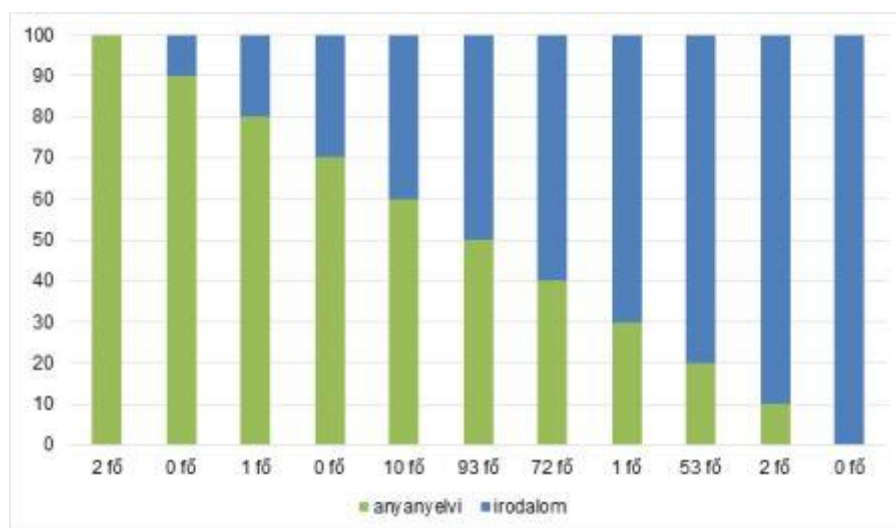
A statisztikai értelemben vett populációt a magyar tanító, már pályán lévő pedagógusok jelentették. Közülük a vizsgálati mintában 234 fő szerepelt. A válaszadók közül 35 fő (15%) a 21–30 év közötti korosztályba, 103 fő (44%) 35–49 év közötti korosztályba, 96 fő (41%) az 50–65 év közötti korosztályba tartozott. A kérdőívben lehetőség volt a 18–22 év közötti, illetve 65 év feletti korosztály megjelölése is, az adatközlők közül azonban senki sem választotta ezt a két lehetőséget.

A kitöltőknek ki kellett választaniuk (többszörös választási lehetőséggel, vagyis egy pedagógus több iskolatípust/tagozatot is megadhatott) azt is, hogy milyen iskolatípusban tanítanak. Általános iskola alsó tagozatában 69 fő (29%) tanít, míg felső tagozatban 102 pedagógus (43%). A szakközépiskolákban tanítók száma 11 fő (4%), ezzel szemben a gimnáziumi tanárok száma 42 (18%), míg a technikumban tanítók közül 36 fő (15%) töltötte ki a kérdőívet. Mindössze egy fő (0,5%) jelölte meg az „Egyéb” opciót, ez a pedagógus a Hídprogramban tanít. Elmondható tehát, hogy a kitöltők jelentős része az általános iskola felső tagozatában tanít magyar nyelvet.

A kérdőívben arra vonatkozóan is nyilatkozni kellett, hogy a kitöltő hány osztályban tanít magyar nyelvet. A válaszadók közül 75 személy (31%) csak egy osztályban, 38-an (16%) két osztályban is tanítanak. 41 személy (18%) jelölte azt a lehetőséget, hogy három osztályban, szintén 41 személy (18%) azt, hogy négy osztályban is tanít. A négynél több osztályban tanítók közül 39 adatközlő (17%) töltötte ki a kérdőívet.

Az előző kérdéssel összefüggésben a következő, nyílt végű kérdésnél arra kellett válaszolniuk a kitöltőknek, hogy hozzávetőlegesen hány diákot tanítanak. A legkisebb szám a válaszok között a 9 volt, a legmagasabb a 300. A beérkezett válaszok átlaga alapján egy pedagógusra – nem feltétlenül egy osztályból – körülbelül 67 diák jut (50 mediánérték, 100 módusz és 46,7 szórásérték mellett).

Az utolsó, a pedagógiai háttérre vonatkozó kérdés arra vonatkozott, hogy a tanárok milyen arányban tartanak anyanyelvi és irodalomórát. A kitöltők közül mindössze két fő (0,8%) tanít csak magyar nyelvet, és nem volt olyan személy a válaszadók között, akinél 90%–10% volt az anyanyelvi és az irodalomórák aránya, valamint egy fő választotta a 80%–20%-os arányt. Tíz fő (4%) választotta azt a lehetőséget, hogy 60%-ban anyanyelvi, 40%-ban irodalomórát tart. Az adatközlők leggyakoribb válasza az volt, hogy 50%–50% a két tárgy aránya, 93 fő (39,7%) jelölte ezt a lehetőséget. A vizsgált pedagógusok közel egyharmada, 72-en (30,7%) több irodalomórát tart, 40%–60%-os eloszlással. Csupán egy személy volt a válaszadók közül, aki 30%-ban anyanyelvi, 70%-ban irodalomórát tart. A kitöltők közül 53 fő (22,6%) 20%-ban tart magyar nyelvet, 80%-ban irodalmat. Két fő (0,8%) akadt, akik 10%-ban tartanak anyanyelvi órát, 90%-ban pedig irodalmat. A válaszadók körében tehát 234-ből 221 fő 50 vagy ettől kevesebb százalékban tanít magyar nyelvet (az irodalommal szemben), ez a válaszadók 94%-a (1. ábra).



1. ábra

A kitöltők anyanyelvi és irodalomóráinak az aránya (%)

Célszerű az általános iskola alsó tagozatán tanítók anyanyelvi óráinak számát külön is megemlíteni, hiszen az alsó tagozatos anyanyelvi oktatás óraszámában jelentősen eltér a felső tagozat számaihoz képest. Összesen 69-en tanítanak alsó tagozatban a kitöltők közül. Itt mindössze négy válaszlehetőség fordult elő: 10 fő (14%) 20%-ban anyanyelvi és 80%-ban irodalomórát tart alsó tagozatban, míg 40 fő (58%) 40%-ban tart anyanyelvi órát és 60%-ban irodalmat. Összesen 16-an (23%) nyilatkoztak úgy, hogy ugyanannyi anyanyelvi órájuk van, mint irodalom, és csupán 3 tanító (5%) tanítja azt magasabb óraszámában, mint az irodalmat. Pontosan 60% az anyanyelvi óra és 40% az irodalom az arány az ő esetükben. Mindez a Nemzeti alaptanterv és az ehhez tartozó kerettantervek által javasolt arányokat figyelembe véve kissé meglepő, ám – a magyar közoktatási gyakorlatot ismerve – egyben várható eredmény.

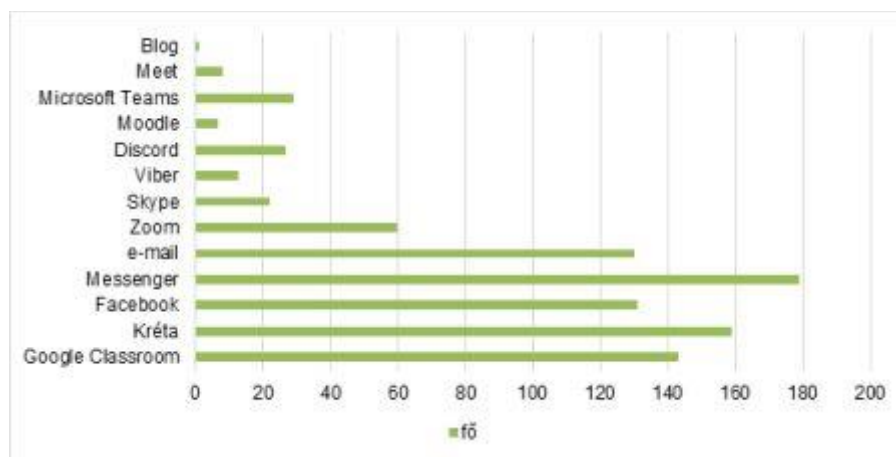
Az eredmények bemutatásában nem térünk ki az előbbieken bemutatott változók szerinti statisztikai elemzésre, ezek mint egyszerű és egyes esetekben tanulságos adatok jelennek meg. Ennek oka, hogy a kérdések többváltozós elemzésének ismertetése szétfeszítené a dolgozat kereteit, és vélhetően az előzetes vizsgálatok alapján nem kecsegtetnek akkora potenciállal, hogy ez indokolt legyen.

A vizsgálat eredményei

A digitális anyanyelvi nevelésben használt eszközök, platformok

A pedagógiai háttér felmérése után olyan kérdések következtek, amelyek valamilyen formában az anyanyelv digitális oktatásban történő tanítására reflektáltak. Az első kérdéscsoport esetében főleg a magyartanárok és tanítók által használt eszközök, platformok álltak az előtérben.

Az első kérdésnél a kitöltők bejelölhették, hogy az online oktatás elkezdése óta mely platformokon tartják a kapcsolatot a diákjaikkal. Az előre megadott válaszok között a széles körben elterjedt közösségi és online felületek jelentek meg. Egy kitöltő több platformot is bejelölhetett, hiszen egyszerre több helyen is tarthatja a kapcsolatot a diákokkal. Ez alapján a következő megoszlás született (2. ábra).

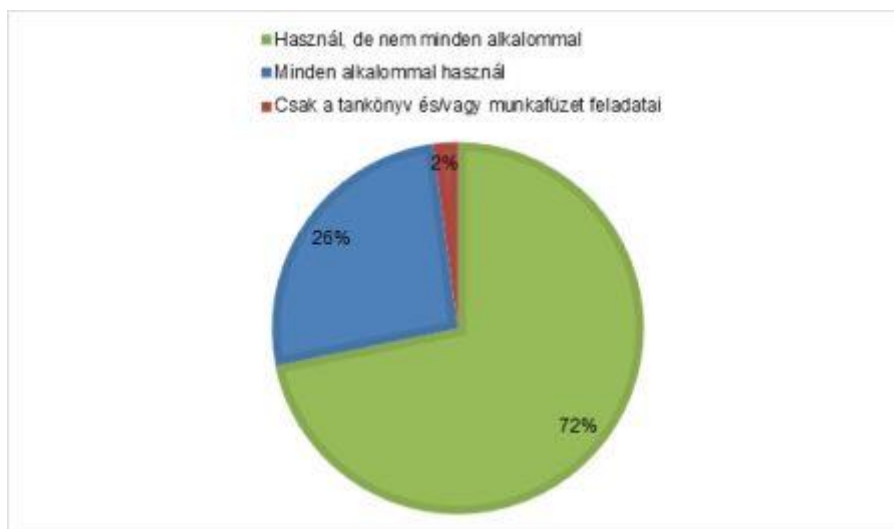


2. ábra

A tanár-diák kapcsolattartás platformjai

A vizsgálatba bevont, magyartanító pedagógusok válaszai alapján a leggyakrabban használt platform a kapcsolattartásra a Messenger: összesen 179 fő (76%) jelölte be ezt az opciót. Ezt követte a második leggyakrabban használt platform, a Kréta, amelyet 159 személy (68%) választott. A harmadik helyen a Google Classroom végzett, 143 tanár (61%) használta ezt a felületet a kapcsolattartásra. A Facebookot 131 személy (56%), míg az e-mailt 130 személy (55,5%) használja a kitöltők közül erre a célra. A kifejezetten videóhívásra szolgáló alkalmazások közül a Zoom 60 fő (26%), a Skype 22 fő (9%), a Discord 26 fő (11%), a Meet 8 személy (3%) válaszai között szerepelt. A kérdőív válaszaiban népszerű volt még a Microsoft Teams is, amelyet 29 fő (12%) használ, ellenben a Viber (13 fő; 5,5%) és a Moodle (7 fő; 3%) a kérdőív alapján nem számítottak túlzottan népszerűnek. Egyéb válaszként meg lehetett említeni olyan alkalmazást, amely nem szerepelt a felsoroltak közt, egy adatközlő élt is ezzel a lehetőséggel, ő blogon keresztül tartja a kapcsolatot a diákjaival.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógus az online oktatás alatt használ-e digitális programokat, feladatokat (3. ábra).



3. ábra

A digitális feladatok, programok használatának a gyakorisága

Az adatközlők közül mindössze 5 fő (2%) válaszolta azt, hogy csak a tankönyv vagy a munkafüzet feladatait adja fel a diákjainak, vagyis a válaszadók 98%-a, 229 fő használta a digitális feladatokat, programokat ebben az időszakban, jóllehet 168 fő (72%) nem minden alkalommal alkalmazta őket. Viszont 61 személy (26%) minden online óra alkalmával használt digitális feladatokat. Hogy pontosan mik ezek a programok, alkalmazások, a következő kérdésre adott válaszokból derült ki. Széles körben ismert oldalak és programok nevei jelentek meg felsorolásszerűen, többszörös választási opcióval, ám sokan éltek az „egyéb” válaszlehetőséggel is, amelyben további digitális felületeket említettek meg (4. ábra).



4. ábra

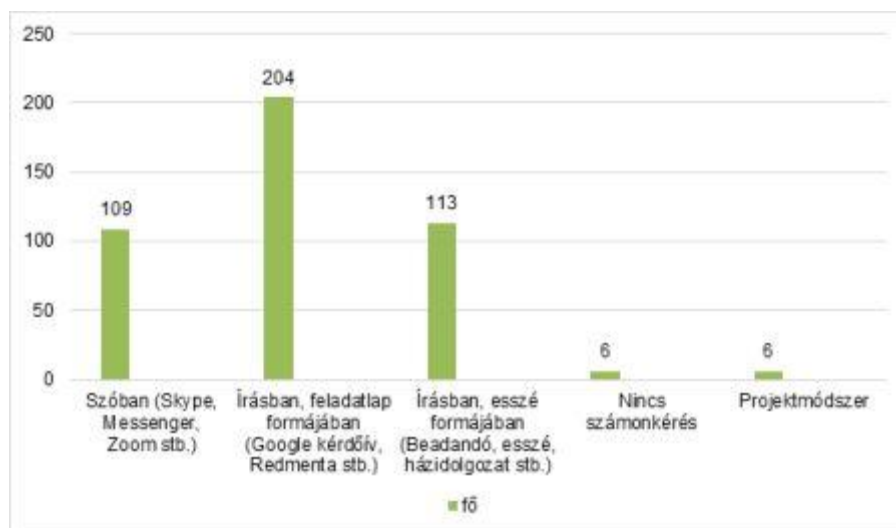
A tanárok által leggyakrabban használt oldalak, programok (fő)

A válaszok alapján a legnépszerűbb alkalmazás a PowerPoint volt, ezt 184 fő (79%) használja. A Youtube-videókat és a LearningApps alkalmazást ugyanannyian, 178-an (76%) alkalmazzák az online oktatás során a megkérdezett pedagógusok. A Zanza tévés videók és feladatok 138 főnek (59%) nyújtanak segítséget, a Redmenta 125 kitöltő (53,5%) válaszaiban szerepelt, és majdnem ugyanennyien, 124-en (53%) használják az Okos Doboz feladatait. A Google kérdőív 89 válaszadó (38%), a Kahoot oldal 70 kitöltő (30%) válaszaiban szerepelt. A PowerPoint hangalámondásos verzióját 63 fő (27%) alkalmazza, a Wordwall oldalt 32 fő (14%). A kérdőív alapján kevésbé népszerűnek számít a Moodle, amelyet 7 személy (3%), és az NKP feladattár, amelyet 5 személy (2%) említett. Az „egyéb” opciót 35-en (15%) választották, hogy leírják azokat a programokat, amelyeket az említetteken kívül használnak. Ezek közt szerepelt például a Sutori weboldal, a Mozaweb digitális tananyagai, a Trello oldal, valamint a Videotanár.

A pedagógiai mérésre és értékelésre vonatkozó adatok

A kérdőíves vizsgálat következő nagy egysége a pedagógiai mérésre és értékelésre vonatkozott. Ezt az aspektust emeltük ki, mert egyrészt mind a hagyományos, mind a digitális oktatás során elemi jelentőséggel bír, másrészt mivel több szakember szerint (például Prievara 2015) épp ebben rejlik (vagy kellene rejlenie) a két oktatási forma közötti különbség.

Ennek az egységnek az első kérdése a digitális oktatásban alkalmazott mérési módszereket kívánta feltárni, azt, hogy milyen módon történik a mérés, ha egyáltalán megvalósul valamilyen formában (az egyszerűség kedvéért a kérdőív a mérésre mint *számonkérés* hivatkozott). Itt ismét többszörös választásra volt lehetőség, és ennek tükrében az alábbiak szerint alakult az egyes ellenőrzési formák aránya (5. ábra).

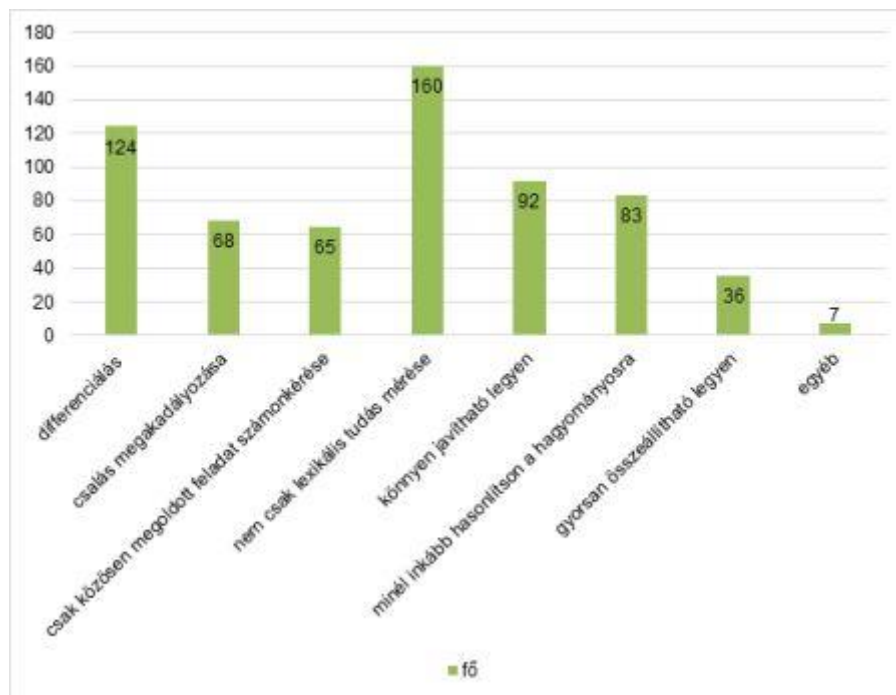


5. ábra
A pedagógiai mérés formája

A leggyakoribb válasz az volt, hogy írásban, feladatlap formájában történik a diákok tudásának a felmérése: a válaszadók közül 204-en (87%) választották ezt a lehetőséget. A második leggyakoribb válasz az írásban, esszé formájában történő számonkérés volt, ezt 113 fő (48%) jelölte. A harmadik leggyakoribb forma a szóban történő számonkérés, amely a kitöltők közül 109 főnél (47%) jellemző. Csúpan hatan-hatan (3-3%) jelölték be a projekt módszert, illetve azt, hogy egyáltalán nincs

számonkérés. Ez meglehetősen fontos adat annak fényében, hogy a pedagógiai mérés-értékelés gyakorlata napjainkban, különösen digitális környezetben rendkívül vitatott; a digitális világban az ellenőrzés (vagy legalábbis hagyományos formáinak) létjogosultsága erőteljesen vitatható és megkérdőjelezhető (például Prievara 2015: 140–145).

Az előbbi kérdéshez szorosan kapcsolódott a következő, amely arról érdeklődött, hogy milyen szempontok alapján állítják össze a pedagógusok az online ellenőrző formákat (6. ábra).

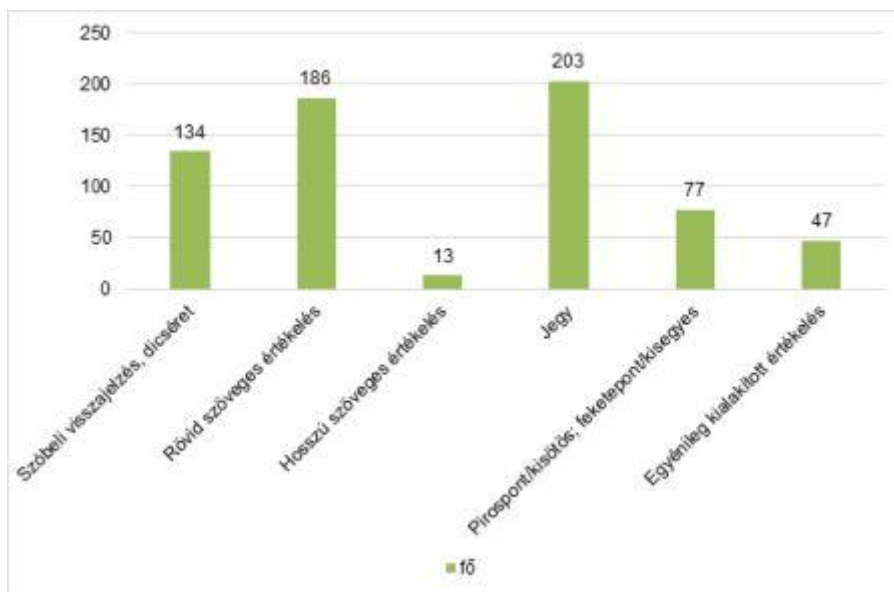


6. ábra

A figyelembe vett szempontok egy ellenőrző forma összeállításakor

A legtöbben, 160-an (68%) azt a választ jelölték, miszerint fontos szempont, hogy ne csak lexikális tudást mérjen az ellenőrzés. A válaszok alapján a második legfontosabb szempont a differenciálás volt, 124-en (53%) választották ezt a lehetőséget. A kitöltők közül 92 fő (39%) egy-egy ellenőrzési formánál figyelembe veszi azt is, hogy gyorsan javítható legyen a dolgozat, valamint 82 személy (35%) szerint az is fontos, hogy az ellenőrzés minél inkább hasonlítson a hagyományosra. A csalás megakadályozása 68 kitöltő (29%) szerint fontos szempont, és közel ennyien, 65-en (28%) figyelembe veszik, hogy csak közösen megoldott feladat kerüljön a számonkérésbe. A válaszok alapján a legkevésbé fontos szempont az volt, hogy gyorsan összeállítható legyen az ellenőrzést szolgáló anyag, ezt mindössze 36 fő (15%) tartotta fontosnak. Az „egyéb” opcióval 7 fő (3%) élt, például a következőket kiemelve: „Kreativitást serkentő, helyesírást fejlesztő”; „Egyértelmű legyen”; „Csoportban megoldható legyen”.

A következő item a mérés és értékelés másik felére, az értékelésre vonatkozott, ismételt többszörös választási lehetőséggel (7. ábra).



7. ábra

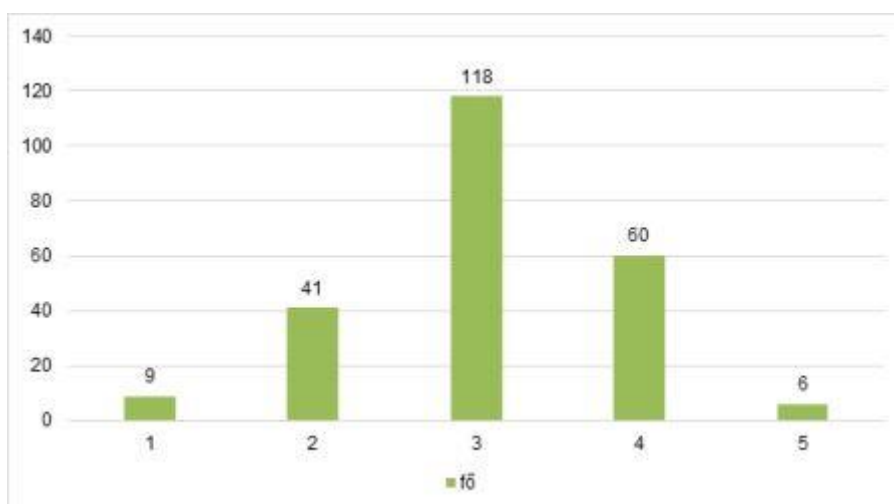
Az értékelés módszerei a kitöltők válasza alapján

A legtöbben, 203-an (87%) jeggyel (is) értékelik a diákok munkáit. Gyakori válasz volt még a rövid szöveges értékelés, ezt 186 (80%) adatközlő választotta. Valamivel kevesebben, 134-en (57%) szokták szóbeli visszajelzéssel, dicsérettel illetni a tanulók munkáját. A válaszadók közül 77 fő (33%) értékeli hagyományos szummatív módon, kisötös / piros pont vagy kisegyes / fekete pont kiosztásával. 47 pedagógus (20%) egyénileg kialakított értékelést, 13 (5%) pedig hosszú szöveges értékelést ad a diákjainak. Lehetőség volt még olyan választ is bejelölni, amely szerint a kitöltő nem használ értékelést, ezt azonban senki sem jelölte be a kitöltők közül.

A digitális anyanyelvi nevelés különféle aspektusaival való elégedettség

Bármilyen oktatási-nevelési kérdésről van szó, releváns az ebben aktívan részt vevő szereplőkkel és ezt alakító tényezőkkel való elégedettség. Ebből kifolyólag a kutatásban három kérdés is foglalkozott az elégedettségi adatokkal, az egyik általánosságban, míg a másik kettő egy-egy oktatási szereplőre vonatkozóan.

A következő kérdésben egy 1–5-ig terjedő Likert-skála segítségével lehetett válaszolni arra a kérdésre, hogy mennyire tartják eredményesnek a pedagógusok a digitális oktatást. A válaszadásnál az 1-es szám azt jelöli, hogy a kitöltő szerint egyáltalán nem, míg az 5-ös szám azt, hogy teljes mértékben eredményes (8. ábra).

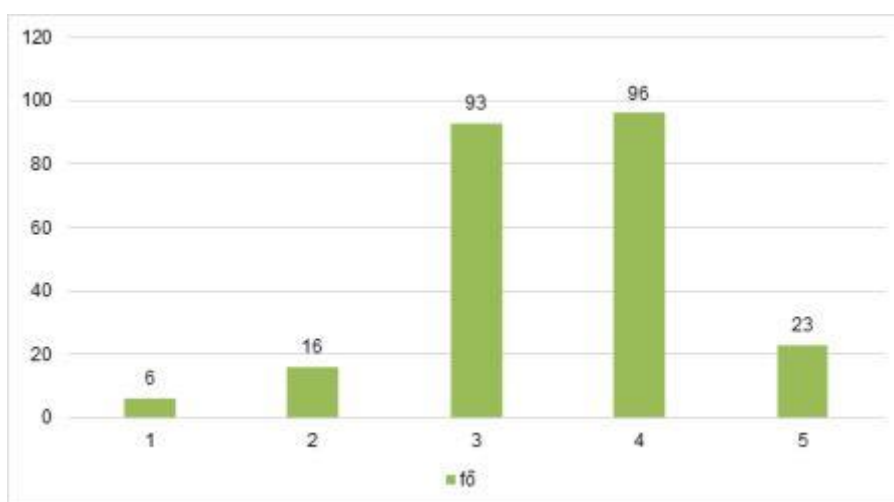


8. ábra

A digitális oktatás eredményessége a kitöltők szerint

Amint a fenti ábrából látszik, a megkérdezett magyar szakos pedagógusok válaszaik normál eloszlást mutatnak a digitális oktatás eredményességének a megítélésében. Legtöbben, azaz az adatközlők nagyjából fele, 118 fő (50,5%) a középértéket jelölte meg. Mindössze 9 fő (4%) nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem eredményes a digitális oktatás, illetve 41-en (17,5%) jelölték azt, hogy kevésbé eredményes. Hasonló arányban voltak a másik oldal képviselői: 60 fő (26%) többnyire eredményesnek, 6 fő (3%) teljes mértékben eredményesnek vélte a digitális oktatást.

Az előbbihez hasonló kérdéshez szintén Likert-skálás értékelés tartozott, ám ezúttal a tanárok diákokkal való elégedettségére fókuszálva. Az 1–5-ig terjedő skálán az 1-es szám jelölte, ha a válaszadó egyáltalán nem elégedett, míg az 5-ös szám, ha teljes mértékben elégedett a diákok hozzáállásával (9. ábra).

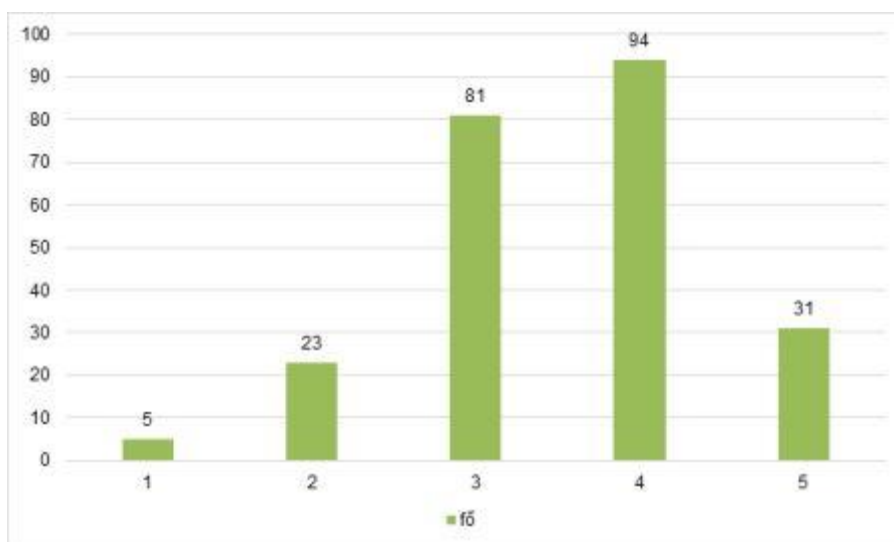


9. ábra

A diákok hozzáállásával való elégedettség a digitális oktatás során

A válaszadók közül 6 fő (2,5%) egyáltalán nem volt elégedett, míg 16 fő (7%) részben nem volt elégedett a diákok hozzáállásával a digitális tanrendben. A semleges lehetőséget 93 kitöltő (39,5%) választotta. A válaszadók közül 96 fő (41%) elégedett, illetve 23 adatközlő (10%) teljes mértékben elégedett volt a tanulók hozzáállásával. Összességében tehát – némileg meglepő, az előzetes feltételezésnek ellentmondó módon – a megkérdezett pedagógusok többnyire pozitívnak ítélték meg a diákjaik digitális oktatásban tanúsított hozzáállását, hiszen 51% a pozitív tartományban értékelt, 39,5% a semlegesben, és csupán 9,5% a negatívban.

A tanítási-tanulási folyamatok másik fontos szereplőjével, a szülővel való elégedettséget is megvizsgálta a kérdőív. A szülők hozzáállásával való elégedettséget szintén a Likert-skála számaival értékelték a kitöltők, a skálán az 1-es szám, hogy egyáltalán nem, míg az 5-ös szám jelölte, hogy teljes mértékben elégedettek a pedagógusok (10. ábra).



10. ábra

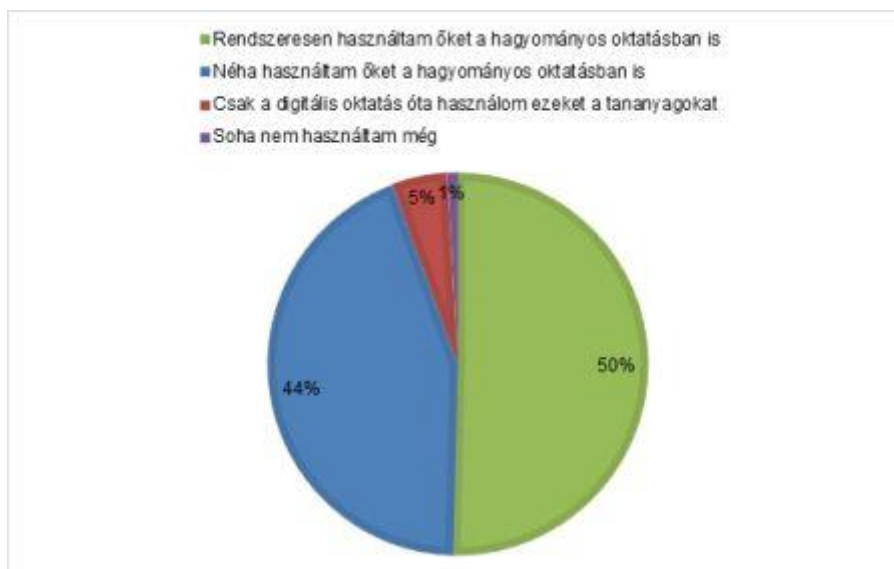
A szülők hozzáállásával való elégedettség a digitális oktatás során

A válaszok alapján csupán 5 fő (2%) volt teljesen elégedetlen a szülők hozzáállásával, míg 23 fő (10%) kevésbé elégedett. A semleges állásponton lévők 81 főt (35%) tettek ki. Az adatközlők többsége, azaz 94 válaszadó (40%) elégedett, míg 31 fő (13%) teljes mértékben elégedett volt a szülők hozzáállásával. Tehát összességében a kitöltők több mint fele, 125 fő (53%) elégedett a szülők digitális oktatáshoz való hozzáállásával. Az előző diagrammal (9. ábra) összevetve közel azonos eloszlás figyelhető meg, és ez azt jelzi, hogy a vizsgált magyartanító pedagógusok, ha kevésbé eredményesnek is érezték a digitális oktatást, ezt elsősorban nem a szülők vagy a tanulók miatt értékelték így.

A digitális és a hagyományos anyanyelvi órák közötti különbség

A kérdőív következő egysége elsősorban arra szolgált, hogy a hagyományos és a digitális oktatás különbségeiről adjon képet, nem feltétlenül direkt összevetés formájában, több kérdés esetében csak az egyik oldalra fókuszálva vagy azt hangsúlyosabbá téve. A kérdések természetesen szorosan összekapcsolódnak az előbbi részekben tárgyalt eredményekkel, ennek tükrében érdemes ezekkel együtt értelmezve kezelni őket.

Az ebben a kérdéscsoportban található első kérdés azt kívánta feltárni, hogy mennyi tapasztalata van a válaszadónak a digitális tananyagokkal, milyen gyakran használta és használja ezeket. Ezúttal négy lehetőség közül lehetett választaniuk a pedagógusoknak a rendszeresség szerint (11. ábra).

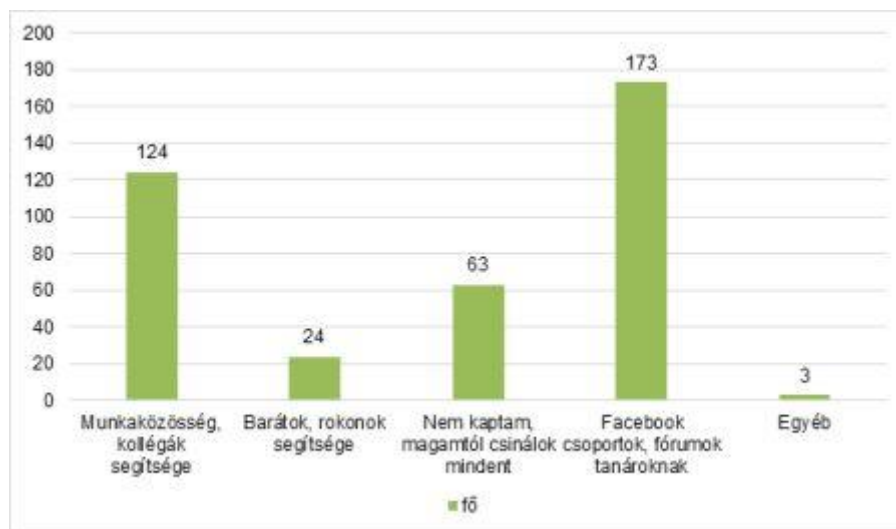


11. ábra

A digitális tananyagok használatának rendszeressége a kitöltők körében

A kitöltők kicsivel több, mint a fele 118 fő (50,5%) használta a digitális tananyagokat a hagyományos, tantermi oktatás keretein belül is. Ennél valamivel kevesebben, 103-an (44%) nyilatkoztak úgy, hogy néha használták a digitális oktatás előtt is ezeket a tananyagokat. Csak a digitális tanrend óta használták 11-en (5%), míg 2 személy (1%) soha nem használta még az említett tananyagokat. A válaszok alapján tehát jellemzőbb, hogy a magyar szakos pedagógusok már a digitális átállás előtt is éltek a digitális tananyagok nyújtotta lehetőségekkel, hiszen a válaszadók 94%-a (221 fő) így nyilatkozott.

Arra is kíváncsi volt a kérdőív, hogy a digitális oktatás során milyen segítséget kapott a kitöltő a tananyag elkészítéséhez, összeállításához. A válaszok közül többet is meg lehetett jelölni, hiszen több helyről is segítséget, támogatást kaphat egy pedagógus, amint ezt az alábbi adatok reprezentálják is (12. ábra).

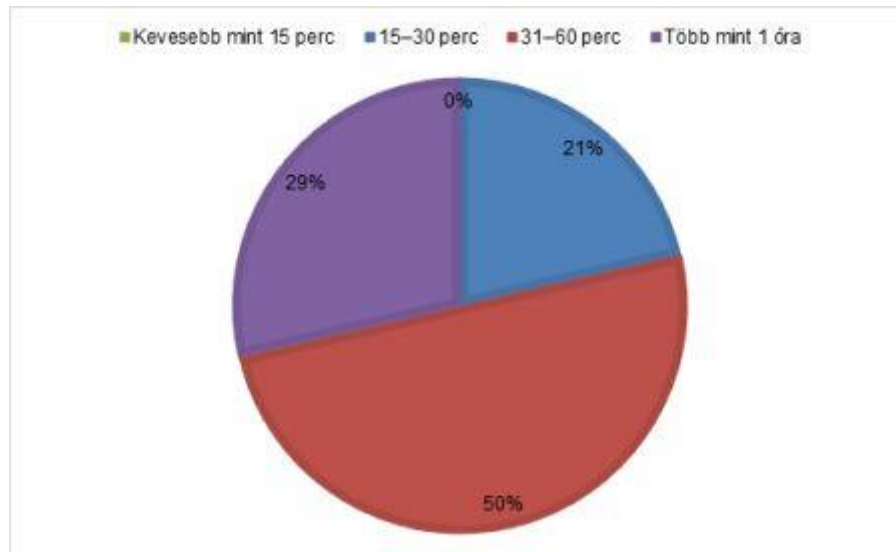


12. ábra

A digitális oktatás során kapott segítség forrása

A legtöbben a kitöltők közül – összesen 173 személy (74%) – úgy nyilatkoztak, hogy a szakmai közösségi felületeken (Facebookon, fórumokon) kaptak segítséget. Szintén nagy számban, 124-en (53%) kaptak a kitöltők közül a munkaközösségtől, a kollégáiktól segítséget a digitális tananyagokkal kapcsolatban. Az adatközlők közül 63-an (27%) nyilatkoztak úgy, hogy nem kaptak segítséget, maguktól készítik el minden digitális tananyagot. A legkevesebben, 24-en (10%) a barátaik, a rokonaik segítségét kérték a digitális anyagok összegyűjtéséhez. Lehetőség volt arra is, hogy az egyéb opció megjelölésével leírják a kitöltők, milyen segítséget kaptak még a megadott alternatívákon kívül. Ezzel három fő élt, ketten oktatóvideókban leltek támogatásra, míg egy fő a továbbképzést említette. Mindezeket együttesen részben hamisnak bizonyult az a hipotézis, hogy nem kaptak kellő segítséget a megkérdezett pedagógusok, bár körülbelül a negyedük valóban így érezte, és magának készített tananyagokat.

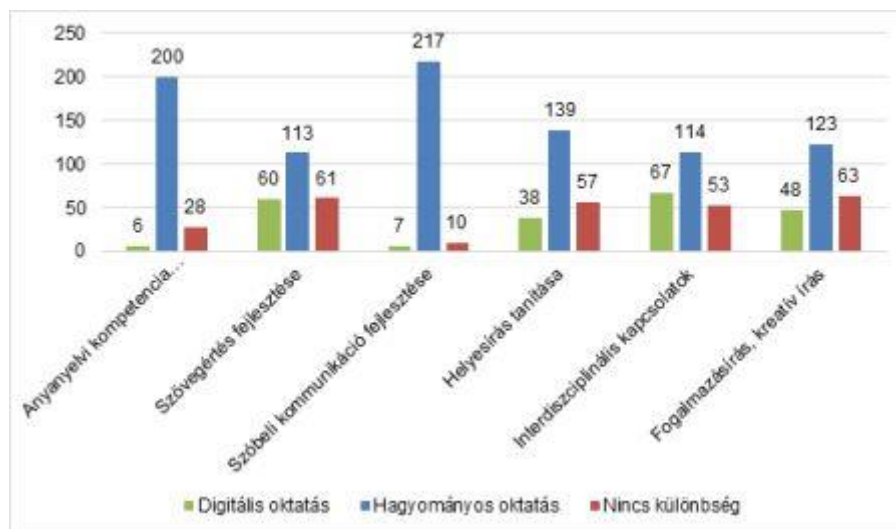
A következő kérdés azt kívánta kideríteni, hogy hozzávetőlegesen mennyi ideig tart egy digitális órára felkészülni. Négy válaszlehetőség közül lehetett választani, amelyekben különböző időintervallumok szerepeltek (13. ábra).



13. ábra
Egy digitális órához szükséges felkészülési idő

Az első válaszlehetőség azt jelölte, hogy kevesebb, mint 15 percig tart egy órára felkészülni, ám egy kitöltő se jelölte be ezt az opciót. A következő válaszban a felkészülési idő hosszát 15 és 30 perc közé lehetett saccolni, ez 50 főre (21%) volt jellemző. Az adatközlők pontosan fele, azaz 117 pedagógus (50%) úgy ítélte meg, hogy 31 perc és egy óra közt van az az időintervallum, amely egy órára való felkészülésre elegendő. Azok, akik számára több mint egy óra a felkészülési idő, a válaszadók 29%-át teszik ki, 67 fő választotta ezt az opciót.

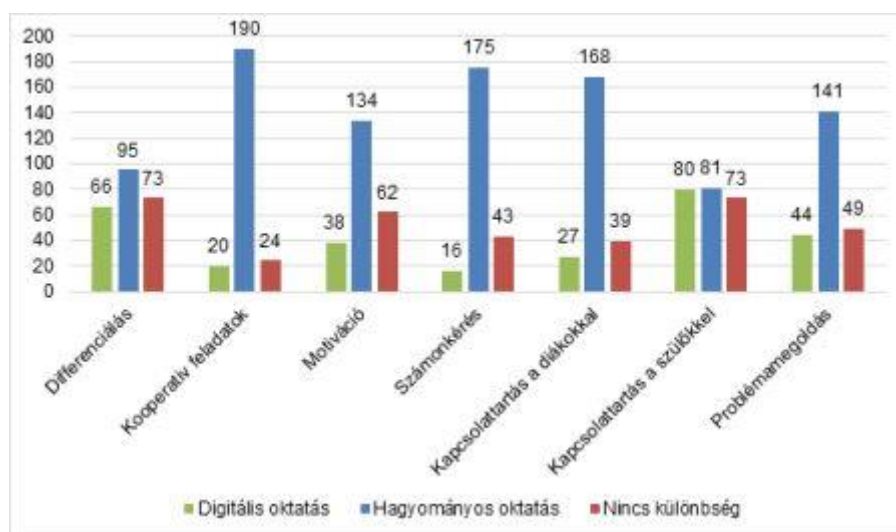
A kitöltők nyilatkozhattak arról is, hogy véleményük szerint inkább a hagyományos vagy inkább a digitális oktatásban érvényesülnek-e bizonyos szempontok, tevékenységek, avagy nincs különbség közöttük (14. ábra).



14. ábra
Témakörök tanításának összehasonlítása (fő)

200 fő (85%) szerint az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése a hagyományos oktatásban, 6 fő (3%) szerint a digitális oktatásban sikeresebb, míg 28 fő (12%) gondolja úgy, hogy nincs különbség. A szövegértés fejlesztése 113 fő (48%) szerint a hagyományos oktatás során, 60 fő (25,5%) szerint a digitális oktatásban valósul meg jobban, ám közel ugyanennyi, 61 adatközlő (26%) vélekedik úgy, hogy nincs különbség. A kitöltők válaszai alapján a szóbeli kommunikációt leginkább a hagyományos oktatás során lehet fejleszteni, hiszen a beérkezett válaszok 93%-a (217 fő) ezt mutatja. Ezzel szemben mindössze 7 fő (3%) gondolja úgy, hogy a digitális oktatásban sikeresebb a szóbeli kommunikáció fejlesztése, míg 10 személy (6%) szerint nincs különbség. A helyesírás tanításával kapcsolatban 139 fő (59%) gondolja úgy, hogy a hagyományos oktatásban ez is sikeresebb, 38 fő (16%) szerint azonban a digitális oktatásban valósul meg eredményesebben a helyesírás tanítása, és 57 fő (24%) vélekedik úgy, hogy nincs különbség. Az adatközlők véleménye alapján az interdiszciplináris kapcsolatok megvalósulása is a hagyományos oktatásban a legsikeresebb, hiszen 48% (114 fő) ezt a lehetőséget jelölte be. Ugyanez a tevékenység viszont 67 fő (29%) szerint a digitális oktatásban sikeresebb, míg 53 fő (23%) gondolja egyformának ezt a két tanulási környezetet ebből a szempontból. Az utolsó szempont a fogalmazásírás, a kreatív írás volt. Ez a kitöltők több mint a fele, 123 adatközlő (52%) szerint a hagyományos oktatásban, 48 fő (21%) szerint a digitális oktatásban megfelelőbb, míg 63 fő (27%) nem lát különbséget a kettő között.

Az előbbihez hasonló volt egy másik, munkaformákkal, visszajelzésekkel foglalkozó kérdés, amelynek során a hagyományos és a digitális oktatás „szembeállítása” történt bizonyos szempontok szerint (15. ábra).



15. ábra

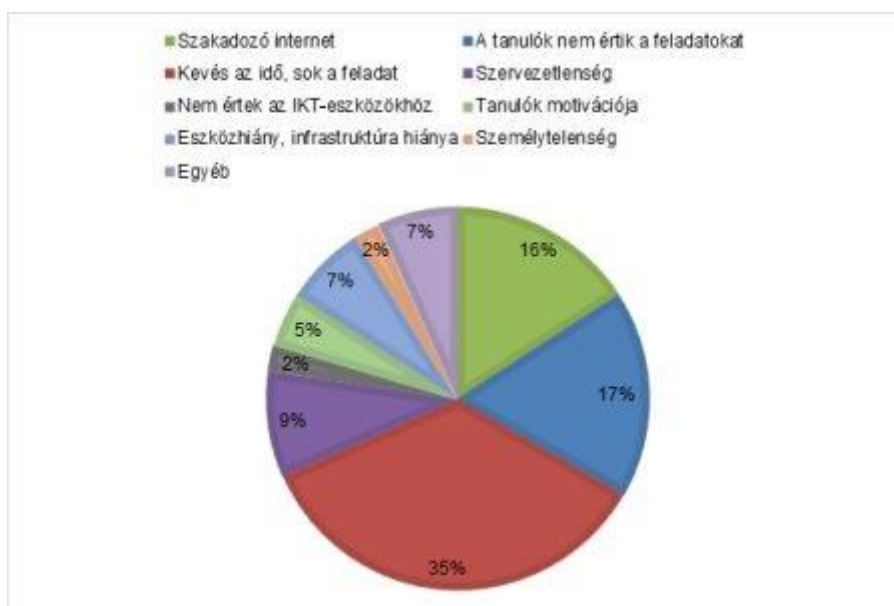
Pedagógiai szempontok összehasonlítása (fő)

A kitöltők közül 95-en (41%) úgy gondolják, hogy a hagyományos oktatásban, 66-an (28%) pedig, hogy a digitális oktatásban valósítható meg jobban a differenciálás, de ezzel együtt 73 fő (31%) szerint nincs különbség. A kooperatív feladatok alkalmazása a kitöltők nagyobb része – 190 fő (81%) – szerint a hagyományos oktatásban valósul meg jobban. A válaszadók közül 20-an (9%) úgy vélik, hogy a digitális oktatásban sikeresebb a kooperatív feladatok megvalósítása, és 24 fő szerint (10%) nincs különbség. 134-en (57%) úgy értékelik, hogy a motiváláshoz a hagyományos oktatás nyújt megfelelőbb terepet, ezzel szemben 38-an (17%) úgy vélik, hogy a motiváció az online oktatás során kedvezőbb, és 62 fő (26%) szerint nincs különbség a két oktatási rend között ebből a szempontból. A számonkérés megvalósítása 175 fő (75%) számára a hagyományos oktatásban megfelelőbb, és csupán 16 személy (7%) szerint a digitális oktatásban, 43 fő (18%) pedig egyformán jónak gondolja a kettőt.

A kapcsolattartást illetően jelentős különbség állapítható meg a diákokra és a szülőkre vonatkoztatva. A diákokkal történő kapcsolattartás esetében az adatok ugyanazt a mintázatot hozzák, mint a korábbi szempontok többsége, vagyis a hagyományos oktatás dominanciája jellemző: 168 pedagógus (72%) gondolja úgy, hogy a hagyományos oktatásban jobb a kapcsolattartás a diákokkal, és csupán 27 (11,5%) vélekedik úgy, hogy a digitális formára igaz mindez, illetve 39 adatközlő (16,5%) szerint nincs különbség a kettő között. A legkisebb különbség az említett adatok tekintetében a szülőkkel történő kapcsolattartás szempontjánál figyelhető meg. Ez a fajta kapcsolattartás a kitöltők közül 81 adatközlő (35%) számára a hagyományos oktatás során, 80 adatközlő (34%) számára a digitális oktatás során kedvezőbb, illetve 73 személy (31%) nem érez különbséget ebben a tekintetben. Problémamegoldás szempontjából a kitöltők közül 141-en (60%) előnyösebbnek tartják a hagyományos oktatást, 44 főnek (19%) a digitális oktatás megfelelőbb, 49 fő (21%) pedig egyformán jónak tartja a két tanulási környezetet.

Összességében tehát a vizsgált szempontok mindegyikében a hagyományos oktatást jelölték a legtöbben, vagyis a magyart tanító pedagógusok – igazolva az előzetes feltevést – minden szempontból eredményesebbnek vélték a hagyományos oktatást a digitális oktatási formával szemben.

Végül megkerülhetetlen volt annak feltárása is, hogy melyek voltak a leggyakrabban felmerülő problémák, amelyekkel a digitális oktatás során meg kellett küzdeniük a magyar szakos kollégáknak (16. ábra).



16. ábra

A leggyakrabban felmerülő problémák a digitális oktatás során

A kérdőívre érkezett válaszok alapján a legnagyobb probléma a tananyag mennyiségével, az idő és a feladatok összehangolásával volt: 82 kitöltő (35%) ezt a lehetőséget jelölte meg leggyakrabban felmerülő problémaként. A megkérdezettek közül 41 pedagógusnak (17%) a leggyakoribb gondot az okozta, hogy a tanulók nem értik meg a feladato(ka)t. A szakadozó internet 37 fő (16%) számára számít a leginkább releváns problémának, a szervezetlenség 21 fő (9%) szerint okozott gondot, míg az eszközhány és az infrastruktúra hiánya 16 kitöltő (7%) leggyakoribb problémái közé tartozott. A tanulók motivációjával a kitöltők 5%-ának (11 fő) volt gondja, a személytelenség pedig 5 fő (2%) munkáját nehezítette meg. Voltak, akiknek a leggyakrabban előforduló gondot az okozta, hogy nem értenek kellően az IKT-eszközökhöz, ez a válaszadók 2%-ára (5 fő) volt jellemző. Az egyéb válaszlehetőség ismét adott volt, ide 16-an írták le a megadottól eltérő válaszaikat. Ezek közt olyanok szerepeltek, mint hogy a javítás okozta a legnagyobb gondot, míg másnak a puskázás, a diákok összedolgozása jelentett problémát.

A következő kérdés az előbbi problémák egyfajta specifikációjának a funkcióját töltötte be. A kérdés azt szerette volna feltárni, hogy mely anyanyelvi tananyagok feldolgozása okozhatott problémát a digitális oktatásban, melyik az a témakör, amelyet nem tudna a válaszadó a digitális oktatás módszereivel megtanítani. A kérdés nyílt végű volt, ez lehetőséget adott a válasz bővebb kifejtésére. A kérdésre kötelező volt válaszolni, így 234 válasz érkezett. Sokan több témakört is megjelöltek, az alábbiak szerint érdemes ezeket csoportosítani: a legnagyobb létszámú csoport azokból a válaszadókból rajzolódik ki, akik úgy gondolják, hogy nincs olyan témakör, amelyet ne lehetne digitálisan megtanítani. Összesen

90 fő (38%) szerint minden megtanítható, néhányak szerint többletmunkával jár ugyan a megfelelő segédanyagok és feladatok előkészítése, de ez nem akadályozó tényező.

90 kitöltő (38%) nyilatkozott úgy, hogy a mondatelemzés az az anyagrész, amely a leginkább igényli a személyes jelenlétet. Erre vonatkozó indoklásaik között többen megemlítik, hogy nehéz differenciálni, hiszen nem könnyű észrevenni, ha valaki lemaradt, esetleg nem érti az anyagot. Sokaknak az is felmerülő probléma volt, hogy nagyon időigényes digitális eszközökkel megoldani a mondatrészek jelölését. Ugyanez a probléma merült fel 15 pedagógusnál (6%) a morfológia (szóalaktan) tanítása során is. Számukra is nehéz volt online óra keretein belül tanítani ezt a témakört, hiszen véleményük szerint a közös gyakorlás módszere szokott sikert hozni.

Az alsó tagozatban tanítók számára az egyik leggyakrabban említett problémát a betű- és írástanítás jelentette. Néhányan úgy nyilatkoztak, hogy a szülők segítsége elengedhetetlen volt, vagy hogy egy harmadik fél nélkül nem lehet megvalósítani digitális formában ennek a tanítását.

Sok kitöltőnek a helyesírás tanításával akadt problémája. Többen említették még a mássalhangzótörvények tanításának nehézségét, továbbá a hangtan és az alaktan tanításának a megvalósítása is fejtörést okozott. Okként azt említik a kitöltők, hogy fontos a közösségi tapasztalatokon alapuló tanulás, amely nem valósul meg a digitális oktatásban. Többen említették még az igeragozást, a szövegtant, a retorikát és a fogalmazást mint a digitális oktatásban megtaníthatatlan témaköröket, illetve a kommunikáció tanítási nehézsége is megjelent több válaszban. Összességében a legtöbb válasz indoklásánál a differenciálás problematikája szerepelt, emellett pedig az azonnali visszacsatolást sem lehet olyan sikeresen megoldani, mint a hagyományos oktatásban, így a témakörök megtanításának a nehézsége ezekre az okokra vezethető vissza a megkérdezett magyartanító pedagógusok válaszai alapján.

Összegzés és következtetések

Jelen felmérés arra vállalkozott, hogy a digitális tanrend egy szűkebb keresztmetszetről, az anyanyelvi tanórákról adjon egy több perspektívát érintő, átfogóbb képet. Értelemszerűen ez nem történhetett a teljességre való törekvés igényével: a vizsgálat elsősorban a magyartanító pedagógusok digitális oktatással kapcsolatos ismereteire, tapasztalataira és nehézségeire fókuszált. A vizsgálatban összesen 234 magyartanító pedagógus vett részt 2020 májusa és novembere között. Az ő válaszaik alapján a következő főbb megállapítások tehetők.

Habár a digitális tanrend viszonylag hirtelen, minimális felkészülési időt hagyva a pedagógusoknak és mindenféle előkészületet mellőzve következett be (ezzel igazolva az első fő hipotézist), a vizsgálatban részt vevő magyartanárok és tanítók a legjobb tudásuk szerint birkóztak meg a helyzettel. Ebben elsősorban a korábbi tapasztalataik mellett a különféle online tanári csoportok és a közvetlen kollégák segítségére, tanácsaira támaszkodtak, ám az adatközlők közel negyede – elmondása szerint – semmiféle segítséget nem kapott. Tehát a második hipotézis, amely szerint nem állt rendelkezésre kellő mennyiségű és minőségű digitális tananyag, ezért a pedagógusok feladata volt ezeket az anyagokat elkészíteni, csupán részben igazolódtott be.

Ezzel együtt a megkérdezett pedagógusok nagyon változatos eszközöket, platformokat használtak a munkájuk során, így kijelenthető, hogy a 3. számú hipotézis igaznak bizonyult. A kapcsolattartás a központi Kréta rendszer mellett a Messengeren, a Facebookon, illetve e-mailen történt, míg a videóhíváson alapuló programok (például Zoom, Skype, Teams) háttérbe szorultak. A digitális feladatok és programok közül a LearningApps, a YouTube és a PowerPoint örvendett a legnagyobb népszerűségnek, de a Redmenta, az Okos Doboz, a ZanzaTv is sokak által kedveltnek bizonyult, illetve többen használták a Kahoot, a Google-kérdőív és a Wordwall nyújtotta lehetőségeket.

A meglehetősen változatos és minőségi digitális alternatívák ellenére a megkérdezett pedagógusok a hagyományos oktatást vélik hatékonyabbnak mind általánosságban, mind egy-egy konkrét szempontot, tanítási egységet, tevékenységet nézve. Különösen igaz ez az egyes anyanyelvi kompetenciák, a szövegértés- és -alkotás, a kommunikáció fejlesztésénél, a motiváció megteremtésénél, az ellenőrzés, a kooperatív feladatok és a problémamegoldás esetében. Egyetlen terület volt, ahol a digitális és a hagyományos oktatást ugyanannyian vélték hatékonyak az adatközlők közül: ez a szülőkkel való kapcsolattartás. Ezen adatok értelmében alapvetően a 4. hipotézis, vagyis hogy a pedagógusok nem tartják annyira hatékonyak a digitális oktatást, mint a hagyományos oktatási formát, szintén igaznak bizonyult.

A szakirodalmi adatok ismeretében nem meglepő módon a pedagógiai mérés és értékelés volt a leginkább neuralgikus pontja az adatközlők munkájának. Az adatokból részben implicit, részben explicit módon látszik, hogy a digitális oktatás nyújtotta lehetőségeket a pedagógusok nem igazán tudták kihasználni, és csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem szakadtak el a hagyományos oktatásban megszokott formáktól és keretektől. Az ellenőrzés elhagyása vagy teljesen új alapokra való helyezése (például gamifikáció, projekt módszer) elenyésző számú pedagógusnál valósult meg. A többség a hagyományos oktatás sémáihoz ragaszkodva írásban és/vagy szóban kérte számon a tananyagot és sokszor az elsajátított képességeket is. Emellett a csalás megakadályozása, a könnyen javíthatóság, a gyors összeállíthatóság és a differenciálás központi szerepet töltött be a mérési-értékelési gyakorlatukban. Így összességében az 5. hipotézis, azaz hogy a pedagógusok megpróbálták „utánozni” a hagyományos oktatást a digitális oktatásban, igaznak tekinthető (jóllehet ez némi fenntartással kezelendő, és csupán az említett tanulási-tanítási aspektusokra érvényes).

Megemlíthető, hogy a 6. hipotézisre csak részben kaptunk érdemi választ. A 21. kérdés tartozott ehhez a feltételezéshez, vagyis hogy mi okozta a legnagyobb problémát az online oktatás során. Az eszközhiány és az infrastruktúra hiánya a kitöltők 7%-ának a leggyakoribb problémái közé tartozott, míg a szakadozó internet 16% számára számít a leggyakoribbnak, ez a harmadik leggyakoribb válasz volt a kérdésnél.

Az adatok azt mutatják, hogy a vizsgált pedagógusok tisztességgel helyt álltak a digitális oktatás során. Változatos, a digitális oktatás területén jól alkalmazható eszközöket, módszereket, lehetőségeket, szempontokat választottak, és igyekeztek egymás munkáját is segíteni. Mindezzel együtt meg kell jegyezni, hogy az előbb említett mérés-értékelés területén a szemléletformálásnak meglehetősen nagy szerepe lehet, akár csak a digitális oktatás során szerzett tapasztalatoknak a hagyományos oktatásra vonatkoztatva.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127: 407–427.
- Bánkeszi Katalin – Szepesi Judit 2018. Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. <http://ki2.oszk.hu/kf/2018/10/modszertan-es-eszkoztaar-elektronikus-oktatasi-kornyezetben/> (2021. június 6.)
- Csapó Benő 2008. A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 11–21.
- Czifrusz Dóra – Mislely Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7/3: 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>

- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.) *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Lingua Franca Csoport. Pécs. 41–50.
- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- H. Tomesz Tímea 2015. Újmédia-generáció – digitális közösség. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Németh István Péter (szerk.) *Szimbolikus közösségek*. DUF Press. Dunaújváros. 236–245.
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 10: 56–66. http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf (2021. június 10.)
- Jánk István 2020. A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés. *Nyelv és Tudomány*. <https://m.nyest.hu/hirek/nat-2020-es-az-anyanyelvi-neveles> (2021. június 10.)
- Kárpáti Andrea 1999. Digitális pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 49/4: 76–90.
- Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- NAT 2012 = Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny* 2012/66: 10639–10847.
- NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny* 2020/17: 290–446.
- Ollé János 2018. Oktatástervezés: a tevékenységközpontú digitális tananyag strukturális és módszertani sajátosságai. In: Ollé János – Mika János (szerk.) *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 59–68.
- Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Szűts Zoltán 2020. Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra* 30/7: 76–90. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Wheeler, Steve 2000. *The role of the teacher in the use of ICT*. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference. <https://www.slideshare.net/ChrisKwei/the-role-of-the-teacher-in-the-use-of-ict> (2021. június 8.)

A tanulmányhoz tartozó 1. melléklet **itt** tölthető le.

Jánk, István – Lőrincz, Marina
Digital mother tongue education during the pandemic

The COVID-19 caused fundamental changes in several areas of life, including education. This has been examined by several experts from different aspects. However, mother tongue education, and especially teaching grammar, has not been discussed from this perspective so far. The study intends to fill this gap by presenting the results of a study involving 234 teachers of Hungarian grammar, thus providing a closer look into the structure of the digital curriculum. The questionnaire survey conducted in the second half of 2020 focused on the effectiveness and tools of online mother tongue education and the teachers' experiences in general, among others. The study was based on the premise that although teachers had only little time to prepare for online education, they were able to cope with the task. Obviously, the process didn't go entirely smoothly, and the too fast transition had its cost and limitations both in tools and methodological issues.

Kulcsszók: digitális anyanyelvi nevelés, magyaróra, IKT-eszközök, magyartanárok, anyanyelvi óra

Keywords: digital mother tongue education, Hungarian lesson, ICT tools, teachers of Hungarian, mother tongue lesson

Az írás szerzőiről

Jánk István

egyetemi adjunktus
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
jankisti08[kukac]gmail.com

Lőrincz Marina

egyetemi hallgató
Eszterházy Károly Egyetem, Eger