

SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KAR



Online oktatás – kontaktoktatás

Edukációs folyamatok és a Covid19

Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő
Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos
szimpóziumának tanulmánykötete

Online oktatás – kontaktoktatás
Edukációs folyamatok és a Covid19



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Online oktatás – kontaktoktatás

Edukációs folyamatok és a Covid19

Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő
Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos
szimpóziumának tanulmánykötete

Szerkesztette:
Istók Béla – Simon Szabolcs

Komárom
2021

© Csóka Erik, Dančo Jakab Veronika, Domonkosi Ágnes, Dudics Lakatos Katalin, Engel Enikő, Huszti Ilona, Istók Béla, Kiss Katalin, Lőrincz Gábor, Lőrincz Julianna, Ludányi Zsófia, Magyar Sára, Misad Katalin, Molnár Erzsébet, Molnár Katalin, Nagy Tibor, Pletl Rita, Schirm Anita, Simon Szabolcs, Uricska Erna

Szerkesztők:

Mgr. Istók Béla, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Szakmai lektorok:

PaedDr. Baka Patrik, PhD.

Mgr. Baka Vida Barbara, PhD.

PaedDr. Török Tamás, PhD.

Dr. Vörös Ottó, CsC.

A kiadvány a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával valósult meg. A projekt címe:

Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok a Covid19 alatt

A projekt száma: 21-230-00318

Publikácia je realizovaná s finančnou podporou Fondu na podporu kultúry národnostných menšín. Názov projektu: Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vyčovací procesy počas Covid19.

Číslo projektu: 21-230-00318



ISBN 978-80-8122-408-9

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
--------------	---

I. TANULMÁNYOK (ONLINE OKTATÁS)

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: <i>„Üdvözlettel, jó munkát és hozzá jó egészséget kívánva”. A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatai a járványhelyzet idején</i>	11
Schirm Anita: <i>A digitális szövegtípusok és az online alkalmazások előnyei és hátrányai a nyelvtanításban</i>	24
Istók Béla – Lőrincz Gábor: <i>„Jól láttok? Jól hallotok?” Távoktatásmémek a korona idején</i>	39
Misad Katalin: <i>Koronavírus és nyelvhasználat</i>	51
Simon Szabolcs: <i>Online oktatás és nyelve – szlovákiai példa</i>	64
Csóka Erik: <i>Az első „karantén” angol szótáráról</i>	83
Magyari Sára: <i>A rejtett tanterv (át)alakulása karantén idején</i>	90
Huszi Ilona – Dudics Lakatos Katalin: <i>Az online oktatás Kárpátalján: tapasztalatok és következmények</i>	97
Kiss Katalin: <i>A flipped classroom, avagy a tükrözött osztályterem módszer hasznossága az online vagy hibrid szaknyelvi órán</i>	107
Molnár Katalin – Uricska Erna: <i>Tanulás 4D-ben. Diskurzus a digitális didaktikai diverzitásról</i>	124
Nagy Tibor: <i>Digitális tananyagok és a mögöttük húzódó pedagógiai érték az iskolai történelemoktatásban</i>	139
Engel Enikő: <i>Az online történelemoktatás nehézségei és kezelésük</i>	171

II. TANULMÁNYOK (KONTAKTOKTATÁS)

Pletl Rita: <i>A tanárképzést érő kihívások a középfokú oktatás perspektívájából</i>	183
Dančo Jakab Veronika: <i>Anyanyelvoktatás és nyelvszemlélet</i>	197
Molnár Erzsébet: <i>Szlovákiai magyar és magyarországi középiskolás diákok nyelvi kompetenciáinak összehasonlító vizsgálata</i>	208

III. VISSZATEKINTÉSEK

Lőrincz Julianna: <i>A tankönyvkutató munka 10 éve</i> <i>a Variológiai Kutatócsoportban</i>	225
Simon Szabolcs: <i>Kultúrák találkozása, köszöntő beszéd</i> <i>Lőrincz Julianna 70. születésnapjára</i>	234
Molnár Katalin: <i>Online könyvbemutató Komáromban</i>	236

IV. PILLANATKÉPEK

Zhrnutie	247
Summary	249
Tárgymutató	251
Szerzőink	253

ELŐSZÓ

Tanulmánykötetünk, az *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19* a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumán elhangzott előadások szerkesztett anyagát tartalmazza.

Az utóbbi időszak vírusjárványa által előállt helyzet, ahogy a társadalmi élet egyéb területeire, általában az oktatási folyamatokra is, azok valamennyi tényezőjére alapvető hatással van. A konferencia témája elsősorban az epidémiás helyzet hatásának felmérése volt az oktatási-nevelési folyamatokban, az oktatási rendszer különféle szintjein, ezenkívül a járvány nyelvi vetületének jellemzése. Célunknak tekintettük olyan újszerű tanítási-tanulási módszerek, technikai eljárások, tanulásirányítási és -ellenőrzési folyamatok bemutatását, amelyek a járványhelyzet következtében jelentek meg. A tanácskozás fő témái a következők voltak: a módszertani-didaktikai repertoár kibővülése az online tanításban; gyakorlati tapasztalatok az online oktatásban; az online módon való tanítás hatásai; az online oktatás és az oktató-nevelő folyamat nevelési aspektusa; az online tanítás szaknyelve.

A jelen kötet központi részét azok a tanulmányok jelentik, amelyek az online oktatás szakmai kérdéseivel foglalkoznak elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt, illetve helyzetjelentéseket nyújtanak az online oktatás erdélyi, kárpátaljai és hazai, szlovákiai helyzetéről. A tanulmányok között vannak továbbá olyanok, amelyek az epidémiás helyzet jelentette kihívásra próbálnak válaszokat adni. Ezekben gyakorló tanár, doktorandusz hallgató szerzők írják le gondolataikat, konkrét tapasztalataikat egy-egy területen, például az anyanyelvi nevelésben és a történelemoktatásban. Az online oktatás témája mellett azonban a hagyományos oktatással kapcsolatos írások is helyet kaptak kötetünkben.

A tanulmánygyűjtemény tartalmát elsősorban a szimpóziumon elhangzott előadások alapján készült tanulmányok adják. Mivel a 2020 novemberében lezajlott tanácskozás a kutatócsoport megalakulásának 10. évfordulója jegyében zajlott, a jelen a kiadvány ünnepi jellegű is. A tudományos tanulmányokat

tartalmazó fejezete kiegészült egyéb, a konferencián előadást nem tartó szerzők dolgozataival. Ezek részben külön fejezetben kaptak helyet. Az ezt bevezető tanulmány a Variológiai Kutatócsoport történetét, tevékenységét mutatja be. Egy másik írás a kutatócsoport korábbi vezetőjének, alapító tagjának, Lőrincz Juliannának életjubleuma alkalmából készült köszöntő szöveg. A visszaemlékező írásokat a kutatócsoport konferenciáiról készült képek is illusztrálják.

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport az elmúlt évben ünnepelte megalakulásának 10. évfordulóját. A 2020. november 12-én megtartott tudományos szimpózium a járványhelyzet miatt online formában zajlott le, korlátozott számú előadó részvételével. Tekintettel a tanácskozás lefolyásának módjára, témájának aktualitására, ill. a kutatócsoport megalakulásának 10. évfordulójára, a jelen kötet bizonyos értelemben rendhagyó.

A korábbi kötet előszavában az olvasható, hogy a kötet azzal a céllal kerül kiadásra, hogy közvetlen hatása legyen a hazai magyar tannyelvű oktatásügy alakulására, az anyanyelv tanítására és más szaktantárgyak tankönyveinek minőségi változására is. Jelen kötetet hasonló céllal ajánljuk az olvasóknak, és abban a reményben, hogy a könyv nem a szakirodalom mennyiségét gyarapítja csupán, anélkül hogy gyakorlati haszna lenne. A szerkesztők itt szeretnék megköszönni mindazok munkáját és türelmét, akik szerzőként vagy egyéb módon közreműködtek a kötet létrejöttében.

A kötetet jó szívvel ajánljuk az oktatás különböző szintjein tevékenykedő tanárok, kutatók, egyetemi hallgatók és más érdeklődő olvasók figyelmébe. Reméljük, hogy elsősorban a pedagógusok hasznos segédanyagot kapnak.

Komárom, 2021. november 21.

A kötet szerkesztői

I. Tanulmányok (online oktatás)

„ÜDVÖZLETTEL, JÓ MUNKÁT ÉS HOZZÁ JÓ EGÉSZSÉGET KÍVÁNVA”

A FELSŐOKTATÁS E-MAILEZÉSI GYAKORLATAI A JÁRVÁNYHELYZET IDEJÉN³

Bevezetés

A tanulmány két korábbi kutatás eredményeihez kapcsolódva azt tárgyalja, hogy milyen nyelvi sajátosságok jellemzik az egyetemi hallgatók és oktatók közti e-mailezési szokásokat a 2020 márciusától kezdődő, koronavírus-járvány-nyal sújtott időszakban. Korábbi kutatásaink során egyrészt vizsgáltuk egyes felsőoktatási intézmények e-mailezési szokásrendjét (Domonkosi–Ludányi 2019a, 2019b; Domonkosi–Ludányi 2020a, Ludányi–Domonkosi 2020, Domonkosi–Ludányi 2021), másrészt a pandémia hatásait az írásbeli üzenetváltás különböző típusaira (Domonkosi–Ludányi 2020b).

A járványhelyzet hatása a kutatások eredményei alapján a nyelvhasználat több területén is tetten érhető, a szókészlet, a nyelvi tájkép és internetes nyelvi tájkép módosulásai mellett a nyelvi kapcsolattartás, nyelvi udvariassági szokások átértékelődése is megfigyelhető (Istók–Lőrincz 2020). A tanulmányban az azzal kapcsolatos megfigyeléseinket és tapasztalatainkat osztjuk meg, hogy hogyan módosult az online oktatási szakaszokat is tartalmazó járványidőszakban

1 Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, domonkosi.agnes@nytud.hu

2 Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Nyelvészeti Tanszék, ludanyi.zsofia@nytud.hu

3 A tanulmány elkészítését a #52111723 (D. Á.) és a #52110208 számú (L. Zs.) Visegrad Scholarship támogatta.

az írásbeli kapcsolattartás szerepe a felsőoktatásban, és ez hogyan mutatkozott meg az üzenetváltások nyelvi jellemzőiben.

1. A járványhelyzet hatásai és az e-mailezési gyakorlatok kutatása – kutatómódszertani kérdések

A felsőoktatási e-mailezési gyakorlatok megfigyelésére 2018-ban kezdtünk el anonimizált adatbázist építeni, amelyet azóta különböző szempontok alapján elemeztünk (Domonkosi–Ludányi 2018, 2019; Ludányi–Domonkosi 2020). A folyamatosan növekvő levélgyűjtemény gyarapításának módszereit tekintve a járványhelyzet alapvető fordulatot hozott. Az a tényező, hogy a teljes felsőoktatás az online térbe kényszerült, az e-mailezés, illetve a más műfajokban, keretekben zajló írásbeli kapcsolattartás szerepének, gyakoriságának és jelentőségének olyan mértékű változását hozta magával, hogy új módszertani kérdések merültek fel az e-mailek begyűjtésének módját illetően. Egyrészt számolnunk kellett a járványhelyzet alatti e-mailek elkülönített gyűjtésének szükségességével, másrészt az adatok in situ dokumentálására is megoldást kellett találnunk. Az e-mailezési adatbázisban ezért egy új, elkülönített alkorpusz gyűjtését kezdtük meg; emellett az eddigi gyűjtési gyakorlatnál szélesebb körből merítettünk, széles körben tettünk közzé felhívásokat a felsőoktatási e-mailek gyűjtésére. Az így kezdeményezett gyűjtések eredményeképpen a járványhelyzet korai szakaszából változatos felsőoktatási e-mailjeink gyűltek össze. A kezdeti szakasz után azonban a felhívásra érkező levelek száma megcsappant, így sajnos nincsenek olyan adataink, amelyek révén a pandémia különböző időszakainak e-mailezési gyakorlatait szakaszokra bontva tudnánk jellemezni.

A felsőoktatási e-mailek gyűjtése mellett a járványhelyzet kezdeti, 2020 júliusáig tartó időszakában emellett egy átfogó, az e-mailezés különböző közléshelyzeteire kiterjedő gyűjtést is végeztünk, amely alapján igyekeztünk jellemezni az írásbeli üzenetváltásban megfigyelhető módosulásokat (Domonkosi–Ludányi 2020). Ennek a kutatásnak az anyagát egy 250 e-mailből álló, több forrásból, különböző módszerekkel összeállított e-mail-adatbázis képezte, melybe egyrészt saját levelezésünkéből, másrészt hólabdamódszerrel (Babbie 2017: 206–207) gyűjtött e-mailek kerültek. Különbőféle levelezőlistákon közzé-

tett nyilvános felhívásokkal is gyűjtöttünk adatokat, továbbá internetes keresők segítségével hivatalos, üzleti célú üzenetekkel is bővítettük a gyűjteményt. A nyilvánosan nem elérhető és/vagy nem széles körben terjesztett e-maileket anonimizáltuk, a kommunikációs partnerekről, illetve a közléshelyzetről tudható adatokat azonban ezekben az esetekben is meghagytuk. A publikus, üzleti célú e-mailek esetében a nagyobb informatívitás érdekében változatlanul hagytuk az eredeti adatokat. Változatos közlési szituációkból származó, informális és formális stílusú levelek egyaránt kerültek be az anyagba, így a személyes (családi, baráti) levelek mellett munkahelyi, a munka szervezésére vonatkozó, oktatási, illetve kifejezetten hivatalos, sőt üzleti célú reklámlevelek egyaránt találhatók az adatbázisban. A levelek gyűjtése 2020. március 17-én kezdődött, és június 14-ig tartott. A különféle típusú levelek arányát az 1. táblázat mutatja.

	Személyes	Munkahelyi, munkaszervezési	Oktatási	Üzleti/reklám
Darabszám	65	55	58	72

1. táblázat: A közléshelyzetek aránya az e-mail-adatbázisban

Ebben a gyűjtésben tehát 58, az oktatás szférájából származó levél szerepelt, amelyből 28 levél származott a felsőoktatásból, amelyek egyszersmind a felsőoktatási e-mailek gyűjteményébe is bekerültek. Mivel a felsőoktatási e-mailek és a járványidőszak leveleinek gyűjtése eltérő módszerrel zajlott, illetve a felsőoktatási adatbázisunknak a karanténidőszakhoz tartozó modulja nem olyan gazdag, mint a korábbi időszaké, a változások teljes, számszerű megragadására és bemutatására nincs módunk. Az adatgyűjtés során azonban felfigyeltünk néhány olyan jelenségre, levelezési gyakorlatra, amelyet a járványhelyzet határsai kapcsán érdemesnek tartunk a dokumentálásra, értelmezésre és az esetleges későbbi szisztematikus vizsgálatra.

2. A járványidőszak felsőoktatási e-mailjeinek nyelvi sajátosságai

Napjainkban az elektronikus írásbeli üzenetváltások a felsőoktatás meghatározó nyelvi gyakorlatait jelentik. Korábbi kutatásunkban (Domonkosi–Ludányi 2018: 89–90) rámutattunk, hogy az elmúlt két évtizedben a technikai fejlődésnek köszönhetően a hallgató-oktató viszonylatban jelentősen bővült az írásban megvalósuló társas cselekvések köre, mivel a korábban személyes formában megvalósuló oktatásszervezési tevékenységek egy része, így például az oktatási segédanyagok megosztásával, az óralátogatás szervezésével kapcsolatos feladatok lebonyolítása manapság már sokkal inkább írásbeli üzenetváltások során zajlik (vö. Reder 2007). A koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális oktatás elrendelése következtében pedig ez a helyzet még tovább fokozódott, ugyanis az oktatással korábban összekapcsolódó olyan rítusok, mint például az óralátogatás, az oktató jelenléte, elérhetősége, a digitális oktatás kontextusában mind újraértelmeződtek (Szűts 2020). Ennek következtében pedig még több, korábban szóban, személyes jelenléttel megvalósuló tevékenység írásba tevődött át a feladatok kiosztásától a követelmények részletezésén át a számonkérésről való egyeztetésig. A kialakult helyzet tapasztalataink szerint módosulásokat idézett elő az e-mailek egyes nyelvi sajátosságaiban, az e-mailezési gyakorlatokban is.

2.1. Összetett, kifejtett üzenetek, részletezett instrukciók

Az adatbázisban található korábbi e-mailekhez képest feltűnő volt, hogy a járvány időszakának kezdetén, az online oktatás beindulásának időszakában gyűjtött e-mailek között jóval nagyobb számban szerepeltek hosszú levelek, amelyek kifejtett, összetett tartalmakat közvetítettek. Az oktatók által a karanténidőszak kezdetén a hallgatóknak küldött leveleket ugyanis a megszokottnál jóval részletesebb, kifejtett instrukciók, pontokba szedett közlések jellemzik (1).

(1)

Kedves Hallgatók,

a holnapi és a (amennyiben nem jelzek a későbbiekben) a jövő heti kurzus járványügyi okok miatt elmarad. Kérem, hogy csatlakozzanak a hashtag.school felületén a XXXXXXXX azonosítóval. Itt találják a tananyagokat, amik alapján tudnak dolgozni, illetve, amire később jegyet kapnak.

A feladatuk a következő:

- 1.) Regisztráljanak a <https://hashtag.school/> felületére az eredeti nevükkel
- 2.) Lépjenek be az Önök részére kijelölt tanulócsoporthoz, melynek kódja: YYYYYYY
- 3.) Oldják meg a különböző feladatokat, tekintsék meg a tananyagokat, és tanuljanak belőle. Ehhez némi instrukció, tipp:

A *-gal jelölt feladatok kötelezőek, a többi szabadon választható

- Egy tananyag többször is kitölthető, mindig a legjobb eredmény tárolódik (tehát rontani nem lehet). Erre szemeszter végéig van lehetőségük.
- A Leaderboard/Pontjaim menüpontban láthatja, hogy jelenleg hogyan áll, hány pont kell még a teljesítéshez, adott jegyhez.
- A tananyagok feltöltése folyamatos
- Tanulóként a „Tanulok, eredményeim” menüpontban találják a főbb információkat

Vagyis összességében nem lesz videochates megoldás, sem élő órátartás, amennyiben azonban kérdések merülnek fel, természetesen állok rendelkezésükre ilyen formában is. Ám legelőször regisztráljanak, és tanulmányozzák át a felületet alaposan!

Jó munkát kívánok!

Üdvözlettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév]

Miként az (1) példa is mutatja, a hosszú, kifejtett üzenetek indítéka a megváltozott helyzetben megváltoztatandó követelmények részletezésének, egyértelmű közlésének szükségessége. A példa részletező megoldásai között számozott pontok jelzik az elvégzendő cselekvéseket, illetve pontoszt bekezdések mutatják az érvényesülő feltételrendszer működését.

Hogyan teljesíthetem távoktatásban a [] ea. [] kurzust?

“ ALAKTSUK KÖZÖSEN ADAPTIVITÁSSÁ A TÚLÉLÉST! ”

ALAPFELSZERELÉS A TÚLÉLŐCSOMAGBA

1. Minden alapvető információt elérhetővé teszünk a Neptunban is
A tananyag előjártatásának segítése érdekében a kísérleti jelleg miatt több példányban is állítottuk fel a tananyagot a Neptunban is. Minden szükséges információt NEPTUN-ÜZENETBEN is tájékoztatást küldök.

2. Az alapvető követelmények nem változnak
*- vizsgakursus lévén években nem két hétről kétre feladatokkal teljesíteni, csak a tanulást támogató anyagokat kapjuk.
 - a kurzus egy online írásbeli vizsgával zárul, egyeztetve feladatokkal a kiadott tananyag alapján.*

3. A módosított kurzusleírás minden szükséges információt tartalmaz
A tantárgyleírás hivatalos elérhetősége.

4. A tananyagok mindegyike online elérhető
A használandó tananyagfájzok elérhetősége: []
- Hétről kétre küldök további, a tanulást támogató anyagokat!!!!

5. Elérhető vagyok, várom a kérdéseket
Az eredetileg meghirdetett órák időpontjában online elérhető vagyok (Skype, Messenger), akár élőben is, az e-mailre pedig folyamatosan reagálók.

Email: []
 Skype: []
 Messenger: []

powered by **PIKTOCHART**

1. ábra: A távoktatás követelményeit részletező oktatói plakát

Az oktatók részéről a megosztandó információk sokasága, illetve a körülmények hirtelen átalakulása, a hallgatókkal közösen átélt nehézségek az írásbeli közlés speciális megoldásait is előhívják. Az 1. ábrán egy, a járványhelyzet kezdetén született „plakát” látható, amelyet az oktató azzal a céllal készített, hogy segítsen a hallgatóinak abban, miként lehet távoktatásban elvégezni a szóban forgó kurzust. A vizualizált információközlés meghatározó eleme az információk sokaságának átláthatóvá tétele, a befogadást megkönnyítő tagolás. Emellett a plakát nyelvi megoldásai mutatják a bizonytalan körülményeket a személyességgel, a közös helyzet megjelenítésével ellensúlyozni kívánó törekvést is. Közéletést mutat például az, hogy a tájékoztató poszter címe a hallgatók nézőpontjából fogalmazódik meg (*Hogyan teljesíthetem távoktatásban a kurzust?*), illetve a közös cselekvések kiemelése is (*alakítsuk közösen*). A szükséges információk bemutatásának meghatározó eleme még a biztonságérzet keltésének mozzanata, ami az elérhetőség, a változatlanság hangsúlyozásában érzékelhető.

2.2. A szabályzott keretek megjelenítése

A részletesen kifejtett instrukciók mellett az oktatói levelekben a korábbinál jóval hangsúlyosabbá válik az oktatás hivatalos feltételrendszerére, a törvényi és intézményi szabályozásra való hivatkozás. A nem rendkívüli állapotok közötti oktatási időszakokban a szabályok, a keretek viszonylagosan állandónak, stabilnak, általánosan ismertnek számítanak, így a feltételezett közös tudás központi magját alkotják, és így ún. *core common ground*-ként (Kecskes–Zhang 2009: 378) ritkán kerülnek kifejtésre, a levelekben mind az oktatók, mind a tanulók ritkán hivatkoznak rájuk. A közös cselekvés feltételrendszerének átalakulása, illetve a helyzet alakulásához kapcsolódó állandó változás miatt azonban az oktatás feltételeiről való ismeretek kifejtést, részletezést igényelnek. A tanári, oktatói döntések hátterében a rendelkezésekre való hivatkozás áll, az e-mailekben ez egyrészt a hivatalos szabályozás pontos kifejtéseként (2b) is megjelenhet, másrészt rövid utalásként is (2c).

(2)

a. Tisztelt Hallgató!

A mai napon megjelent és hatályba lépett a 3/2020. számú Irányító Testületi körlevél, mely a 2020/21/1 féléves vizsgaidőszak rendjéről, annak lebonyolításáról rendelkezik.

b. A Magyar Közlöny mai, 36. számában megjelent - a védelmi intézkedések ideiglenes szigorításáról szóló 104/2021. (III.5). számú - kormányrendeletben foglaltak alapján elkészítésre és kiadásra került a vonatkozó Rektori-Kancellári utasítás, melyet az intézkedések hétfői (2021.03.08.) hatályba lépésére tekintettel az összdolgozói levelező lista útján, csatolva továbbítunk.

c. Mivel a rektori körlevél alapján ebben a félévben on-line vizsgára kell készülnünk, át kell(ett) gondolnom a vizsgáztatás mikéntjét is [...].

2.3. Hivatalos közlések személyesebbé válása

A közösen megélt nehézségek, a mindenkit érintő negatív tapasztalat miatt megfigyeléseink szerint a személyes hangvétel az e-mailezés legkülönbözőbb területein egyaránt erősödést mutatott a járvány kezdeti szakaszában (Domonkosi–Ludányi 2020). A felsőoktatási levelezésben ez részben abban mutatkozott meg, hogy a formális stílusú, hivatalos közlések, körlevelek végén is megfigyelhető az egészségre utaló levélzárlat, ahogy a (3) példában a hallgatónak a kollégiumból való kiköltözésének rendjéről tájékoztató Neptun-üzenetben olvasható.

(3) Köszönjük megértését és együttműködését. A járvány elleni védekezés mindannyiunk közös érdeke, s a legfontosabb, hogy mindenki vigyázzon a szerettei és a maga egészségére. Bízunk abban, hogy amikor túljutunk a nehézségeken, újra találkozunk az egyetemen!

A (3) levélrészlet a hallgatók szélesebb körének íródott, személyes viszonyokat nem feltételező üzenet jelzi a járványhelyzet egyik legátfogóbb udvariassági hatását, a közlés (vö. Wierzbicka 1991), a pozitív udvariasság (Brown–Levinson 1987: 101–129) szerepét. Az egészségre utaló elemeken kívül ugyanis a közös tevékenység, a közös cselekvések megjelenítésének túlsúlya jellemző a közlésre, amely a többes szám első személyű alakok megjelenésében is tetten érhető. Ezáltal a hivatalos levelekben megszokott személytelen közlésmód a személyesebb formák felé mozdul el, a közlő és a befogadó közös érdekei, együttműködése kerül előtérbe. A közlítő udvariasság tehát azoknak a nyelvi műveleteknek az előtérbe helyezésében mutatkozik meg, amelyek a partnerek közötti közös, az egyetértés kifejezésére alkalmas jelenségeket hangsúlyozzák.

2.4. A nyelvi közlés kölcsönössége az oktató–hallgató viszonyban

A felsőoktatás diskurzustartományában a hallgatók és az oktatók közti levélváltásban megjelennek a járványhelyzetre, az egészségre utaló záróformulák mind a hallgatók, mind az oktatók részéről. Míg korábbi kutatásaink arra mutattak rá, hogy a levélzárlatban megjelenő változatos, szituatív, az adott helyzethez, ünnephez, időszakhoz, napszakhoz, évszakhoz kötött, a tanítási szünetre utaló nyelvi megoldások kizárólag a hallgatói e-mailek zárlatában jelentek meg (Domonkosi–Ludányi 2019a, 2019b), a járványhelyzetben küldött levelekben megfigyelhető, hogy az oktatói közlésekben is megjelennek a részletezett személyes jókívánságok (4), azaz a korábban aszimmetrikus jókívánságokban kiegyenlítődés figyelhető meg. Míg az oktatók jókívánságai korábban elsősorban az elvégzendő munka sikerére irányultak (Ludányi–Domonkosi 2020), a járványhelyzet időszakában azonban közlést jelezve az adott helyzetre, illetve az egészségi állapotra is vonatkoznak.

(4)

a. A nem végzős hallgatók munkáit is pár napon belül értékelni fogom, tőlük egy kis türelmet kérek még.

Vigyázzanak magukra!

b. Jó munkát, de elsődlegesen jó egészséget kívánok Önöknek és a hoz-

zátartozóiknak. Vigyázzanak magukra és egymásra!

c. A félév hátralevő heteire sok erőt, türelmet és jó egészséget kívánok mindenkinek! Vigyázzanak magukra és szeretteikre.

Az oktatói kívánságokban azonban továbbra is lényeges mozzanatként fedezhető fel az elvárt munkára való utalás, ahogyan az (5), a tanulmány címében kiemelt példa mutatja, az egészségre vonatkozó kívánság is a munka függvényeként jelenik meg:

(5) Üdvözlettel, jó munkát és hozzá jó egészséget kívánva.

Megfigyeléseink alapján a hallgatói megnyilatkozások, jókívánságok kifejezetten személyessé válnak (6), (7). A hallgatói levelekben gyakran megfigyelhető az aggodalom, az együttérzés kifejezése.

(6)

a. Köszönöm szépen és még egyszer elnézést! Jó egészséget kívánok, Tanárnő!

További szép estét kívánok és egészséget.

b. Köszönöm szépen, és kitartást kívánok erre a nehéz időszakra!

Minden jót,

A személyességet és a közelítést jelzi az is, hogy a levelek nagy részében a záróformulák halmozása figyelhető meg; a közösen átélt válsághelyzet fokozza a szövegek érzelmi telítettségét. Emellett a záróformulák változatossága, egyedítése is a személyesség kidolgozásához járul hozzá, a (7) példái egy hallgatónak ugyanahhoz az oktatóhoz írt, egymást követő e-mailjeiből származnak, mutatva a jókívánságok variálódásának lehetőségét:

(7)

a. Előre is nagyon szépen köszönöm szépen a segítséget! Vigyázzon Magára! :)

b. Minden jót kívánok és vigyázzon magára Tanárnő!

c. Köszönöm Tanárnő kedves szavait is. Hasonlóan vigyázzon Tanárnő is magára, szeretteire, kitartást, sok erőt ezekre a nehezebb napokra.

Az oktatás szervezéséhez kapcsolódó levelek záróformulái, ahogy a példák mutatják, változatosak, kifejtettek és kifejezetten személyesek. Az elemzett levelek alapján a vizsgált időszakban – mintegy a személyes érintkezés pótlásaként – az érzelmek kifejezése sokkal erőteljesebbé válik, mint a hallgatók és oktatók közötti levelezés általános gyakorlatában.

Összegzés

A mindennapi személyes kommunikáció hiánya, a bizonytalan állapotok, a veszélyeztetettség érzése következtében a felsőoktatás e-mailezési gyakorlatában egyrészt a kifejtettség mértékének növekedése, másrészt a nyelv interperszonális funkciójának felértékelődése vált megfigyelhetővé a járvány időszakában. A közvetlen kommunikáció lehetőségének korlátozása az instrukciók egyértelműségét, az elvégzendő feladatokra vonatkozó információk átláthatóságát teszi szükségessé, ez eredményezi a kifejtettebb, hosszabb, illetve a hivatalos kereteket a korábbiaknál jobban részletező megoldásokat. A személyes érintkezés lehetőségének hiányában az oktatók és a hallgatók egyaránt nyelvi eszközökkel igyekeznek mégis közvetlenséget teremteni: az érzelmek kifejezése, a közelítés nyelvi eszközei hozzájárulnak a személyes viszonyok erősítéséhez, a kapcsolatok fontosságának hangsúlyozásához.

Felhasznált szakirodalom

- Babbie, Earl 2017. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Brown, Penelope – Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press. Cambridge.

- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 44. évf. 89–107.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2019a. „További szép estét, tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 73–89.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2019b. Linguistic features of email correspondence between university students and their teachers. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 45. évf. 117–132.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 241–260.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2021. Address forms and age roles in emailing practices between university students and their teachers. In: Uberman, Agnieszka – Trinder, Magdalena (eds.): *Text – Sentence – Word. Studies in English Linguistics*. Vol. IV. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów. 26–38.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University*. Language and Literacy Section. Conference Proceedings. J. Selye University. Komárno. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Kecskes, Istvan – Zhang, Fenghui 2009. Activating, seeking and creating common ground. *Pragmatics & Cognition* 17. évf. 2. sz. 331–355.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2020. A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából*. Líceum Kiadó. Eger. 311–334.

- Reder Anna 2007. Kedves Tanárnő – megszólítások németórán. *Modern Nyelvoktatás*. 2–3. évf. 43–58.
- Szűts Zoltán 2021. A tanárképzés digitális transzformációjának kevésbé exponált elemei. (Az intézmény, a szülő, és a tanár új szerepei.) *Civil Szemle. Oktatás, digitalizáció, civil társadalom*. Különszám. 133–144.
- Wierzbicka, Anna 1991. *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Mouton de Gruyter. Berlin.

Abstract

Emailing practices in higher education during the COVID-19 epidemic

Building on the results of two previous studies, this paper discusses the linguistic characteristics of emailing practices in higher education in the period of the coronavirus epidemic starting in March 2020. In this paper, we share our observations and experiences on how the role of e-mail communication in higher education changed during the pandemic period, and how this was reflected in the linguistic characteristics of e-mails. The analysis shows that the higher education's emailing practices during the epidemic are characterised by an increase in the explicitness of information, as well as an appreciation of interpersonal function and an increased use of positive politeness.

A DIGITÁLIS SZÖVEGTÍPUSOK ÉS AZ ONLINE ALKALMAZÁSOK ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI A NYELVTANTANÍTÁSBAN

Bevezetés

A koronavírus-járvány miatt 2020 márciusától 2021 nyaráig digitális oktatás, illetve hibrid oktatás zajlott a felsőoktatási intézményekben. A jelenléti tanításról a digitálisra való átállás során mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak szinte egyik napról a másikra kellett megismerkedniük a különböző online platformokkal, digitális alkalmazásokkal, s az online térbe kényszerülés nem kevés nehézséggel járt. Átstrukturálódott például az oktató és a hallgatók közötti kommunikáció, megváltozott a csoportközi interakció, a kommunikáció hatékonyságát pedig a technikai feltételek (a szakadozó internetkapcsolat, az egyenlőtlen kamera- és mikrofonhasználat), s az azokból adódó sajátosságok (az artikuláció elmosódása, a redukálódott metakommunikációs eszközkészlet, a szóátvétel lehetőségeinek elhomályosulása) nagymértékben megnehezítették (Constantinovits–Vladár 2021). A kényszer szülte digitális átállásnak az azonban a pozitív hozadéka lett, hogy a tanítási-tanulási folyamat résztvevői számos, korábban ismeretlen kommunikációs platform és program használatát készségszinten elsajátították. Önmagukban azonban ezek az eszközök még nem garantálják a tanítás hatékonyságát, nagyon sok múlik ugyanis a választott szövegtípuson. A tanulmány az online alkalmazások előnyeinek és hátrányainak a számbavétele után a digitális oktatás pozitívumaira koncentrál, s a nyelvtanításban sikerrel hasznosítható digitális szövegtípusokban rejlő lehetőségeket mutatja be néhány példán keresztül.

¹ Szegedi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, schirmanita@gmail.com

1. Az online alkalmazások előnyei és hátrányai

A tanítási-tanulási folyamatot eltérően ítélt (het) meg az oktatás két szereplője, a tanár és a diák. Ugyanez a helyzet az online alkalmazásokkal és a hozzájuk kötődő digitális szövegtípusokkal is. Ezért a különféle platformok előnyeinek és hátrányainak a minél teljesebb körű feltérképezéséhez olyanokat kérdeztem meg, akik a pandémia második hullámának idején egyszerre tanárként és diákként is részt vettek a digitális munkarendben. Zoomon tartott szemináriumi foglalkozás keretében az épp gyakorlótanításukat töltő, osztatlan képzésben tanuló, magyar szakos, ötödéves diákjaimat, összesen 43 főt kértem arra, hogy névtelenül, a Mentimeter alkalmazás² segítségével szedjék össze az online platformok és alkalmazások előnyeit és hátrányait.

Az előnyök között a gyorsaság, az azonnali visszajelzés és az interaktivitás több válaszban is megjelent, de pozitívumnak tartották azt is, hogy ezek az alkalmazások közelebb állnak a diákokhoz, látványosak, színesítik az órát, újdonságként hatnak, így figyelemfelkeltésre és motivációra is kiválóak. A készíthető feladatok változatosságán túl azt is kiemelték, hogy az online eszközökkel ötletes, dinamikus, innovatív, naprakész feladatok alkothatók. Megemlítették továbbá, hogy az online platformok használata fejleszti a digitális kompetenciát, a kreativitást és a problémaérzékenységet. A válaszokban pozitívumként jelent még meg a nyomkövethetőség, a visszakéreshetőség, a könnyű hozzáférés, a rugalmasabb időbeosztás és a kényelem is.

A hátrányok közt viszont sokan a személytelenséget említették, valamint az infrastruktúra szükségességét. Több válaszban is előkerült, hogy az internet minősége befolyásolhatja az alkalmazások működését, s technikai problémák is adódhatnak, így mindenre előre fel kell készülni. A sokféle – olykor nem is magyar nyelvű – platform összehangolása, a kezelésük elsajátítása, illetve bizonyos applikációk fizetős volta is negatívumként jelent meg a diákok válaszaiban. Felmerült továbbá a puskázás lehetősége és a számonkérés nehezebb volta is. Kitértek arra is a hallgatók, hogy az online alkalmazásokkal hosszabb idő elkészíteni a feladatokat, s csökkenhet a diákok aktivitása, illetve nehezebb fenntartani a motivációt. Voltak, akik úgy vélték, hogy az online forma el is

² <https://www.mentimeter.com/> (2021. 05. 30.)

viheti az időt, figyelemelterelő, egy idő után monotonná is válhat, valamint nehezebb általa kommunikálni.

Ezekből a válaszokból is jól látszik, hogy teljesen más tanulási és tanítási stratégiákra van szükség a digitális térben, mint a hagyományos oktatás során. A platformok közti választást nagymértékben befolyásolja, hogy mi a tanár, illetve az óra célja. Az 1. ábrán a Today's Teaching Tools blog infografikájának (W1) magyarítása (W2) látható, s a folyamatábra szemléletesen mutatja, hogy más típusú e-learning-eszközt érdemes használni, ha a diákok tudásának a mérése kerül előtérbe, mást, ha az óra ötletbörze jellege dominál, megint mást, ha a diákok együttműködésre serkentése a cél, és más felület segít, ha videóhívás keretén belül, az interaktivitást is felhasználva a tanári magyarázatot, illetve a klasszikus háromtagú szekvenciát, a tanári kérdés – tanulói válasz – tanári visszajelzés hármasát kívánjuk használni az órán.



1. ábra: Az e-learning-eszközök a gyakorlatban (W2)

A fenti folyamatábrán a legismertebb platformok és alkalmazások szerepelnek, például a Skype, a Zoom, a Teams, a Trello, a Google Forms, a Google Docs, a PowerPoint, a Formative, a Padlet, a MindMeister, a MeisterTask, a Kahoot, a Quizlet, az Educaplay, a Quizizz, a Gimkit, a Socrative, a ThingLink, a Piktochart, az Animaker, a PowToon és a Canva. Mindegyik a tanulási folyamat más és más aspektusát segíti, s eltérő kommunikációs módok jellemzők rájuk, valamint abban is különböznek egymástól, hogy valós idejű, azaz szinkrón, vagy késleltetett, azaz aszinkron tanítást tesznek-e lehetővé. Az utóbbi időben a szinkrón oktatás legfőbb eszközeiként a Zoom, a Skype és a Teams terjedt el, míg az aszinkron tanítást-tanulást lehetővé tevő platformok és programok közt a legnépszerűbbek a YouTube, a Redmenta, a Kahoot, a Wordwall és a LearningApps voltak. A tanulmány a továbbiakban az aszinkron oktatási módokkal foglalkozik, ám nem az alkalmazásokra és a platformokra fókuszál, hanem a digitális szövegtípusokra, ugyanis azok sokkal meghatározóbbak, mint a technikai felület.

2. A szövegtípus maga az üzenet

Marshall McLuhan *A médium maga az üzenet* mondásával már 1964-ben rámutatott arra, hogy ugyanazok a szavak másként hatnak a szemtől szembeni kommunikációban, nyomtatott szövegben, illetve digitális eszközön. McLuhan szerint az új közlési eszközök „új nyelvek új és egyedülálló kifejezési lehetőségekkel” (Halász 2011: 16). Elméletében a médiumok az emberi érzékelés kiterjesztései, s a médiumok változásával a kultúra is átalakul (i. m. 13–14). McLuhan a technológiai determinizmust képviselte, azt vallotta, hogy a kommunikációs technika megszabja magát a tapasztalást is.

McLuhan gondolatmenete a nyelvtanítás síkjára is átvihető: hiszen nem mindegy, hogy például a mondatelemzést a diákok írott, tankönyvi magyarázatból, előre felvett, hangalámondásos prezentációból, netán a helyes megoldást is megmutató, online feladatokból próbálják meg elsajátítani. A nyelvtanítás kontextusába helyezve McLuhan elméletét azonban az látszik, hogy

nemcsak a médium teszi az üzenetet, hanem a szövegtípus és a szövegfajta is.³ Ennek megfelelően a klasszikus McLuhani aforizmát a *Szövegtípus maga az üzenet* formára módosítanám. Például ha látunk egy mémét, jelen esetben McLuhan mondásának az átalakítását (2. ábra), a szövegtípus azonnal nyilvánvalóvá teszi számunkra, hogy a kép-szöveg együttes egy humoros véleményt, egy beszédaktust fejez ki (Istók 2018).



2. ábra: Egy McLuhan-mém

A nyelvtanításban tehát nem elsődlegesen a platform, nem a program számít, hanem az alkalmazott szövegtípus. Ám a szövegtípusok is folyamatos átalakuláson mennek keresztül, így érdemes újragondolni a klasszikus meghatározásokat. Balázs János 1985-ben még négy, különböző funkciójú, prototipikus szövegtípust, úgynevezett szuperstruktúrát különített el: a meggyőzést szolgáló érvelőt, a dolgok tulajdonságait és körülményeit bemutató leíró, a cselekmények és események sorát elmondó elbeszélőt, valamint az állásfoglalást kifejező értékelőt. Ebből a tipizálásból még hiányzik a szórakoztató funkció,

³ A szövegtípus, a szövegfajta és a műfaj nehezen meghatározható terminusok (a problémákról lásd: Kuna–Simon 2017-et). Az egymástól való elkülönítésükben a szövegek külső és belső tényezői, valamint a nyelvi szerkezet és a társas cselekvés viszonya segíthet ugyan, ám valójában az a mérvadó, hogy a nyelvhasználó számára „a megnyilatkozás kategorizálása során milyen tényezők válnak szalienssé” (i. m. 269). Ugyanez a helyzet akkor, amikor a nyelvtanításban a diákok különféle szövegekkel találkoznak. A tanulmányban a terminológiai bizonytalanság ellenére a nyelvtanításban felhasználható digitális szövegekre a szövegtípus megnevezést használom.

pedig az online – és nem csak az online – oktatásnak az egyik kihívása, de éppígy nagy lehetősége is a játékos tanítás, azaz a gamifikáció (Szűts 2020: 86). A szórakoztatva oktatással és a hétköznapi szövegtípusok (pl. reklámok, képregények, dalszövegek, stand-up comedyk, filmsorozatok) felhasználásával ráadásul még a nyelvtant is meg lehet szeretetni a diákokkal (Schirm 2020).

Az online oktatás során – a kommunikációs helyzet sajátosságaiból adódóan – előtérbe kerültek a digitális szövegtípusok (Constantinovits–Istók–Ludányi–Schirm 2021). A digitális szövegtípusoknak számos előnyük van. Többek között az, hogy tanítványaink, a C (= connection 'kapcsolat', illetve content 'tartalom'), illetve D (= digital 'digitális') generáció tagjai idejük nagy részét a digitális térben töltik (Pais 2013), s online cikkekből, blogposztokból, Twitter-bejegyzésekből, Facebook-kommentekből és YouTube-videókból (is) tájékozódnak. Így célszerű ezeket a diákokhoz közeleli, digitális szövegtípusokat is bevonni az oktatásba, s a szabályalapú tanítás helyett a felfedeztetésre, a szórakoztatva oktatásra és az életszerűsége koncentrálni, s az is segíthet, ha aktuális tematikát választunk (vö. Schirm 2020).

A digitális szövegtérben azonban újra kell értelmeznünk a grice-i maximákat (1975), azaz azt, hogy mennyi az elég, mi az igaz, mi a releváns és mi az érthető.⁴ E maximák érvényesülését vagy épp a szándékos megsértését ugyanis a médium, illetve a szövegtípus fogja meghatározni. Zoomos vagy Skype-os szinkron óra esetén a csatornából és a zajból adódóan a hagyományos osztálytermi kerethez képest redundánsabban kell fogalmazni, többször vissza kell kérdezni. Míg egy előre rögzített és a YouTube-ra feltöltött aszinkron előadást meg lehet állítani, vissza lehet tekerni, vagyis a videós magyarázatnál rövidebb idő alatt több információ mondható el. A tanításhoz felhasznált mémeknél pedig – a szövegtípus jellegénél fogva – elvárás a maximák megsértése, s épp ebből is ered ezeknek az alkotásoknak a humora, ahogy azt az alábbi példa (3. ábra) is mutatja. A szövegtípus tehát meghatározza az üzenet formáját.

⁴ S bár a grice-i elmélet eredetileg a hétköznapi társalgásokra lett kialakítva, de a maximák megfigyelése más kommunikációs formáknál is sikerrel használható.



3. ábra: Egy mém a grice-i maximákról

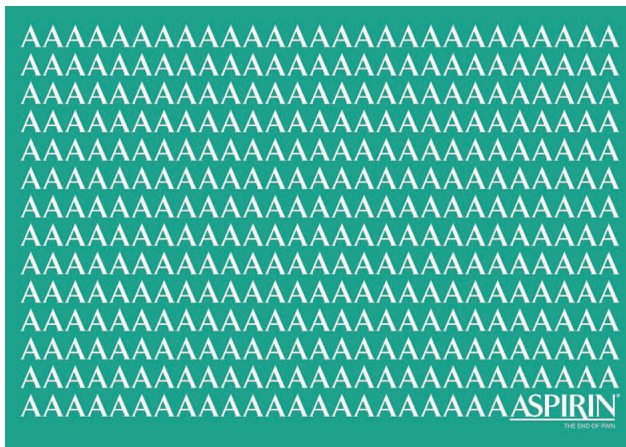
A továbbiakban inherensen digitális vagy az online térben is megjelenő szövegtípusokból hozok példákat a grice-i maximák tanítására. Ez a témakör 11. osztályban tananyag, ám a társalgás szabályainak az ismerete számos nyelvi jelenség megértéséhez jó alapot biztosíthat. A digitális szövegtípusok közül érinteni fogom a digitális feladatlapokat, amelyeket bizonyos platformokon tankockáknak neveznek, az online játékokat, a Facebook-posztokat, a szabadulósobákat, az online is nézhető sorozatokat, valamint az oktatóvideókat. A példák egy kis része a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében tartott *A nyelvléírás elméletei az oktatás gyakorlatában* című szeminárium hallgatóitól származik, nagyobb részük pedig saját gyűjtésű, illetve alkotású anyag.

3. Digitális szövegtípusok a gyakorlatban

A legtöbb alkalmazásban, például a Redmentában, a LearningAppsben vagy a Socrative-ban lehetőség van digitális feladatlapok készítésére. A feladatso-
rokban tesztfeladatok, egyszerű párosítások, illetve kifejtős kérdések is hasz-

nálhatók, valamint képes és hangos tartalmak is beszúrhatók. A diákok arról számoltak be, hogy még az olyan egyszerű párosításos feladatok, mint amikor Grice maximáit kell a tömör meghatározásaikkal összekötni, megoldása is élvezetesebb számukra az online térben, mintha papíron történne. Ráadásul azonnal visszajelzést is kapnak arról, hogy jól oldották-e meg a feladatot, s akár többször is próbálkozhatnak. A LearningApps tankockáinál pedig arra is van lehetőség, hogy egy feladat jó megoldása esetén „jutalomként” egy újabb feladat bukkanjon elő. A definíciók és a maximák párosítása után megjelenhet még egy párbeszéd is, amiről a diákoknak el kell dönteniük, hogy mely maximá(ka)t sérti. Például: – *Te ismered Grice maximáit?* – *Hát, szerintem pont akkor voltam orvosnál, amikor ezt tanultuk. Igen, akkor kaptam azt a borzalmas gyógyszert. Három napig fájt tőle a fejem.*⁵

A digitális feladatlapokba akár reklámok is beszúrhatók, az alábbi két ábrán olyan hirdetések láthatók, amelyek látszólag megsértik Grice maximáit: a 4. ábrán szereplő reklám⁶ első ránézésre mintha túl sokat vagy nem relevánsat közölné, az 5. képen lévő⁷ pedig mintha túl keveset mondana, valójában azonban a reklám szövegtípusa, a figyelem felkeltése megkívánja ezt a fajta közlésmódot.



4. ábra: Aspirin, The end of pain hirdetés

5 Vass Zóra feladata, <https://learningapps.org/display?v=p37vox1pt20> (2021. 05. 30.)

6 Az ábra forrása: <https://hu.pinterest.com/pin/146437425355285770/> (2021. 05. 30.)

7 Az ábra forrása: <https://tinyurl.hu/Gm1v/> (2021. 05. 30.)



5. ábra: *Ez is csak egy bankszámla, de óriásplakát*

A LearningApps, a Wordwall, a Redmenta és a Socrative alkalmazásokban is be lehet szűrni olyan képeket, mémeket és videókat a feladatlapokba, amelyek valamelyik grice-i maximát sértik, s a diákoknak azt kell megadniuk, hogy melyik maxima nem teljesül. A Wordwall platformján a klasszikus párosításos feladatok egyetlen kattintással játékos formára alakíthatók: készíthető például kvíz, anagramma, szerencsekerék, akasztófa, labirintus vagy akár repülőgépes játék is. Labirintusjátékra transzformálva a grice-i maximák sérülésének felismerését gyakoroltató feladatot egy kis úrlényt kell a labirintusban ahhoz a párbeszédhez irányítani, amely az adott maxima sérülését példázza, de nem elég tudni a helyes választ, az ügyességre is szükség van, el kell kerülni ugyanis a labirintusban a játékost követő szellemeket.

Egy másik digitális szövegtípus a Facebook-poszt. A diákok többsége aktív facebookozó, így az ottani posztokat is érdemes nyelvi elemzések anyagaként felhasználni. Rá lehet például arra világítani, hogy már a Facebookon is akkora a zaj és az üzenetdömping, hogy a hagyományos bejegyzések ritkán érnek célt. A 6. képen egy nem megszokott autóműködés látható, amely szándékosan nem tartja be sem a mennyiség, sem a relevancia, sem a mód maximáját, ám éppen ettől lesz sikeres. Az őszinte hirdetést annak nem szokványos volta miatt még az Origo hírportál is átvette (W3).

14 hrs. Üzvegjed - v+

vagytek már meg anyám autóját, mert úgyis autót akartok venni, neki meg kell a pénz. van egy csomó tudnivaló róla:

2006 opel astra classic ii, 1.6 tiwipont, 16v

pro:

- eladó, högy tulajdonos. ráadásul orvos. ráadásul az anyám, aki egy katolikusny ebéd alatt háromszor cseréli a broszot, és kabé kölnaponta posztvóká, a kocsit állapota is ennek megfelelő,
- magyarországon vásárolt, végig vezetett szervizkönyves, leinformálható, az összes javítás számlájával. átrészhető akárkivel.
- divatos, jellegtelen metaéleüst. szépen bevoad a tesco parkolóban, nem feltűnő, hogy nincs jobbra pénz.
- van benne sony cd-lejátszó, adók hozzá vagy 100 kiadatlan lemez, amit valami zenekar a jazzben felejtett. mondjuk mindegyikben ugyanaz van, de mp3-at is visz.
- klímás, és működik is benne a hűdö.
- makulátlan beltér. komolyan. ha ismered anyámat, nem kell magyaráznom.
- 1.8 benzín. mondjuk lehet, hogy ez kontra, amennyiben szeretsz kerepelti határvagy vármegyebe túlnélni.
- jól fogyaszt, viszont jól megy. ugyan csak szaros 103 lőerő, cserébe nem túl nagy, szóval elég jól ugrik.
- 170000 kilométer van benne. tényleg. nem. én sem hinném el.
- ütem benne párszor. dedikálom is, ha kell.

kontra:

- ránezél, és elalszol.
- ezüst.
- szemüglóra egy vico szerintem. de én a mercedeshez vagyok szokva. lünyrő csak szatszodve tér be, ami elég kínos.
- egyszer apámnak hirtelen kellett fékznie, és hátúrú belemert egy ostop, ez picit látszik a lökhárítón.
- még újkorában megnyomta egy muzeumos land rover az oldalát hátul egy picit, ez azonnal javítva lett, nem látszik a kínos az, hogy a landy pótkerekre horpasztolta meg, a pótkereknek nem lett baja.
- a szobádó ki lett cserélve, mert kijött az új kollekció, anyám meg követi a divatot. meg repedi is volt.
- váltószoknya kopottas, de ez nem gáz, a harminötöd éves mercedesüniként is az, ja, nem.
- 12 éves, tehát tui fiatal, ráadásul ebből soha nem lesz veterán, mert jellegtelen, mint egy konz. zsuusia album. mondjuk apám szereti konz zsuusait, szóval lehet, hogy neki az autó is tetszik. francba, lehet, hogy ő nem is akarja eladni. na, ezt még megkérdézem.

- előlég minden oké az autón, és kínosan rendszeresen szervizelt, de mivel ezeket három évre tervezték, lehet, hogy nem sokára kiesik a motor, vagy mitudomén, ha kiesik a motor, elmegyek érted a motorért.

- eloszták a disztársasakat. mondjuk ezt a pro-ba kellett volna tennem, mert geordnánk voltak.

a hasznalta.hu alapos böngészése után arra jutottunk, hogy egymilliót kérünk érte, mert a többit odaadja a soros. beszámoltok 1985 előtti amerikai autót, 1945 előtti kerékpárt, csöves gitárkombót vagy rickenbacker basszuzuglirt. üzemet, telefonl játszik, sms nem. ha nem akariz velem beszélni, ami tökéletesen érthető, hívhatod apámat is. ráér, mert rókaszantnyvadás. ráadásul ugyanúgy hívják, mert engem, csak zoltán nélkül, mert nem akartak sokat gondolkodni a névadáson, az ő száma: 70 772 6524. légyaz ne engedjétek, hogy lesikudja helyettesek. ostianszi ér.

(rakok majd rendes fotókat is, de ezek legalább őszinték. külön kiemelném a wc papírt a csomagartóban, a leopárdmintás plédem, a pléd felírás.)

UPDATE: hirtelen megzapoarodtak a friend requestok, gondolom mert híresen kedves és jó arc vagyok, de amennyiben csak az autó miatt keretek, inkább maradjunk a telefonnál, meg az üzemenél, ha feltétek, hogy ismeretlenül nem kapom meg, akkor csobtok emailt. [pont]

[pont] [kukac] gmail [pont] com. pizs.

6. ábra: Egy Facebook-poszt: nem szokványos autóbírdetés

A modern szövegtípusok közül az online is nézhető filmsorozatok, például az *Agymenők* részleteit is érdemes bevinni nyelvtanórára. Az *Agymenők* sikerének az egyik titka ugyanis éppen az, hogy főszereplői, akik szakterületükön, a fizikában zsenik, a hétköznapi beszélgetéseikben már meg sem közelítik az ideális társalgásra vonatkozó elvárásokat, akaratlanul is sorra megszégik Grice maximáit (Schirm 2015). A humor forrása a sorozatban nagyon gyakran a grice-i maximák be nem tartásából ered, ahogy azt a sorozat 2. évadának 1. részéből származó alábbi példa is mutatja:

(Kontextus: Sheldon összeveszett a lakótársával, Leonarddal, és ideiglenesen Howardnál húzza meg magát. Este elalvás előtt Sheldon az ágyra panaszodik.) Sheldon: *Még sosem aludtam felfújható matracon. Nem támasztja meg az ember derekát.*

Howard (dühösen): *Esetleg egy köztéri padon jobban aludnál.*

Sheldon: *Hogy hoznánk be ide egy köztéri padot?*

A legösszetettebb és legkreatívabb digitális szövegtípus pedig a szabadulószo-
szoba. A szabadulószoza lényege, hogy az anyaghoz kapcsolódó kérdéseket ta-
lányként tálaljuk a hallgatónak, s ők a jó válaszokkal szabadulhatnak ki, azaz
teljesíthetik sikeresen a küldetést. Kedvelt szabadulószoza-készítő alkalmazás
a Genially, amelyben számos sablon segíti a látványos és interaktív feladatsor
összeállítását. Lessünk is be a Geniallyval létrehozott *Misztikus Küldetés – Grice
maximái* (W4) szabadulószobába! A főoldalon lévő leírás egy kerettörténetbe
ágyazott, a diákoknak szóló instrukció. A rejtély megoldásához többféle karak-
ter bőrébe bújhatnak a tanulók, ám bárkit választanak, s a térképen bárhonnán
indulnak, ugyanazokhoz a feladványokhoz jutnak. A grice-i maximákra vonat-
kozó kérdések közt pedig mémek, viccek, híres mondások találhatók (lásd pl.
7. ábra).



7. ábra: Egy feladat a *Misztikus Küldetés* szabadulószobából

Ám a szabadulószobában nem maguk a feladványok adják az igazi felhasználói élményt, hanem a mögéjük rakott kerettörténet, a válaszokra adott visszajelzések módja, valamint a feladatok közti navigálás. A grice-i maximákra vonatkozó kérdések közt a nyomozóknak az utcán meg kell találniuk a továbbhaladási irányt, egy nyilvános telefonon felvillanó számsort kell azonosítaniuk, egy széfet kell kinyitniuk, valamint egy mobilszámot kell megfejteniük. A részkiüldetések sikeres teljesítésekor egy-egy számhoz juthatnak hozzá a diákok, amelyekből összeáll a rejtély megoldásához szükséges kód. A szabadulószobánál tehát

a krimi, a klasszikus nyelvtankönyvi feladatok és a hétköznapi szövegtípusok keverednek. Épp attól tud izgalmassá és a diákok számára élvezetessé válni ez a fajta számonkérési mód, hogy eltér a megszokottól: aktívan épít a diákok közreműködésére, kíváncsiságára, s a tanulók a digitális nyomozás során egyszerre szórakoznak és ellenőrzik is a saját ismereteiket.

A nyelvtantanítást segítő digitális szövegtípusokhoz tartoznak az oktatóvideók is. Ezek lehetnek hangalámondásos prezentációk, vlogszerű magyarázatok, konferencia-előadások kamerával rögzített anyagai vagy a tanítandó témához kapcsolódó, tudománynépszerűsítő előadások, például TED-talkok. A különböző portálokon (pl. a YouTube-on vagy a Facebookon) engedélyezni lehet a videókhoz a hozzászólásokat, s így a komment szekcióban a diákok megjegyzéseket fűzhetnek a látottakhoz, illetve kérdéseket tehetnek fel. A videó leírásában pedig az anyaghoz kapcsolódó járulékos információk is helyet kaphatnak. A YouTube-on a grice-i maximákkal foglalkozik például a *Szabályos társalgás* című videó. De az oktatási célú nyelvészeti anyagokon kívül a videómegosztó portálokon lévő vlogok is kiválóan használhatók korpusként a társalgás szabályszerűségeinek a megfigyeltetésére.

Összegzés

A koronavírus-járvány következtében hirtelen végbement digitális fordulat az online platformok és programok gazdag arzenálját vonta be az oktatásba. Az új eszközök mellett azonban legalább annyira fontosak a különféle szövegtípusok, mint maga a technika. Az online térben megjelenő szövegtípusokra sajátos szabályok vonatkoznak, így kijelenthető, hogy lényegében a szövegtípus maga az üzenet.

A digitális szövegtípusok nyelvtantanításba való bevonása számos haszonnal kecsegtet: ha a diákokat sokféle digitális szövegtípussal ismertetjük meg, akkor nem csupán élvezetesebb lesz számukra a tanulás, és remélhetőleg megkedvelik a nyelvtant, hanem észreveszik azt is, hogy az egyes digitális szövegtípusokra más és más szabályok érvényesek, s a szövegtípus és az üzenet közti kapcsolatot ők maguk is sikeresen ki tudják majd használni a hétköznapi kommunikációjuk során.

A szabályok megismerésében, a nyelvtan megkedveltetésében és a digitális szövegtípusok oktatásba való bevonásában pedig a *Nyelvészet mindenkinek* YouTube-csatorna (W5) is segíthet, ahol rövid, tudományos-ismeretterjesztő és az oktatást segítő videók találhatók, többek közt a grice-i maximákról is.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs János 1985. *A szöveg*. Gondolat. Budapest.
- Constantinovits Milán – Istók Béla – Ludányi Zsófia – Schirm Anita 2021. *Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben*. Megjelenés alatt.
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. Covido, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk*. 3. évf. 2. sz. 31–37.
- Grice, Herbert Paul 1975. Logic and conversation. In: Cole, Peter – Morgan, Jerry L. (eds.): *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. Academic Press. New York. 41–58.
- Halász László 2011. McLuhan az üzenet. Pszichológiai vázlat. *Replika*. 76. 11–24.
- Istók Béla 2018. Humoros vagy sértő? Az internetes mémek elmélete és gyakorlata. *Századvég*. 87. 127–153.
- Kuna Ágnes – Simon Gábor 2017. Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. (Bevezetés). *Magyar Nyelv*. 113. évf. 3. sz. 257–275.
- McLuhan, Marshall 1964. *Understanding media: The extensions of man*. Signet Books. New York.
- Pais Ella Regina 2013. Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához. Pécs. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. 1–19.
<http://www.zgeneracio.hu/getDocument/1391> (2021. 05. 30.)
- Schirm Anita 2015. Mitől menők az Agymenők? *Nyelv és Tudomány*. 2015. május 7. <https://m.nyest.hu/hirek/mitol-menok-az-agymenok> (2021. 05. 30.)

- Schirm Anita 2020. Új szövegtípusok a nyelvtanításban – avagy hogyan szerettessük meg a nyelvtant a diákokkal? In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom. 233–256.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Doktori disszertáció. Kézirat. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/82/1/Sz%C5%B1ts%20Zolt%C3%A1n%20Disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf> (2021. 05. 30.)
- W1 = Determinatietabel. <https://www.todaysteachingtools.com/determinatietabel.html> (2021. 05. 30.)
- W2 = Távoktatás tanári szemmel. <https://mdoe.hu/digitalis-oktatas/tavoktatas-tanari-szemmel/> (2021. 05. 30.)
- W3 = Vegyétek már meg anyám autóját, mert úgyis autót akartok venni, neki meg kell a pénz. <https://www.origo.hu/auto/20160531-opel-hirdetes-facebook.html> (2021. 05. 30.)
- W4 = Misztikus Küldetés – Grice maximái. Készítette: Madarász Dóra. <https://view.genial.ly/5f8ebd35ed31710d0d03850c/game-breakout-grice-maximai> (2021. 05. 30.)
- W5 = Nyelvészet mindenkinek. <https://www.youtube.com/c/Nyelveszetmindenkinek> (2021. 05. 30.)

Abstract

Digital text types and the advantages and disadvantages of online applications in language teaching

During the transition from face-to-face to digital teaching, both educators and students had to become familiar with the various online platforms almost overnight, and there were many difficulties in getting online. The positive result of the unavoidable digital switchover has been that the participants of the

teaching/learning process have mastered the use of a number of previously unknown communication platforms and programs at a skillful level. However, these tools alone do not guarantee efficiency. The present study argues that in language teaching it is not primarily the platform and/or program used that matters, but the text type, so the classic saying by McLuhan (“The medium is the message”) should be modified to “The text type is the message” in digital language teaching. After taking stock of the advantages and disadvantages of online applications, the study focuses on the positive sides of digital education and discusses the potentials of digital text types that can be successfully used in language teaching (such as digital survey tasks, escape rooms, Facebook posts and instructional videos) through good practices, focusing on teaching Gricean maxims.

„JÓL LÁTTOK? JÓL HALLOTOK?” TÁVOKTATÁSMÉMEK A KORONA IDEJÉN

1. Virolingvisztika, viroszemiotika

A járványhelyzet jelentősen átalakította a virtuális világ nyelvi és szemiotikai tájképét, a hétköznapi életter leszűkülése ugyanis az interakciók online térbe való áthelyezését eredményezte. Az internethez kapcsolódó új kommunikációs és nyelvi megoldások az irodalom, a nyelvészet, a néprajz és a jeltudomány iránt érdeklődő kutatók figyelmét is felkeltették. A járványtematika kommunikációs-nyelvi aspektusának tudományos szempontú feldolgozása – annak összetársadalmi jellegénél fogva – a világ számos nyelvén, köztük magyar (pl. H. Nagy 2020; Veszelszki 2020a, 2020b, 2021; Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b; Ludányi 2021a, 2021b, 2021c, 2021d; Hulyák–Tomesz 2021; Lénárt 2020; Uricska 2022; Uricska–Molnár 2022; N. Varagya 2021a, 2021b), szlovák (pl. Dobrík 2020, Ďuricová 2020, Štefaňáková 2020) és angol nyelven is (pl. Domonkosi 2020, Uricska 2021) elkezdődött. Új tudományterület körvonalai rajzolódtak ki: a tágabb értelemben vett viroszemiotikáé és a szűkebb értelemben vett virolingvisztikáé. A virolingvisztikát mint ernyőfogalmat a virolektust (vírusnyelvet) vizsgáló nyelvészeti diszciplína megnevezésére használjuk (Istók–Lőrincz 2020: 830; 2021). Viroszemiotikán a virolingvisztika nyelvi jeleken túli kiterjesztését, elsősorban a képi elemek jelentésképzésben betöltött szerepének a vizsgálatát értjük. Érdeklődésének középpontjában a járványhelyzettel kapcsolatos internetes mémek, emodzsik (piktogramok) és manipulatív tartalmak (álhírek) állnak.

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, vojtech.istok@gmail.com

2 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, lorinczg@uj.s.sk

3 A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #52010823 számú szerződés keretén belül. / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52010823 – L.G.

2. A mémek szűkebb és tágabb értelmezése

Egy internetre feltöltött kép, szöveg vagy kép-szöveg együttes akkor válik „igazán” (szűkebb értelemben vett) internetes mémmé, ha (1) terjed, (2) változik, de csak éppen annyira, hogy az általa eredetileg kódolt üzenet vagy koncepció (3) még felismerhető marad. A szűkebb értelemben vett mémek két komponensből állnak (Istók 2018): egy szemiotikai állandóból (SzÁ) és egy szemiotikai változóból (SzV). Az SzÁ a felismerhetőségért, azonosíthatóságért (pl. jól ismert jelenetek), az SzV pedig az egyediségért, változatosságért felel (pl. az ismert jelenetek különféle kontextusokban való megjelenése).

Tágabb értelemben mémnek nevezhetünk bármit, amire a hétköznapi olvasó mémként tekint. Ehhez általában már az is elég, ha az adott kép, szöveg vagy kép-szöveg együttes rendelkezik egy vagy több „mémfaktorial”. Ezek a következők lehetnek (Horváth–Mitev–Veszelszki 2013: 152–153): egyediség, felismerhetőség, aktualitás, variálhatóság, azonosulás, maszkyszerűség, humor, szerethetőség.

3. Stresszoldó koronamémek

A koronamémek olyan képek, szövegek vagy kép-szöveg együttesek, amelyek a koronavírus-járvány helyzetképeit (pl. bevásárlás, társas távolságtartás, otthoni munkavégzés) humoros, gúnyos vagy ironikus módon mutatják be. Humorosságuk stresszoldó szerepére már többen is felfigyeltek (pl. Veszelszki 2020a: 45, Hulyák-Tomesz 2021: 18, Uricska 2021: 25). Veszelszki Ágnes (2020b) egyenesen a fekete humor újszerű megjelenési formáinak nevezi őket, mivel azok az emberek életét, egészségét fenyegető járvány helyzetképeit vicces módon próbálják meg tematizálni: „A tabu kimondása és humorossá tétele [...] megküzdési stratégiaként funkcionál”. A koronamémek terjedését segíti továbbá az is, hogy megértésük a téma ösztársadalmi jellegénél fogva többnyire nem okoz gondot a befogadónak (a digitális olvasásról és szövegértésről lásd pl. Gonda 2015, Lengyelne Molnár 2020, Fekete 2021).

4. A távoktatásmémek nyelvi-szemiotikai elemzése

A távoktatást kifigurázó mémsorok főszereplői az elvárásoknak túlzottan megfelelni kívánó pedagógus, az otthonléttől megpihenést, kikapcsolódást váró, de a szokásosnál még több feladatot elvégezni kényszerülő (elvégezni képtelen vagy nem is akaró) diák és a háttérben (váratlanul) megjelenő harmadik fél (szülő, nagyszülő, testvér stb.) vagy tárgy (étel, pizsama, alsónemű stb.).

4.1. Nyelvi funkciók a digitális oktatásban

A digitális oktatás a hagyományos nyelvi funkciók „terhelési arányát” is megváltoztatja, egyre nagyobb szerephez jutnak ugyanis a Roman Jakobson (1969) által fatikusnak (kapcsolattartónak), metanyelvinek (nyelvre vonatkozóknak) és konatívnak (felhívónak) nevezett funkciók.

A pedagógusok az online órák elején megvizsgálják, megfelelő-e az internetkapcsolat, ti. akadálymentese a kontaktus (a csatorna) köztük (az adó) és a hallgatók (vevő) között. A csatorna ellenőrzése általában kérdés formájában történik: *Jól látnak? Jól hallanak?*

A pedagógus és hallgatók különböző erősségű internetkapcsolata a szinkron kommunikációt kvázi-szinkron kommunikációvá alakítja át. A kommunikáció kvázi-szinkron, késleltetett jellegének következménye, hogy a megnyilatkozások (a dialógusok és a polilógusok) olykor egymásba nyúlnak, átfedést mutatnak. A pedagógus ilyenkor rendszerint ellenőrzi a kódot (a bekapcsolt mikrofon okozta zaj is növeli e funkció jelentőségét): *Jól hallottam? Azt mondtad, hogy...?* A kód ellenőrzése a megnyilatkozás megismétlésére való felszólítás révén is megvalósítható (konatív funkció): *Elnézést, rosszul lehetett hallani. Kérem, ismétlje meg, amit az előbb mondt!*

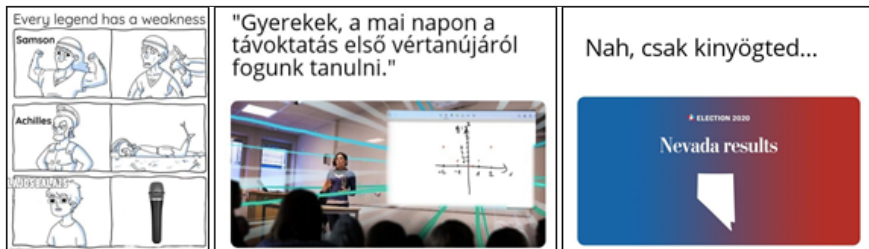
A konatív funkció megerősödését a következő tipikus nyelvi példák is igazolják: *Kapcsolják ki a mikrofont!; Némítsák le a mikrofont, hogy ne keletkezzen zaj!; Kapcsolják be a mikrofont, hogy halljam, amit mondanak!; Ne a csetbe írjanak, hanem a mikrofonba beszéljenek!; Kapcsolják ki a kamerát!; Kapcsolják be a kamerát!; Kapcsolódjanak be, kérem, a diskurzusba!*

A fenti példák közül a távoktatásmémekben a fatikus (kapcsolattartó) funkcióval összefüggő, az érzékszervek „működését”, „jelenlétét” ellenőrző (SzÁ) nyelvi elemek jelennek meg a leggyakrabban (1. ábra). A humor forrását valamennyi esetben Paul Grice (1997) minőségmaximájának (az igazmondás elvének) a megsértése adja. Ennek tipikus eszköze a túlzás (SzV): a tanár Ká (kígyó) szerepében (1. ábra 1. képe); Évike (a diáklány) mint a megidézett szellem (1. ábra 2. képe); az alvó szobatárssal szembeni figyelmesség teremtette „passzív” hallgató (1. ábra 3. képe).



1. ábra: „Érzékszervek”-mém (forrás: SOT, SOT, SOT)

2020 szeptemberében jelentek meg a Lajos Balázs-mémek (2. ábra). A humoros hatást a hallgató váratlan reakciója (SzÁ) okozza az előadó hosszan tartó gondolkodására (fejben való számolására): *Nah, csak kinyögted!* Lajos Balázst saját, bekapcsolva hagyott mikrofonja, ti. a „láthatatlan” fizikai csatorna leplezi le. A mémmé vált reakció különböző megjelenési formáival találkozhatunk (SzV): a mikrofon mint Lajos Balázs Achilles-sarka (2. ábra 1. képe); Lajos Balázs mint a távoktatás első vértanúja (2. ábra 2. képe); a híres mondat mint az amerikai elnökválasztás nagyon lassan közzétett eredményeire adott válasz (2. ábra 3. képe).



2. ábra: „Nah, csak kinyögted”-mémor (forrás: SOT, SOE, SOT)

4.2. Problémák és problémakezelés a digitális oktatásban

„A túlterhelt diák” (vagy „Beadandók”) nevű mémor (3. ábra) híradása annak, hogy a diákok (főként az egyetemi hallgatók) nehezen birkóznak meg a hirtelen jött nagy mennyiségű beadandóval (SzÁ). E többségében verbálisan kódolt információ általában egy ismert mémsablonhoz kapcsolódik (sorrendben: *Philociraptor*, *Elsa Cringe*, *Running Away Balloon*). A hallgatók vergődésének megjelenítési módja, illetve eredménye többféle is lehet (SzV): az öslénykéhez hasonló pusztulás, az Elzáéhoz (lásd: *Jégvarázs* c. film) hasonló fejfájás, a szürke figurához hasonló fogság stb. A humor forrása valamennyi esetben a túlzás.



3. ábra: „A túlterhelt diák”-mémor (forrás: TOM, TOM, TOM)

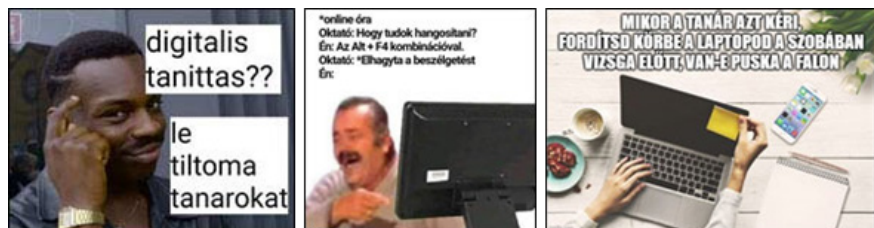
A távoktatás viszontagságaival való „megküzdési stratégiák” egyike a teendők ignorálása, halogatása (SzÁ), más, kellemesebb tevékenységekkel (pl. hosszan tartó alvással, sorozatnézéssel, evéssel) való helyettesítése (SzV). A diák felelőtlenségét, lustaságát (4. ábra) ismert mémsablonok jelenítik meg (sorrendben:

Left Exit 12 Off Ramp, Sleeping baby laughing, Surprised Koala). A humor forrása ezúttal is a túlzás: kézfífékkel vett hirtelen kanyar, alvás közbeni jóízű nevetés, megjátszott tudatlanság stb.



4. ábra: „Lusta diák”-mémor (forrás: TOM, TOM, TOM)

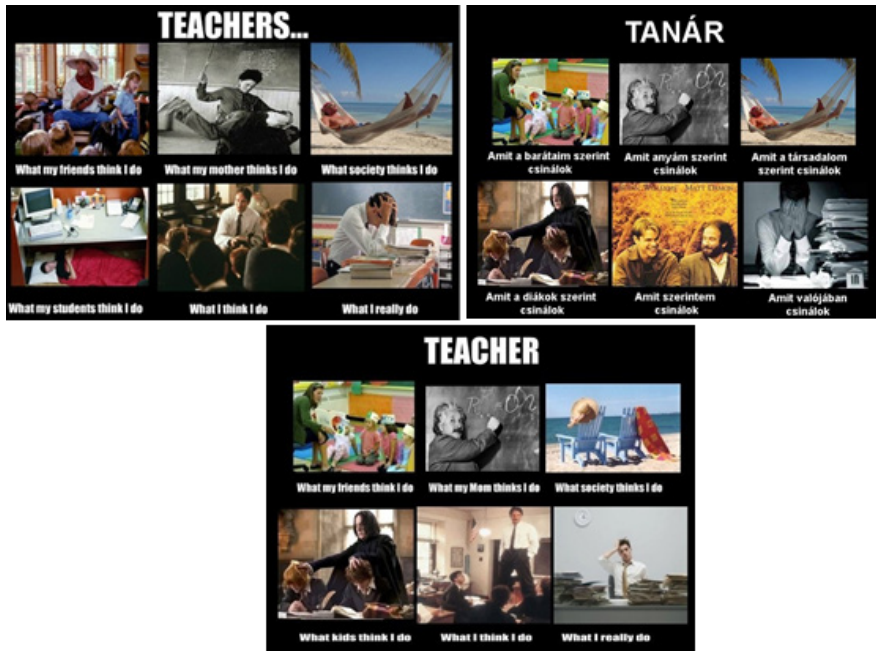
A diák távoktatással való „megküzdésének” egy másik lehetősége „túljárni a tanár eszén” (SzÁ). A csínytevés (5. ábra) nemcsak popkulturális (sorrendben: *Roll Safe Think About It, Spanish Laughing Guy Risitas*), de egyszerű, hétköznapi képeken is megjelenhet. „Kreatív” megoldás lehet a tanár kiiktatása (letiltása vagy kiléptetése a beszélgetésből), valamint az új körülményekhez igazodó új „puskamódszerek” kidolgozása (SzV). A humor középpontjában ezúttal is az „én” normaszegő találékonyasága, túlzásokra épülő problémamegoldó képessége áll.



5. ábra: „Leleményes diák”-mémor (forrás: KMM, KVM, TOM)

A továbbiakban vegyünk szemügyre azokat a mémeket, amelyek a távoktatás másik fontos szereplőjével, a tanárral kapcsolatosak (6. ábra)! Az internetes ok-

tatás tovább bővítette azoknak a mindennapi feladatoknak a körét, amelyekkel a szakmabelieknek meg kell birkózniuk munkájuk során (SzÁ), a feladatkörökkel kapcsolatos társadalmi vélekedések azonban nagyon eltérőek lehetnek (SzV). A humor forrása ebben az esetben is a túlzás, amely az egyes társadalmi csoportok sztereotipizált vélekedéseinek szembenállásából, ellentétéből fakad.



6. ábra: „A tanár feladatkörei”-mém (forrás: KMM, KMM, KMM)

A fenti mémek elemét mémvariánsoknak (violingviztikai szóhasználattal mémmutációknak) tekinthetjük, hiszen – nyelvtől függetlenül – nagyon hasonló, esetenként azonos vélekedéseket jelenítenek meg.

A tanárok további nagy problémája az értékelés objektivitásának hiánya, amely a tudásszint felmérésének körülményes voltából fakad (SzÁ). Az alábbi mém (7. ábra) a diákok valós teljesítményét nem tükröző értékelésekkel, valamint az ellenőrzés módjának inadekvátságával kapcsolatos gondokra mutat rá (SzV). A humor forrása jelen esetben az ironia.



7. ábra: „Az értékelés nehézségei”-mémisor (forrás: KMM, TOM, SOT)

Összegzés

A digitális oktatás során számos olyan problémával találkozunk, melyek a diákok és a pedagógusok számára is ismeretlenek, megoldásuk pedig rendhagyó és kreatív megközelítést igényel. A koronamémek a viroszemiótika kutatásának középpontjában álló humoros, frappáns vagy ironikus entitások. A távoktatást karikírozó mémek alapjául a túlzás, az abszurdum és a kialakult helyzettel való visszaélés szolgál, készítésük és olvasásuk segíti a digitális oktatással járó stressz feldolgozását (vö. Veszelszki 2020a: 45, Hulyák-Tomesz 2021: 18, Uricska 2021: 25), valamint a retorikai, stilisztikai és pragmatikai ismeretek elmélyítését (vö. Schirm 2020).

Felhasznált szakirodalom

- Dobrík, Zdenko 2020. Konštruovanie významov v koronavírusovom diskurze. *Slovenská reč*. Vol. 85. No. 3. 307–323.
- Domonkosi Ágnes 2020. Roles of social deixis in distance education during the quarantine period. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University*. Language and Literacy Section. Conference Proceedings. J. Selye University. Komárno. 45–56.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazda-*

- sági és társadalmi össze-függései és hatásai. Savaria University Press. Szombathely. 241–260.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. „Vigyázzatok magatokra! Vigyázzunk egymásra!” E-mail-formulák járvány idején. *Amega*. 27. évf. 3. sz. 34–37. https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2020/05/E_mail-formulak-jarvany-idejen.pdf (2021. 05. 19.)
- Đuricová, Alena 2020. Obraz pandémie nového koronavírusu v jazyku. *Slovenská reč*. Vol. 85. No. 3. 324–337.
- Fekete Áron 2021. Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*. 12. évf. 3. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf (2021. 11. 23.)
- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Grice, Paul 1997. A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 213–227.
- Horváth Dóra – Mitev Ariel – Veszelszki Ágnes 2013. Egy kiállítás mémei: a mémek megosztásának és interpretálásának fogyasztói élményvilága. In: Király Éva (szerk.): *„Kiterjesztett” marketing*. Budapesti Gazdasági Főiskola. Budapest. 140–164.
- Hulyák-Tómesz Tímea 2021. „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora. *Humoros alakzatok a karanténmémekben*. *Korunk*. 32 évf. 2. sz. 17–30.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University*. Language and Literacy Section. Conference Proceedings. J. Selye University. Komárno. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021. Virolinguistics: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. Vol. 13. No. 2. 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Jakobson, Roman 1969. *Hang – Jel – Vers*. Gondolat Kiadó. Budapest.

- Lénárt István 2020. Karanténykedünk: a karanténdepitől a karanténszexig – avagy hogyan tükröződnek tevékenységeink a koronavírus-járvány idején alkotott szóösszetételekben. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 291–302.
- Lengyelne Molnár Tünde 2020. A digitális átállás hatására változó olvasási szokások és módszertani lehetőségek. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. 131–136.
- Ludányi Zsófia 2021a. Oltakozás és pándémia – avagy a virolingvisztika legújabb kérdései. *Amega*. 28. évf. 1. sz. 43–45. <https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2021/02/Oltakozas-es-pandemia.pdf> (2021. 05. 19.)
- Ludányi Zsófia 2021b. „Eloltották az oltóanyagot”. *Amega*. 28. évf. 2. sz. 37–39. <https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2021/03/Eloltot-tak-az-oltoanyagot.pdf> (2021. 05. 19.)
- Ludányi Zsófia 2021c. „Meg lettek vakcinálva”. *Amega*. 28. évf. 3. sz. 37–39. <https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2021/05/Meg-lettek-vak-cinalva.pdf> (2021. 11. 15.)
- Ludányi Zsófia 2021d. A delta-variánstól az alfa(-)hímig. *Amega*. 28. évf. 4. sz. 38–39. <https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2021/08/A-del-ta-varianstol-az-alfa-himig.pdf> (2021. 11. 15.)
- H. Nagy Péter 2020. *Karanténkultúra és járványvilág. Feljegyzések a korona idején*. Prae Kiadó. Budakeszi.
- N. Varagya Szilvia 2021a. Politikai kommunikáció. Napjaink szlovák közéleti retorikájának jellemzése az Új Szó című magyar napilap publicisztikai írásai alapján. *Eruditio–Educatio*. 16. évf. 2. sz. 35–47.
- N. Varagya Szilvia 2021b. Válságban kommunikáció! Válságban a kommunikáció? Szlovákiai közéleti retorika a 2020-as pándémia idején a magyar nyelvű napilap tolmácsolásában. *Médiakutató*. 22. évf. 3–4. sz. 69–76.
- Schirm Anita 2020. Új szövegtípusok a nyelvtanításban – avagy hogyan szerettessük meg a nyelvtant a diákokkal? In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. Selye János Egyetem. Komárom. 233–256.

- Štefaňáková, Jana 2020. K rodovo vyváženému jazyku a jeho uplatňovaniu v súčasnej jazykovej krajine (na príklade oznamov s aktuálnymi hygienickými opatreniami v súvislosti s pandémiou koronavírusu v Banskej Bystrici a Mníchove. In: Ďuricová, Alena (ed.): *Od textu k prekladu XIV 2. časť. Linguistic Landscape*. Jednota tlumočníkú a prekladateľú. Praha. 68–86.
- Uricska, Erna 2021. *COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic*. Rejtjel Kiadó. Budapest.
- Uricska Erna 2022. COVIDictionary – Virolingvisztika és az angol egynyelvű járványszótár. *Mellearn Tanulmánykötet: LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat?* Megjelenés alatt.
- Uricska Erna – Molnár Katalin 2022. Covidictionary – Az angol nyelvű járványszótár létrehozása szerzői és szerkesztői szemmel. *HERA Évkönyvek IX. Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány idején*. Megjelenés alatt.
- Veszelszki Ágnes 2020a. *Karanténzótár. Virális tartalom*. Inter–IKU. Budapest.
- Veszelszki Ágnes 2020b. „A komment teszi fel rá a koronát”. Humor és mémek a koronavírus idején. *E-Nyelv Magazin*. <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/05/18/koronamem/> (2021. 04. 11.)
- Veszelszki Ágnes 2021. Fertőző összeesküvés-elméletek. A koronavírus körüli konteók mint mémek. *Magyar Nyelvőr*. 145. évf. 1. sz. 16–31.

Források

- SOT = *S.Oszkár „tanulós” csoport*. <https://www.facebook.com/groups/161228514526956> (2021. 05. 24.)
- SOE = *S.Oszkár, egyetemista*. <https://www.facebook.com/s.oszkar> (2021. 05. 24.)
- TOM = *Távoktatás ’2020 memes*. <https://www.facebook.com/T%C3%A1voktat%C3%A1s2020-memes-110658237244025/> (2020. 04. 25.)
- KMM = *Koronavírus MÉMEK MAGYAR*. <https://www.facebook.com/groups/577179406230246/> (2020. 04. 25.)
- KVM = *Koronavírus meme*. <https://www.facebook.com/pg/Koronav%C3%ADrus-meme-104992751078794/photos/> (2020. 04. 25.)

Abstract

'Can you see me well? Can you hear me well?' – distance education memes during the coronavirus pandemic

Within digital education, we have been encountering a number of problems that are unknown to both the teachers and the students, while solving them requires an unusual and creative approach. Coronamemes are humorous, clever or ironic entities in the focus of virosemiotic research. Exaggeration, absurdity and the exploitation of the given situation offer the basis for memes lampooning distance education. Making and reading these memes help us process the stress caused by digital education (cf. Veszelszki 2020a: 45, Hulyák-Tomesz 2021: 18, Uricska 2021: 25).

KORONAVÍRUS ÉS NYELVHASZNÁLAT²

Bevezetés

A dolgozat témája a kisebbségi nyelveken való tájékoztatás feltérképezése a koronavírus-járvány idején, illetve ennek néhány szlovák–magyar nyelvi-nyelvhasználati vonatkozása. A tanulmány első részének célja, hogy az aktuális szlovák nyelvpolitikai stratégia nyomán megvizsgálja, milyen információk mely kisebbségi nyelveken és milyen fórumokon váltak elérhetővé a világjárvány idején. A dolgozat második részének célkitűzése, hogy a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán a vírus- és karanténhelyzettel kapcsolatban megjelenő hivatalos szlovák nyelvű tájékoztatók leggyakoribb oktatási kifejezéseinek a magyar tanszék anyanyelvű tájékoztatóiban, a tanszék hallgatóinak e-mailjeiben, illetve a szlovákiai magyar sajtóban előforduló célnyelvi megfeleltetéseit vizsgálja magyarországi kontrollszövegek figyelembevételével.

1. A kisebbségi nyelvű tájékoztatás tapasztalatai a koronavírus-járvány idején

A koronavírus-járvány nemzetiségi és egyéb hovatartozásra való tekintet nélkül mindenki egészségét egyformán veszélyezteti. Az Európa Tanács a pandémia nagymértékű terjedésének kezdetén, 2020 márciusában felhívta a tagországok figyelmét arra, hogy a járvánnyal kapcsolatos kormányzati intézkedésekről ki-

1 Comenius Egyetem BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, katarina.misadova@uniba.sk

2 A témával kapcsolatos vizsgálódások a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség APVV-17-0254 számú szerződése és a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).

sebbségi nyelveken is tájékoztassák országuk nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozó állampolgárait.

1.1. Az utódállamokban alkalmazott eljárási formák

Az Európa Tanács felhívását követő hónapokban a magyarországi Kisebbségi Jogvédő Intézet kérdőíves felmérés segítségével vizsgálta az utódállamokban élő magyar beszélőközösségek anyanyelven történő tájékoztatásának tényszerűségeit, körülményeit. A felmérés eredményeiről készült beszámoló szerint Ausztrián és Szlovénián³ kívül mindenhol megszegik az anyanyelven való tájékoztatás törvényben szabályozott kötelezettségét. Romániában csak többségi nyelvű tájékoztató, illetve sürgősségi segélyhívó vonalat hoztak létre, és a lakáselhagyási nyilatkozatot is csak román nyelven lehet kitölteni. Kirívó negatív példaként Marosvásárhelyt említi a beszámoló, ahol a hatóságok a járvány megelőzéséről sem tájékoztatják anyanyelvén a település több mint 40%-át alkotó magyar közösséget. A kormányzati intézkedésekről magyar nyelven a romániai magyar sajtó, a magyar pártok és a magyar civil szervezetek informálják a magyar beszélőközösséghez tartozó állampolgárokat. Szerbiában – noha a Vajdaság Autonóm Tartomány területén hivatalos nyelvnek számít a magyar – a vajdasági kormány csak alkalmanként jelentet meg magyar nyelvű tájékoztatókat, melyek hiányát a települések helyi közigazgatási szervei igyekeznek pótolni. Ukrajnában, ahol a törvényi rendelkezések egyre kevesebb kommunikációs szintéren teszik lehetővé a magyar nyelv használatát, kormányzati és megyei szinten is kizárólag államnyelven zajlik a tájékoztatás. A lakosság magyar nyelven történő informálásáról a magyardomináns települések önkormányzati hivatala, valamint a magyar nyelvű sajtó gondoskodik.⁴

3 Szlovéniában a magyar nemzetiségi közösséget államalkotó tényezőnek ismerték el, mely annak ellenére garantált képviselttel rendelkezik a szlovén parlamentben, hogy létszáma nem éri el a tízezer főt (Pozsonc 1991: 13).

4 A kérdőíves felmérés eredményei szerint a kárpátaljai negatív tapasztalatokat alkalmanként – kiváltképp az egészségügyi ellátás területén – felülírja az ún. etnikumközi szolidaritás, melynek egyik példája, hogy a magyarul valamilyen szinten beszélő ukrán orvosok és egészségügyi nővérek ezen a nyelven tájékoztatják magyar anyanyelvű betegeiket a járvánnyal kapcsolatos tudnivalókról.

A Kisebbségi Jogvédő Intézet elemzése szerint a kormányzati kommunikáció nyelvét illetően a kérdőíves vizsgálat idején Szlovákiában túlnyomórészt megfelelően tájékoztatták a magyar beszélőközösséghez tartozó állampolgárokat a koronavírussal kapcsolatos tudnivalókról. A nemzetiségi kisebbségek ügyeivel foglalkozó kormánybiztos hivatalának honlapján – ugyan másfél hónapos késéssel – megjelent a kormányzati tájékoztatás legfontosabb szövegrészeinek magyar nyelvű fordítása. A beszámoló továbbá pozitívan értékeli, hogy a kormánybiztos figyelemmel kíséri az anyanyelven történő tájékoztatásról szóló rendelkezések betartását, illetve, hogy szankciókat helyezett kilátásba, amennyiben a kisebbségek nyelvén való tájékoztatással megbízott helyi önkormányzati hivatalok nem tesznek eleget kötelezettségüknek⁵ (Wágner 2020).

1.2. A kisebbségi nyelvű tájékoztatás hivatalos formái Szlovákiában

A kisebbségek nyelvén való tájékoztatás lehetőségeiről Szlovákiában az 1999. évi kisebbségi nyelvhasználati törvény rendelkezik. A szabályozás 4. cikkének (2) bekezdése kimondja, hogy azokon a településeken, amelyek a nemzeti kisebbséghez tartozó lakosok aránya eléri a 20%-ot, a települési önkormányzat a fontos információkat, főként az óvó, figyelmeztető és egészségügyi tájékoztató szövegeket a nyilvánosság számára hozzáférhető helyen kisebbségi nyelven is feltünteti (Zákon č. 184/1999 Z.z. Zákon Národnej rady Slovenskej republiky z 10. júla 1999 o používaní jazykov národnostných menšín).

A szlovák kormány az új koronavírus Szlovákiában való megjelenésekor, 2020 márciusában hozta létre a korona.gov.sk oldalt, melynek feladata, hogy hiteles és naprakész információkat közöljön a járványhelyzetre vonatkozó hatósági intézkedésekről, valamint, hogy tájékoztassa a lakosságot a megelőzéshez szükséges lépésekről, illetve a betegség kezelésével kapcsolatos teendőkről. A járvánnyal kapcsolatos óvó, figyelmeztető és egészségügyi tájékoztatások kisebbségi nyelveken való közzétételéről a kormány döntése értelmében a nemzetiségi kisebbségek ügyeiért felelős kormánybiztos hivatala gondoskodik. Bukovszky László kormánybiztos egy hónappal a szlovák nyelvű kormányzati

5 Az önkormányzatok helyzetét nehezíti, hogy a kormányzat erre a célra nem biztosít anyagi eszközöket, így a központi szlovák nyelvű tájékoztatások kisebbségi nyelvre való fordításának költségeit saját forrásból kell fedezniük.

tájékoztatások megjelenése után jelentette be, hogy a szlovákiai nemzetiségi kisebbségekhez tartozó állampolgárok „a felelős szervek és személyek fontos és ígéretes döntésének” köszönhetően ezúttal anyanyelvükön is tájékozódhatnak a vírussal kapcsolatos tudnivalókról (www.ujso.com). A szlovák, illetve angol nyelvű kormányzati közleményekkel történő összehasonlítás alapján azonban megállapíthatjuk, hogy a kisebbségi nyelvű tájékoztatások csupán alapinformációkat tartalmaznak, vagyis a többségi, valamint angol nyelvű szövegekhez képest hiányosak; ráadásul a kisebbségi nyelvű közleményeket, tájékoztatókat, felvilágosító szövegeket tartalmazó oldalt – <https://narodnostnemensiny.gov.sk/covid-19/> – nem frissítik rendszeresen.⁶

A szóban forgó weboldalon öt szlovákiai nemzetiségi kisebbség nyelvén tesznek közzé koronavírusal kapcsolatos információkat. A lélekszámát tekintve legnagyobbnak számító magyar kisebbséghez tartozó állampolgárok két szlovák–magyar kétnyelvű, valamint tizennégy magyar egynyelvű szövegből tájékozódhatnak. A kétnyelvű szövegek hirdetések; a magyar nyelvű dokumentumok közül öt a közegészség védelméről, támogatásáról és fejlesztéséről szóló 355/2007. számú törvény vonatkozó pontjai alapján a nyilvánosság számára készült hirdetés, hat ajánlás (lásd: Mit tegyen, ha beteg; COVID-19: Hogyan segítsen magán és másokon; 10 ajánlás COVID-19 esetére; Ajánlások a COVID-19 betegséggel érintett területekről érkezők számára; Hogyan csökkentjük a koronavírus-fertőzés kockázatát; Mit tegyen, ha koronavírusal fertőzött területről érkezik?), kettő tájékoztatás (lásd: Sport, kulturális, társadalmi és egyéb tömegrendezvények szervezésének és megtartásának tilalmával kapcsolatos tájékoztatás; Magasabb kockázatnak kitett személyek), egy pedig ún. értékelő lap (lásd: A páciens megítélése COVID-19 megbetegedés gyanúja esetén). A közzétett kisebbségi nyelvű szövegek nyelvezete a hivatali nyelvhasználat sajátosságaihoz, stílusa a műfaj követelményeihez igazodik; feltételezhetjük tehát, hogy az eredetileg szlovák nyelvű szövegek magyarra való átültetését gyakorlott fordító végezte.

A Szlovákia területén élő további négy nemzetiségi kisebbség nyelvén megjelenő szövegek száma (véltetően az egyes közösségek lakossági számarányához igazodva) alacsonyabb, mint a magyar szövegeké: roma nyelven két ajánlás és

⁶ A tanulmány írásának kezdetén (2021 márciusa) a rendszergazda bejegyzése szerinti utolsó aktualizálást 2020. október 22-én végezték.

egy felvilágosítás, ruszin és ukrán nyelven három, német nyelven pedig két ajánlás jelenik meg a kormánybiztosi hivatal honlapján. Az ajánlások minden esetben rövid képes tájékoztatások a betegség kezeléséről; míg a roma nyelvű felvilágosító szöveg – amely több, az adott kisebbség által lakott település önkormányzati hivatalának honlapján is elérhető – a koronavírus terjedéséről, tüneteiről és megelőzéséről közöl alapszövegeket.

2. A koronavírus-járvány hatása az oktatásra

A 2020 elején kirobbanó koronavírus-járvány az élet minden területére, így az oktatásra is hatással van. A járványügyi készenlét, illetve veszélyhelyzet idején a szlovákiai közoktatási és felsőoktatási intézmények a szaktárcának az aktuális körülményekhez igazodó intézkedési tervét követik. A rendelkezések az intézmények látogatására, az egészségügyi szempontból biztonságos környezet kialakítására, az étkeztetésre, a kollégiumi elhelyezésre (a felsőoktatási intézményekben a külföldi diákok fogadására és kollégiumi elhelyezésére), az iskola-egészségügyi ellátásra, a tanulói hiányzások kezelésére, a beteg személlyel kapcsolatos teendőkre, valamint a fertőzéssel érintett intézményekre vonatkoznak.

2.1. A kommunikáció nyelve a járvány- és karanténhelyzet idején

A szlovák oktatásügyi minisztérium intézkedési tervében kijelölt eljárásrend bevezetéséről és alkalmazásáról az óvodákban, általános iskolákban és középiskolákban az intézményvezető gondoskodik, míg megvalósítását a fenntartó ellenőrzi. Szlovákiában az óvodák és az általános iskolák a helyi önkormányzatok fennhatósága alá tartoznak. Amennyiben a magyar tananyelvű nevelési és oktatási intézmények magyardomináns településeken működnek, a fenntartóval folytatott hivatalos levelezés két nyelven, szlovákul és magyarul zajlik. Az ilyen településeken a járványhelyzettel kapcsolatos tájékoztatások, intézkedések nagy része mindkét nyelven megjelenik az önkormányzat hivatalos honlapján, de előfordul, hogy a fenntartó a többségi nyelvű szövegnek csak a lényegi részét teszi közzé

kisebbségi nyelven. A megyei önkormányzatok fennhatósága alá tartozó középiskolákkal – beleértve a nemzetiségi iskolákat is – a szó- és írásbeli kommunikáció is szlovák nyelven történik, a járványhelyzetre vonatkozó rendelkezések is ezen a nyelven, esetlegesen angolul jelennek meg a fenntartó hivatalos honlapján.

A felsőoktatási intézményekben a járványhelyzettel kapcsolatos eljárásrendet az aktuális kormányintézkedésekhez igazodva a rektor szlovák, esetlegesen szlovák és angol nyelven teszi közzé. Szlovákiában napjainkban négy felsőoktatási intézményben részesülnek teljes vagy részleges magyar nyelvű képzésben a hallgatók. A teljes magyar nyelvű képzést biztosító komáromi Selye János Egyetem honlapján 21 szlovák és 10 magyar nyelvű Covid-járvánnyal kapcsolatos tájékoztatás olvasható. A nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének főoldaláról két Covid-járványra vonatkozó magyar nyelvű tájékoztatás érhető el (lásd: COVID-19 információs szolgálat, A tanmenet és az oktatás szervezése a COVID-19 világjárvány ideje alatt). Az Eperjesi Egyetemet illetően sem a Nemzeti Kisebbségek Nyelve és Kultúrája Központ, sem ennek magyar részlege, a Magyar Nyelv és Kultúra Intézet honlapján nem található magyar nyelvű járványügyi tájékoztatás.

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék hallgatói részben az egyetemi elérhetőségekre érkező szlovák nyelvű rektori és dékáni rendelkezésekből és tájékoztatókból, részben az egyes évfolyamok közös elérhetőségére címzett magyar nyelvű tanszéki tájékoztatásokból értesülnek a járványhelyzettel kapcsolatos aktuális intézkedésekről. Az utóbbi gyakorlatot, melynek során a hallgatók rövid magyar nyelvű értesítést kapnak az intézkedési terv őket érintő lényeges pontjairól, a hallgatók kezdeményezésére vezette be a tanszék.

2.2. Mutatvány az egyetemi kommunikáció szlovák és magyar kifejezéseiből

A koronavírus-járvány kitörése után a legtöbb munkahely és intézmény szinte egyik napról a másikra távolléti munkavégzési folyamatokra állt át. Az oktatási intézmények bezárása mind a köznevelés, mind a felsőoktatás szintjén a digitális távoktatási rendszer kialakításához vezetett, melynek következtében

az oktatás kizárólagosan virtuális térben zajlott. Mivel a társadalmi és a nyelvi jelenségek mindig összefüggésben állnak egymással, a koronavírus folyamánként bekövetkezett társadalmi változás mértéke a nyelvi változás mértékét is befolyásolta. Egyes nyelvészek több ezerre becsülik a pandémia kezdete óta létrejött, a kommunikáció különböző színterein megjelenő új szavak, kifejezések számát (Balázs 2020: 234, Istók–Lőrincz 2020: 84–86, Veszelszki 2020).

A fenti megállapításokból kiindulva az alábbiakban a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának szlovák nyelvű hivatalos tájékoztatóiban, rektori és dékáni rendeleteiben előforduló, a távolléti oktatásra és annak részlemeire vonatkozó kifejezéseket, valamint ezeknek a kifejezéseknek a magyar tanszéken készült magyar nyelvű tájékoztatásokban, a hallgatók e-mail kommunikációjában (vö. Domonkosi–Ludányi 2020), továbbá a szlovákiai magyar írott sajtóban megjelenő megfeleltetéseit vizsgálom magyarországi kontrollszövegek segítségével.

prezenčná výučba

Az egyetem koronavírus-járvány miatti bezárásáról intézkedő rektori rendelet *prezenčná výučba* kifejezésének három megfeleltetése fordul elő a vizsgált szlovákiai magyar szövegekben. Míg a tanszéki értesítésekben leggyakrabban az anyaországi közoktatási és felsőoktatási intézmények hasonló szövegtípusaiból is adathozható *jelenléti oktatás*, ritkábban a *személyes oktatás* célnyelvi ekvivalensek jelennek meg, addig a hallgatók e-mail levelezésében a *személyes oktatás* a gyakoribb, a *jelenléti oktatás* pedig a ritkább kifejezés. A szlovákiai magyar nyelvű sajtóban megközelítőleg azonos arányban fordul elő mindkét említett kifejezés, de míg a nyomtatott és online változatban is megjelenő Új Szó c. napilapban, illetve egyes online sajtótermékekben (korkep.sk, ma7.sk) a *jelenléti oktatás* a gyakoribb, addig a regionális lapokban (Csallóköz) és önkormányzati kiadványokban (Dunaszerdahelyi Hírnök, Komáromi Lapok) a *személyes oktatás* fordul elő gyakrabban. A magyarországi kontrollszövegekben megfigyelt *hagyományos oktatás* a vizsgált szlovákiai szövegekben csak ritkán mutatkozik, az anyaországi közoktatási dokumentumokból, szakmai folyóiratokból adathozható *osztálytermi oktatás* kifejezés pedig egyszer sem fordult elő bennük.

dištančná výučba

A hallgatók és az oktatók számára készült egyetemi tájékoztatók napjainkban leggyakoribb kifejezésének, a *dištančná výučba*-nak a következő megfeleltései jelennek meg a vizsgált magyar nyelvű szövegekben: *alternatív oktatás*, *nem hagyományos oktatás* *távoktatás*, *távolléti oktatás*. Gyakorisági szempontból a legelterjedtebb a *távoktatás*, melynek jelentését az értelmező kéziszótár így magyarázza: 'számítógépes hálózaton folyó oktatás' (ÉKsz. 2003: 1315). A szlovákiai magyar beszélők azonban a *távoktatás* szóval elsőslegesen a levelező oktatást nevezik meg, mely jelentéstani szempontból hasonlóan motívált kifejezés, mint az átadó nyelvi elem (vö. *diallkové štúdium: diallkové* 'táv-', *štúdium* 'oktatás'). Míg a *távolléti oktatás* ekvivalens a vizsgált szlovákiai magyar szövegekben szinte csak a tanszéki eligazításokban – esetlegesen néhány sajtócikkben (lásd: korkep.sk, ujszo.com) – fordul elő, addig a magyarországi felsőoktatási intézmények tájékoztatásaiban az egyik leggyakoribb kifejezés, s a vizsgált anyaországi sajtótermékekben is gyakori a használata. A szlovákiai magyar nyelvű sajtóban a *dištančná výučba* megfeleltetéseként alkalmanként megjelenő *alternatív oktatás* megnevezést a szlovákiai magyar beszélőközösség elsőslegesen más jelentésben ismeri: a múlt század kilencvenes éveiben előbb a Mečiar, majd a kétezres években a Fico vezette kormányok próbálkoztak az ún. alternatív oktatás bevezetésével, melynek célja az volt, hogy a magyar tan nyelvű általános és középiskolákban az anyanyelvi tantárgyon kívül minden mást szlovák nyelven oktassanak. A forrásnyelvi kifejezésnek a szlovákiai magyar szövegekben mutatkozó *nem hagyományos oktatás* ekvivalense ugyanakkor körülírásnak tekinthető, mely a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában nyelvi deficit és lapszus esetén viszonylag gyakori elkerülési stratégiának tekinthető (vö. Lanstyák 1998: 14).

hybridná výučba

A *hybridná výučba* megnevezéssel a szlovák a hagyományos osztálytermi oktatást a távoktatással ötvöző tanítási formát jelöli. Ennek a felsőoktatásban viszonylag könnyen kivitelezhető oktatási formának a megnevezésére a szlovákiai magyar szövegekben két megfeleltetés jelentkezik: a gyakoribb *hibrid oktatás* minden vizsgált szövegtípusra jellemző, a ritkábban előforduló *vegyes oktatás* megnevezés pedig főként sajtószövegekben mutatkozik. Ennek az lehet az

egyik oka, hogy a szlovákiai magyar sajtó napjainkban is követi azt a nyelvművelői szemléletet, hogy az idegen szavakat ki kell szorítani a nyelvhasználatból (vö. Jakab 1976: 17, 1983: 246, 1995:48). A magyarországi kontrollszövegekben – egyetemi tájékoztatókban és sajtócikkekben egyaránt – a *hibrid oktatás* kifejezés gyakorisága mintegy tízszerese a *vegyes oktatás* előfordulásának.

online výučba, digitálna výučba

Az *online výučba* kifejezés a szlovákban az online felületen folyó oktatás megnevezésére szolgál. A vizsgált szlovákiai magyar szövegekben – mind az egyetemi értesítők, mind a sajtócikkek vonatkozásában – kizárólagos ekvivalenseként az *online oktatás*, esetlegesen a jelzett szó szinonimáját tartalmazó *online tanítás* jelenik meg. Az anyaországi kontrollszövegekben sokkal gyakrabban találkozunk a *digitális oktatás* kifejezéssel, mely annak az új pedagógiai paradigmának a kifejezésére szolgál, mely a megfelelő tartalom és módszertan mellett a különböző infokommunikációs technológiák alkalmazásával folytatott oktatást jelöli (vö. Benedek 2008: 33–34, Gonda 2013). A tanulmányozott szlovák szövegekben csak kétszer fordul elő a *digitálna výučba* kifejezés, mindkét alkalommal sajtócikkekben, miközben az egyik egy angol nyelvű európai uniós dokumentum alapján készült, a másik pedig egy informatikai szakembernek az infokommunikációs technológiák és az oktatás összefüggéseiről alkotott véleményére utal.

prezenčná skúška, prezenčné štátnice

A szlovák egyetemi tájékoztatókban megjelenő *prezenčná skúška* kifejezésnek két megfeleltetése fordul elő a vizsgált szlovákiai magyar szövegekben. A tanszéki eligazításokban a magyarországi közoktatási és felsőoktatási intézmények útmutatásaiból is adathozható *jelenléti vizsga* és *személyes vizsga* mutatkozik a felsorolás sorrendjével egyező gyakorisággal, míg a hallgatók e-mail levelezésében a *hagyományos vizsga* a leggyakoribb, a *személyes vizsga*, illetve a *jelenléti vizsga* ekvivalenseknek pedig – a *személyes vizsga* javára – szinte azonos az előfordulási aránya. Az államvizsga módjára utaló *prezenčné štátnice* kifejezés magyar megfeleltetései közül a tanszéki tájékoztatókban gyakorisági sorrend szerint a *jelenléti államvizsga* és a *személyes államvizsga* fordul elő, a hallgatói e-mailekben ugyanezek a megnevezések ellentétes sorrendben jelentkeznek. A szlovákiai magyar sajtó tanulmányozott cikkeiben nem találtunk a vizsgák megtartási módjára utaló adatot.

dištančná skúška, dištančné štátnice

A vizsgák módját előíró szlovák tájékoztatások leggyakoribb kifejezésének, a *dištančná skúška*-nak a következő megfeleltetési jelennek meg a vizsgált szlovákiai magyar szövegekben: *online vizsga, távvizsga, távolléti vizsga*. A magyar nyelvű tanszéki eligazításokban a *távolléti vizsga* és az *online vizsga* megközeleltőleg azonos gyakorisággal fordul elő; míg a hallgatói e-mailekben ugyanezek az ekvivalensek mutatkoznak ellentétes gyakorisági sorrendben, esetlegesen kiegészülve a *távvizsga* kifejezéssel. Az államvizsga hasonló módjára utaló *dištančné štátnice* megfeleltetési közül a tanszéki tájékoztatásokból a *távolléti államvizsga* és az *online államvizsga* adatolható, a hallgatói e-mailekben az előfordulási gyakoriságot illetően ellentétes sorrendben jelenik meg ugyanez a két kifejezés. A vizsgált magyar nyelvű sajtótermékek közül csak kettőben találtunk adatot a szóban forgó vizsgáztatási mód megnevezéséről, mindkettő az *online vizsga* kifejezést alkalmazta (lásd: ma7.sk, vasarnap.com).

Összegzés

Írásunkban a koronavírus-járvánnyal kapcsolatos kisebbségi nyelveken való tájékoztatás feltérképezésére vállalkoztunk, valamint az egyetemi távolléti oktatás szlovák és magyar nyelvű kommunikációjának leggyakoribb oktatási kifejezéseiivel foglalkoztunk.

A tanulmány első részének alapvető célkitűzése az volt, hogy az aktuális szlovák nyelvpolitikai stratégia alapján megvizsgálja, milyen információk mely nyelveken és milyen fórumokon váltak elérhetővé a világjárvány idején. A vizsgálat tanulságaként megállapíthatjuk, hogy a szlovák kormány ugyan megbízta a nemzetiségi kisebbségek ügyeiért felelős kormánybiztos hivatalát ezen állampolgárok anyanyelven való tájékoztatásával, a kisebbségi nyelvű tájékoztatások azonban – kevés kivétellel – a szlovák és angol nyelvű párhuzamos szövegekhez képest csak alapszövegeket tartalmaznak. A kisebbségi nyelven történő tájékoztatás ráadásul nem folyamatos, csak időszakos, így a nemzetiségi kisebbséghez tartozó lakosok számára elsősorban a minden időben elérhető írott kisebbségi sajtó jelenti a rendszeres hírforrást. A tanulmány második részében a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán megjelenő hivatalos szlovák nyelvű tájékoztatók leggyakoribb oktatási kifejezéseinek a magyar tan-

szék anyanyelvű tájékoztatóiban, a hallgatói e-mailekben, illetve a szlovákiai magyar sajtóban megjelenő célnyelvi megfeleltetéseit vizsgáltuk magyarországi kontrollszövegek segítségével. A szlovákiai magyar szövegekben előforduló megnevezésekről megállapíthatjuk, hogy míg a hivatalos tanszéki tájékoztatók oktatási kifejezései az anyaországi egyetemi tájékoztatók terminushasználatát követik; addig a hallgatói e-mailekben, valamint a szlovákiai magyar sajtócikkekben a szaknyelvi ekvivalensek mellett köznyelvi kifejezések is előfordulnak.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs Géza 2020. A koronavírusról szóló beszéd (nyelv és folklór). In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 229–240.
- Benedek András 2008. *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex. Budapest.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 241–260.
- ÉKsz. 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2013. Az IKT alkalmazásának lehetőségei a magyartanárképzésben. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. Budapest. www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chat_4.html (2021. 05. 20.)
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University Language and Literacy Section*. Conference Proceedings. J. Selye University. Komárom. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Jakab István 1976. *Hogy is mondjuk?* Madách. Bratislava.
- Jakab István 1983. *Nyelvünk és mi*. Madách Könyv- és Lapkiadó. Bratislava.

- Jakab István 1995. *Értsünk szót egymással!* Kalligram Könyvkiadó. Pozsony.
- Lanstyák István 1998. *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai. Egyetemi Füzetek 1.* Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Pozsonc Mária 1991. A fölemelkedés útján: számadás a muravidéki magyarság életéről, magyar képviselő a szlovén parlamentben. *Magyar Szó* 48: 13.
- Veszelszki Ágnes 2020. *Karanténzótár. Virális tartalom.* Interkulturális Kutatások Kft. Budapest.
- Wágner Tamás Zoltán 2020. Járványos jogsértések – tájékoztatás kisebbségi nyelveken. *Magyar Nemzet*. <https://magyarnemzet.hu/velemenytar/jarvanyos-jogsertések-tájékoztatas-kisebbségi-nyelveken-8665773/> (2021. 04. 17.)
- Zákon č. 184/1999 Z.z. *Národnej rady Slovenskej republiky z 10. júla 1999 o používaní jazykov národnostných menšín*. <http://www.epi.sk/zz/1999-184> (2021. 04. 17.)

Források

- <https://dunaszerdahelyi.sk/dunaszerdahelyi-hirnok> (2021. 04. 12.)
- <https://infocsallokoz.sk> (2021. 04. 15.)
- <https://korkep.sk> (2021. 04. 17.)
- <https://ma7.sk> (2021. 04. 21.)
- <https://ujso.com> (2021. 04. 4.)
- <https://vasarnap.com> (2021. 05. 03.)
- www.tvkomarno.sk/hu/komaromi-lapok-archivum_13.html (2021. 05. 09.)
- <https://dunstreda.sk/hu/search/node/covid> (2021. 05. 08.)
- <https://fphil.uniba.sk/kmj/> (2021. 04. 12.)
- <https://korona.gov.sk> (2021. 04. 12.)
- <https://narodnostnemensiny.gov.sk/covid-19/> (2021. 04. 18.)
- <https://trnava-vuc.sk/sk/vysledky-vyhľadavania/?search=covid> (2021. 05. 8.)
- <https://ujso.com/kozelet/mar-magyarul-is-elérhető-a-koronavirus-portal> (2021. 04. 20.)
- <https://www.fss.ukf.sk/index.php/hu/> (2021. 05. 08.)

<https://www.ujs.sk/sk/component/qflarticlesfilter/?text=covid&qfl-search=1&modulename> (2021. 05. 08.)

<https://www.unipo.sk/cjknm> (2021. 05. 08.)

<https://www.unipo.sk/cjknm/hlavne-sekcie/umjk/> (2021. 05. 08.)

Abstract

Coronavirus and language use

This study deals with the difficult situation that arose during the coronavirus pandemic in terms of informing / orienting the minority language communities, as well as with the language use peculiarities of university remote education in Slovak and Hungarian language communication. The basic objective of the first part of the study is to examine, on the basis of the strategy of the current Slovak language policy, what information became available in which languages and where during the pandemic. In the second part of the study, the most common Slovak and Hungarian terms in remote education are compared regarding their lexical features in the communication of the Hungarian department in Bratislava.

ONLINE OKTATÁS ÉS NYELVE – SZLOVÁKIAI PÉLDA

1. Pedagógusok a digitális korban

Az utóbbi évtizedben számos hazai és nemzetközi vizsgálat jutott azonos eredményre a tekintetben, hogy az oktatási rendszerek sikeressége elsősorban a pedagógusokon múlik (vö. Buda 2020: 45). Ebből következik, hogy kulcsfontosságú kérdés, hogy a pedagógushivatást elhivatott, rátermett, tehetséges emberek válasszák. Írásunk első részében vegyük szemügyre, hogy mit jelent a „rátermettség”, azaz milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy jó pedagógusnak.

2. A pedagógus tanításhoz elvárt, ideális tulajdonságai

Az alábbi fejezetet Buda András: *Pedagógusok a digitális korban* c. munkája alapján készítettem el (vö. Buda 2020).

Sok kutatás – hazai és nemzetközi egyaránt – szól arról, már a 19. század végétől kezdve, hogy milyen jellemző típusokba sorolhatók a pedagógusok, ill. milyen tulajdonságokkal jellemezhetők tanítványaik és kollégáik részéről. 1896-ban például Kratz kérdezett meg tanulókat a tanárokról. A kapott válaszok szerint a tanulók a kedves, barátságos, vidám, türelmes és megértő pedagógusokat kedvelik. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy ettől eltérően írták le a kérdezettek azokat a tanárokat, akiktől a legtöbbet tanulták, akiket a legeredményesebbnek tartottak. Ezeket a pedagógusokat a következő tulajdonságsorral jellemezték: magas szintű elvárások a tanulók irányába, kiváló szaktudományos felkészültség, jó tantermi irányítás, fegyelem, gazdag módszertani repertoár (vö. Buda 2020: 46).

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@uj.s.sk

A két felsorolás eltérése tovább fokozza a kérdéskör bonyolultságát, hiszen a tanulók különbséget tettek, kétfajta elváráshalmazt is megfogalmaztak a pedagógusokkal szemben. A két halmaz ugyanakkor nem egyesíthető, vagyis nagyon nehéz feladat lenne számba venni, hogy milyen legyen a kedvelt, ugyanakkor eredményes pedagógus. A tulajdonságok időnként csak nehezen, vagy nem összeilleszthetők. Például a barátságos, megértő pedagógus maximálisan figyelembe veheti a tanulók fáradtsági szintjét, éppen aktuális problémájukat, de ez a fegyelem és/vagy az elvárás szintjének csökkenését vonná maga után. E két kívánalom tehát egyszerre nem teljesülhet maradéktalanul.

A tanári tevékenység ellátásához szükséges képességek leírásának többféle rendszere, csoportosítása is megszületett, az egyik legismertebb közülük Sallai Éva munkája (Sallai 1994). A szerző ebben hét olyan képességet jelöl meg, mely a pedagógiai munkát segíti: a kommunikációs ügyességet, a gazdag és rugalmas viselkedésrepertoárt, a gyors helyzetfelismerést és konstruktív helyzetalakítást, az erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldást, az együttműködés képességét, a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képességét és végül a mentális egészséget. A *kommunikációs ügyesség* azt jelenti, hogy a „pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejtetni gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Befogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes kommunikációját, és ha szükséges, visszajelezni azt” (Sallai 1994: 56, idézi Buda 2020: 47). Bár az IKT-eszközök jelentősen megváltoztatták a kommunikációs szokásokat, a hatás eltérő mértékben jelentkezik az oktatás különböző szereplőinek kommunikációjában is.

A hatékony kommunikáció mellett a pedagógusok eredményes munkájának feltétele a *gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár* is. Szükség van arra, hogy a pedagógus minél több viselkedési mód közül, az adott helyzethez rugalmasan alkalmazkodva válassza ki a leghatékonyabbnak tűnő megoldást. Ha nem így történik, és csak néhány megszokott megoldást használ, akkor munkája sablonossá válik, egyik fél sem talál majd örömet a közös munkában. A gazdag viselkedésrepertoár azonban önmagában nem elég, csak akkor tudja ezt a pedagógus hatékonyan felhasználni, ha megvan benne a gyors helyzetfelismerés és a konstruktív helyzetalakítás képessége is. „A pedagógusnak át kell látnia a helyzetet, a lehetséges változtatási módokat és ezek következményeit” (Falus 1998:

102, idézi Buda 2020: 48; vö. Szűts 2020). Döntő mértékben ezen képességek (részleges) hiányának köszönhető az, hogy sokan óvakodnak az IKT-eszközök tanórai használatától. A technikai eszközök meghibásodása, a hiba típusának felismerése, elhárítása már korábban is nagy nehézséget jelentett a tanárok egy részének, a digitális technológia használata azonban tovább súlyosbította a helyzetet. Azok alkalmazása során ugyanis az ilyen típusú problémák még hatványozottabban jelentkezhetnek. Ilyenkor az eredményes munkavégzés érdekében pillanatok alatt kell megváltoztatni az eredeti elképzelést, és akár teljesen más irányba terelni az óra menetét.

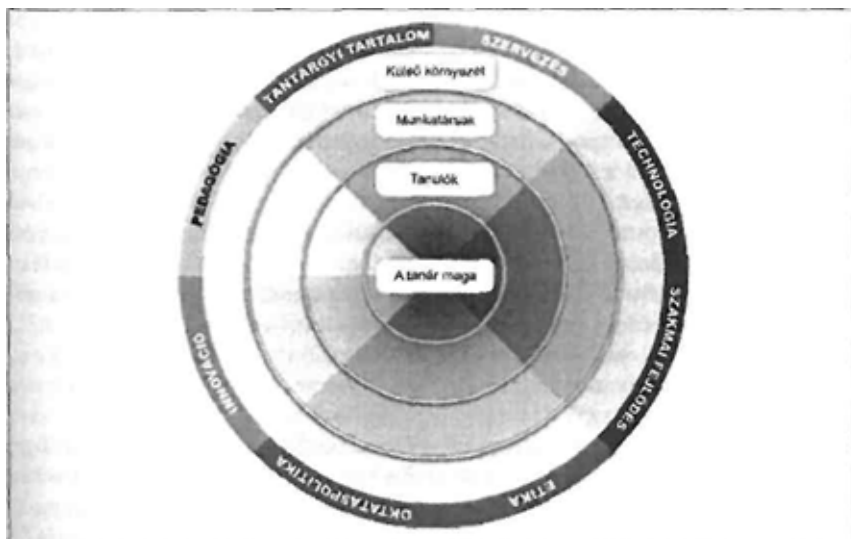
Az ilyen helyzetekben sokszor azt is fel kellene vállalnia a pedagógusnak, hogy a tanulók segítségét vegye igénybe a probléma megoldásához, de sok érintett tanárnak ez személyes konfliktust okoz, és rontja a közérzetét is. Pedig az iskolai élet egyébként is természetesen terhel konfliktusok által, melyek megoldását az erőszakmentességnek és a kreativitásnak kellene jellemeznie (vö. Sallai 1994, idézi Buda 2020. 48). A hatékony megoldáshoz persze az is szükséges, hogy a pedagógus tisztában legyen a problémás szituáció minden részletével, a kiváltó okoktól kezdve az érintetteken át egészen a különböző megoldások következményéig. Éppen ezért igen fontos elvárás a tanárok irányába a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége. (Ne feledjük, hogy a különböző szituációkban, konfliktusokban a pedagógus más személyekkel is elengedhetetlenül kapcsolatba kerül, az ő igényeiket, véleményüket is figyelembe kell vennie.) Ehhez szükség van részéről az együttműködés igényére és képességére. Az IKT-eszközök jelentős segítséget nyújthatnak ezen a területen, hiszen nagymértékben kitágítják a lehetséges partnerek, érintettek körét, mely hatással van a pedagógus tapasztalataira, problémamegoldására. Ma már nem jelent gondot az együttműködés nemcsak a hazai, hanem más országokbeli, sőt akár más földrészeken élő tanárokkal, tanulókkal. A közös munka pedig jelentősen javíthatja a tanári hatékonyságot.

Az eredményes tanári munka feltételei között Sallai Éva utolsóként említi a pedagógusok mentális egészségét, de ez nem jelentheti azt, hogy ez a legkevésbé fontos terület lenne. Nehéz azt elképzelni, hogy egy megfáradt, kiégett pedagógus jól ismeri fel a problémás helyzeteket, és rugalmasan, kreatívan dönt a megoldásukról, de nyilvánvaló az is, hogy az ilyen állapot a tanítási módszerekre, a kommunikációra és az együttműködési hajlandóságra, intenzitására is hatással van.

3. Pedagógustulajdonságok az információs társadalomban

Az IKT-eszközök iskolai megjelenése felerősítette az igényt az eredményes oktatáshoz szükséges tulajdonságok és képességek feltérképezése iránt. Az ugyanis egy pillanattal nem volt kétséges, hogy az új eszközök jelentősen át fogják formálni a pedagógusok napi gyakorlatát, a tanítás módszertanát, sőt az ahhoz kapcsolódó tudományos diszciplíná(ka)t is. Megindultak a problémakör különböző területeit vizsgáló kutatások az egyes országokon belül és nemzetközi viszonylatban is. A 2003–2005 között zajló U-Teacher elnevezésű projektben 19 ország szakértői vettek részt, akik két célt tűztek ki maguk elé; egyrészt át kívánták tekinteni az egyes országok tanárképzési gyakorlatát, másrészt annak a pedagógusnak kívánták meghatározni a szakmai profilját, aki felkészülten nézhet szembe az információs társadalom kihívásaival. A profil első változata még mátrix formában jelent meg, de ezt a rendszer kidolgozói túl statikusnak találták. Az új, úgynevezett írisz modell egyszerre kívánta megjeleníteni az egyént formáló külső kényszerhatásokat (pl. a társadalmi nyomás) és azt a belső erőt, mely visszahat ezekre a hatásokra, és hozzájárul a változásokhoz, azaz a modell igyekezett „kifejezésre juttatni az innovatív tanár ideálképét jellemző dinamizmust is” (Kárpáti–Hunya 2009: 85, idézi Buda 2020: 49).

Az alábbi, 1. ábrából látható, hogy a nemzetközi szakértő csapat nyolc területen (pedagógia, tananyag, szervezés, technológia, szakmai fejlődés, etika, oktatáspolitikai, innováció) gyűjtötte össze az elvárásokat, és ezek mindegyikét négy dimenzióban (külső környezet, kollégák, tanulók, a tanár önmaga) elemezte. A középpontban a tanár áll, az ő emberi, szakmai tulajdonságai mindegyik területen meghatározzák tevékenységét, illetve annak sikerességét.



1. ábra: Az U-Teacher projekt dinamikus írisz-modellje
(forrás: Kárpáti–Hunya 2009, idézi Buda 2020: 49)

A fenti modelltől kiindulva a szakértők összeállítottak egy olyan tulajdonságlistát is, mely véleményük szerint a gyakran változó társadalmi, gazdasági, politikai környezetben a sikeres helytállásra képes tanárt jellemzi: „alkalmazkodóképesség, rugalmasság, kreativitás, intuíció, szívósság, együttműködési képesség, kommunikációs készség, problémamegoldó beállítódás, kockázatvállalási hajlandóság, döntésképeség, motiváció, erő, lelkesedés, intellektuális kíváncsiság, pozitív szemlélet, forrásgazdagság, rendszeresség, szervezethez, határozottság, munkabírási” (Kárpáti–Hunya 2009: 86–87, idézi Buda 2020: 49). A felsorolt tulajdonságok erőssége vagy esetleges hiánya szoros kapcsolatban áll az adott pedagógus gondolkodásával, értékpreferenciájával és ez általában tetten érhető magatartásában, gyakorlati tevékenységeiben is.

4. IKT az iskolában

A pedagógusok sokrétű tevékenységrendszerének megvalósulása közben az információs és kommunikációs technológiák számtalan módon tölthetnek be szerepet. Azonban a bennük lévő lehetőségek iskolákban történő kiaknázását sokan azonosítják a tanárok – elsősorban tanórai – IKT-használatával. Sok szempontból valóban ez az a terület, mely a legfontosabb az iskolákban zajló munka szempontjából, de a jól alkalmazott digitális technológia felhasználása valójában sokkal szélesebb körben valósul meg az oktatási intézmények falain belül. A felhasználási területek közül már több is bekerült a 2004-ben – az OM Informatikai Főosztálya által – megfogalmazott Oktatási Informatikai Stratégia című dokumentumba:

- „I. Infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése az oktatás minden szintjén
- II. A teljes körű tananyag- és kiegészítő tudásbázisok elektronikus hozzáférhetőségének lehetővé tétele (alap és kiegészítő tananyagok »digitalizációja«)
- III. Az intézményi informatikai infrastruktúra folyamatos biztosítása
- IV. Az oktatási, valamint a hozzá kapcsolódó ellenőrzési, kontrolling és egyéb adminisztrációs folyamatokat megfelelő minőséggel szolgáltató IT-alkalmazások és infrastruktúra folyamatos fejlesztése, biztosítása, az egységes oktatási azonosítás megteremtése
- V. Monitoring és statisztikai rendszerek felállítása, valamint sztenderdek meghatározása az oktatási informatikai alkalmazások számára” (Oktatási Informatikai Stratégia 2004: 4–6).

Hasonló elemekre fókuszált a 2016-ban megjelent Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája című dokumentum is, bár a felosztás itt másként történt, az előterjesztésben egy hierarchikus célrendszert írtak le a szerzők. Elsőként a köznevelés átfogó stratégiai célja került megfogalmazásra: „a köznevelés biztosítsa a társadalom és a munkaerőpiac által elvárt digitális kompetenciák elsajátításának lehetőségét, különös tekintettel a szakképzés, a felsőoktatás és az élethosszig tartó tanulás igényeire, illetve az eredményesség, a méltányosság és a hatékonyság szempontjaira” (Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája-

ja 2016: 12–13). Ez a stratégiai cél bomlott tovább először fejlesztési, majd specifikus célokra. A célrendszer kialakítása a folyamatokat leginkább meghatározó – a 2004-es célterületekkel összecsengő – tényezők figyelembevételével történt. Ezek a következők:

„fizikai infrastruktúra, hozzáférés, belső hálózatok;
oktatási intézmények eszközellátottsága;
pedagógusok digitális felkészültsége és attitűdjei;
alkalmazott módszertan (tanárképzés és továbbképzés, valamint intézményi fejlesztések);
tartalom (Nemzeti alaptanterv és kerettantervi felülvizsgálat, digitális tartalomfejlesztés);
oktatásirányítás (adminisztráció és minőségirányítás, törzsinformációs rendszer, tanulói mérés-értékelés, vezetői információs rendszer)” (Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016: 7–8).

A megfogalmazott célokból, meghatározó tényezőkből is kiolvasható, hogy az IKT oktatási használata messze nem azonos a tanórai, ezen belül pedig a döntően módszertani kérdésekkel. Sőt, a felsoroltakon túlmenően is vannak még olyan területei a digitális technológia oktatási alkalmazásának, melyek a fenti felsorolásokban nem jelentek meg.

5. Tanórai felkészülés

Az IKT-eszközök óriási segítséget jelentenek a tanórai felkészülésben, a tanárok többször használják ehhez a feladathoz a digitális technológiát, mint a tanórák megtartásához. Ugyanakkor a legtöbb országban gondot jelent a tanároknak, hogy nincs elég energiájuk és idejük a felkészülésre (vö. Kőrösné 2001), pedig az új technológia alkalmazásához ezekre lenne szükség. A pedagógusoknak ugyanis először el kell sajátítaniuk az új eszközök, programok használatát, és ezt a tudást utána rendszeresen frissíteniük kell, mivel folyamatosan jelennek meg új technológiák, új megoldások. Azonban ez még csak a szükséges, de nem elégséges feltétel, hiszen ez csak egy technikai tudás szintje, erre építve kell meg-

valósítani a módszertani megújulást. Senki nem maradhat *digitális nomád*, el kell jutni a *digitális állampolgárságig*, és ezt az iskolában is érvényesíteni kell. A pedagógusoknak a tanórai felkészülésben segítséget nyújtanak az adatbázisok, feladatbankok, szemléltető anyagok, valamint a tanárok IKT-kompetenciáját fejlesztő oktatóvideók és szoftverek.

6. Oktatás a járvány alatt, különös tekintettel a szlovákiai magyar tanulókra

A szlovákiai *Oktatáspolitikai Intézet* (IVP) még 2020 szeptemberében közölte annak a felmérésének az eredményét, amely azt mutatta, hogy a világvárvány tavaszi hulláma idején bevezetett távoktatás során országosan 52 ezer alap- és középiskolás tanuló esett ki teljes mértékben az oktatásból. Ez az összes hazai diák 7,5 százaléka. A tanárok lényegében elvesztették a kapcsolatot ezekkel a tanulókkal. A kutatás magyar iskolákra vonatkozó adatai szerint az említett 52 ezer diákból 5400 volt magyar vagy magyar és szlovák tanítási nyelvű iskola tanulója. Magyar iskolába a 2019/2020-as tanévben összesen 49 158 diák járt, így ezekben az intézményekben tanulók 11,1 százaléka esett ki az oktatásból.

Az Oktatáspolitikai Intézet összehasonlította a magyar és a szlovák tanítási nyelvű intézmények vonatkozó adatait. „Az adatok azt mutatják, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolákban valamivel magasabb volt a tanításból kimaradó gyermekek aránya, mint a szlovák tanítási nyelvű iskolák esetében” – fogalmaznak közleményükben. Az intézet arra mutat rá, hogy a magyar iskolákba járó gyerekek az ország összes tanulójának 7,1 százalékát alkotják, azonban a járvány első hulláma idején az oktatásból kimaradó tanulóknak a magyar diákok a 10,5 százalékát képezték.

Köztudomású, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolák közel felében magas a szociálisan hátrányos környezetből érkező, magyarán a szegény családból származó gyermekek aránya. Tény, hogy „a magyar iskolákban magasabb volt azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem kapcsolódtak be a távoktatásba, mint a szlovák iskolákban. Ugyanakkor az is igaz, hogy magyar iskolába jóval több szegény családból származó gyermek jár, mint szlovák iskolába” – az adatot az említett Intézet tette közzé. A jelentés ugyanakkor azt is megállapítja,

hogy nem csak a szegény családok gyermekei maradtak ki a távoktatásból. Figelemreméltó adat az is, hogy azokban az alapiskolákban is, ahol hivatalosan egy olyan diák sincs, aki szociálisan hátrányos környezetből érkezne, minden tizedik gyermek kimaradt a távoktatásból.

Az adatok szerint az első hullám idején Kassa és Besztercebánya megyében jóval az országos átlag felett volt azoknak a magyar iskolába járó gyerekeknek az aránya, akik nem tanultak. Az előbbiben a diákok 16,8 százaléka, az utóbbiban 18,6 százaléka nem kapcsolódott be a távoktatásba.

Az előző kormány romaügyi kormánybiztosa, Ravasz Ábel, a sajtóban úgy nyilatkozott, hogy két olyan tényezőt lát, amelyek miatt a magyar iskolák tanulóit nagyobb arányban sújtja a diákok távoktatásból való kiesése. Szerinte az egyik ok Közép- és Kelet-Szlovákia településszerkezete, a számos kisebb faluból álló régió. Itt a távoktatásnak vagy az internetnek a hozzáférhetősége nem kedvező. „A másik ok, hogy ezekben a régiókban a roma gyerekeknek jelentős része magyar iskolába jár, az iskolák létszámát jelentős részben ők teszik ki” (idézi Czímer 2020). A korábbi kormánybiztos is kiemelte, hogy a koronavírus-járvány a legszegényebb családokat érintette a legsúlyosabban. Nehéz ezt a helyzetet egy olyan településen kezelni, ahol a diákoknak nincs rendes internet-hozzáférésük, nem kapták meg rendszeresen a házi feladatokat, és esetleg a szülők is kevésbé tapasztaltabbak vagy jól iskoláztak ahhoz, hogy a gyerekeknek otthon segíteni tudjanak.

A világjárvány második hulláma során is bekövetkeztek az iskolabezárások, a tanulók távoktatásban tanultak, és többé-kevésbé tanulnak ma is. Sajnálatos, hogy sokáig nem látszott világosan, hogy a kormányzat mit kíván tenni azért, hogy a második hullámnak az oktatásra gyakorolt negatív hatását mérsékelje. Ezen belül pedig a magyar iskolák fokozott veszélyeztettségének kezelése is elmaradt. A kormányzó pártok közötti ellentétek lehetetlenné tették az oktatáspolitikai lépések megvalósítását (is).

Az oktatásügyi minisztérium korábban úgy tervezte megoldani a szociálisan hátrányos környezetből érkező gyermekek távoktatását, Branislav Gröhling (SaS) oktatási miniszter egy korábbi nyilatkozata alapján, hogy ha bezárják az iskolákat, ötfős csoportokban foglalkozhatnak a pedagógusok azokkal a gyerekekkel, akiknek nincs internet-hozzáférésük. A tanárok két-három naponta találkozhatnak az érintett gyerekekkel, munkalapokat adnának nekik, amelyeket

otthon dolgozhatnak ki. A miniszter szerint számítógépeket is kölcsönöznek azoknak a gyerekeknek, akiknek nincs ilyen eszközük.

7. Szlovákiai magyar fiatalok tanulási és olvasási szokásai a járványhelyzet idején

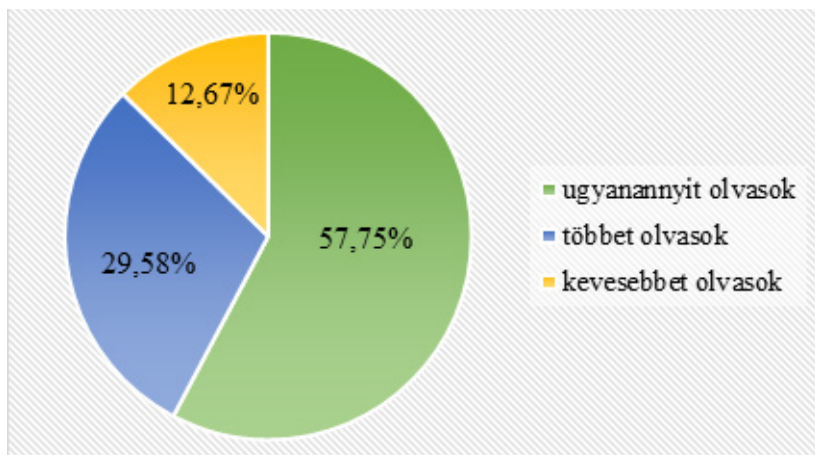
A karantén időszaka a mindennapi életünk több területén is kihívásokkal jár, e tekintetben az oktatás sem kivétel (vö. Kalas 2021). Tanítási és tanulási szokásaink is megváltoztak a járványhelyzet idején, a digitális oktatás pedig egy sereg új problémát okoz a pedagógusoknak és a tanulóknak is. Szokásunkká vált, hogy külső tényezőkhöz igazítjuk mindennapjainkat és heti beosztásunkat is, a megszokott forgatókönyv nélkül azonban rendkívül nehéz hatékonyan maradni vagy azzá válni, hiszen környezetünknek továbbra is vannak elvárásai a teljesítményünkkel kapcsolatban. Nyilvánvaló, hogy a külső kereteket nyújtó tényezők sok pedagógusnak és tanulóknak segítettek/segítenek a tanulási motívációjukban is, ill. önkontrolljuk gyakorlásában. Ezek a külső motivációs tényezők a jelenlegi járványhelyzetben nincsenek olyan mértékben jelen a tanuló életében, mint korábban (vö. Pék 2019), így sok esetben nem működnek kellő ösztönző erőként a teljesítésre. Ugyanakkor azonban az új helyzetben sokkal önállóbb munkát várnak el a tanulási folyamat mindkét tényezőjétől, mint eddig bármikor.

Az alábbiakban szlovákiai magyar fiatalok vélekedéseit közöljük arról, hogy milyen változások következtek be az olvasási- és tanulási szokásaikban a járványhelyzet idején.

A kérdőíves felmérést a szlovákiai magyar tanuló ifjúság körében végeztük. A kérdőívek önkéntesen és névtelenül kerültek kitöltésre. A jelenlegi járványügyi helyzet miatt a felmérés az online térben valósult meg. A kérdőíves vizsgálaton középiskolások, gimnáziumi tanulók és egyetemi hallgatók is részt vettek. A kérdőívet 71 (100%) adatközlő: 34 gimnáziumi tanuló (47,9%) és 37 egyetemi hallgató (52,1%) töltötte ki, közülük 47 lány (70,2%) és 24 fiú (33,8%).

Adatközlőinket elsősorban arról kérdeztük, hogy milyen hatással van a járványhelyzet az olvasási szokásaikra. A válaszok alapján a legtöbben úgy gondol-

ják, hogy a járványhelyzet nem változtatott sokat e tekintetben; 41 (57,8%) adatközlő vélekedett úgy, hogy ugyanannyit olvas a karantén időszaka alatt is, mint azelőtt. 21 (29,6%) tanuló úgy érzi, hogy a járványhelyzet óta sokkal többször vesz könyvet a kezébe. Ennek oka pedig valószínűleg az lehet, hogy sokkal több szabadidő áll a rendelkezésükre. Az „egyéb” kategória, 9 (12,7%) adatközlő, sajnos kevesebbet olvas, mint korábban. Ez az eredmény főleg a belső motiváció hiányával, ill. elvesztésével indokolható. Az eredményeket az alábbi grafikonon szemléltetjük.



2. ábra: A járványhelyzet hatása a tanulók olvasási szokásaira (forrás: Šandalová 2021: 51)

A kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy járványhelyzet nemcsak a tanulók olvasási szokásaira van hatással, hanem a tanulási teljesítményükre is. A kapott válaszok alapján 37 (52,1%) tanuló jelezte, hogy a karantén időszaka pozitívan hatott az osztályzataira, 34 (47,9%) válaszadó szerint viszont a járványhelyzet hatása negatív volt.

Az eredményeket alátámasztják a kifejtős kérdésünkre kapott válaszaik is. Azokból egyértelműen kiderült, hogy a karantén időszaka alatt az otthoni tanulás és az arra fordított megnövekedett idő hozta a legnagyobb változást mindannyiuk életében (délutáni szakkörök és iskolai programok elmaradása, a szabadidős tevékenységek jelentős korlátozása a járványkezelési rendeletek által). Kérdéseinkre eltérő válaszokat kaptunk az egyetemi hallgatóktól és a

gimnazistáktól. Az egyetemi hallgatók közül a legtöbben pozitívan élik meg azt a plusz szabadidőt, amit nem az utazással kell eltölteniük. A gimnazisták közül nagyon sokan a belső motiváció hiányára panaszkodtak.

Jellemző válaszok egyetemista adatközlőktől: *„Mivel nem kell az egyetemre utaznom, így több időt tudok fektetni a tanulásra.”*; *„Jobban oda tudok figyelni, mivel több a szabadidőm. Többször nekikezdek tanulni, akár egész nap tudom írni a szakdolgozatom.”*; *„Nincs olyan kialakult »rendszerem«, amilyen a jelenléti oktatás során volt, viszont annak köszönhetően, hogy most több az időm (nem kell utaznom, nem kell olyan korán kelnem), be tudom úgy osztani a tanulási időt, ahogy nekem a legideálisabb.”*

Az egyetemisták között is előfordultak azonban olyanok, akik szintén a motiváció hiányára panaszkodtak, és felhívták a figyelmet a digitális oktatás hátrányaira: *„Ígazából nem nevezném sem pozitívnak, sem negatívnak a hatását, sokkal inkább semlegesnek. Nem mondanám negatívnak, mert nem romlottak a jegyeim vagy az érdeklődésem bizonyos tantárgyak iránt. Viszont nem mondanám pozitívnak sem, mert hazudnék, ha azt mondanám, hogy nem vesztettem a motivációból.”*; *„Az itthoni tanulás miatt több minden zavarja meg azt az időt, amikor tanulni terveztem. Emiatt sokszor nem alszom éjszaka, mert csak akkor tudok dolgozni. Az eredményeim rendben vannak, sőt jobbak is lettek, de sokszor túl sokat ülök a gép előtt.”*

A gimnazisták kevésbé vélekedtek pozitívan, amikor a járványhelyzet hatásairól és a digitális oktatásról kérdeztük őket: *„Kevesebbet tanulok, mint szoktam. Nincs motivációm.”*; *„Kicsit veszítettem a motivációból”*; *„Nagyon negatívan hatott rám, a kedvetlenség és az egész napos fáradtság nagyon megnehezítette a tanulásomat.”*. Előfordult olyan nézet is, amely szerint a jelenlegi helyzetben a szabadidő és az „iskolaidő” szorosan „összemosódik”: *„A tanáraink bármikor feladatokat tudnak küldeni, felmérő eredményeket stb. Amikor jelenléti oktatás volt, a tanárok nem adhattak fel feladatot bármikor és főleg nem szombati vagy vasárnapi határidővel. Iskolából hazamenet kicsengettek és vége lett a tanításnak, sajnos ez most nincs meg.”*

Nem mentek ritkaságszámba az olyan vélekedések sem, amelyek szerint *„a tananyag elsajátításának romlott a minősége a távoktatás miatt”*, többen pedig arra is panaszkodtak, hogy a digitális oktatás miatt nagyon sok időt kell a számítógép előtt eltölteniük: *„Hamarabb elfáradok, könnyebben feladom, a számítógép*

felett 6-7-8 órás görnyedés pedig csak negatívan hat”. Általában hiányzik nekik a közös tanulás és a személyes kapcsolatok: „Csökkent a produktitásom; feleslegesen nehezíti a tanulást, hogy nem tudjuk élőben megbeszélni az osztálytársakkal a tananyagokat.”; „Sokkal kevesebbet tanulok, mivel otthon minden könnyen elvonja a figyelmem a tanulásról”. Viszont voltak ezekkel ellentétes vélemények is, ti., hogy a digitális oktatás során sokkal könnyebb jobban teljesíteni és jobb érdemjegyeket szerezni: „Szerintem ugyanannyit tanulok, de így nem vesz annyira erőfeszítést igénybe, mintha iskolába járnánk, ezért is jobbak a jegyeim.”. Végül olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy a járványhelyzet különféleképpen hatott a társakra: „Mentálisan annyira nem viselt meg, mint a többiekét, továbbra is készültem, mint eddig. Aki az iskolában nem tanult, az szerintem otthon sem. A szokásaim maradtak, igazából csak több idő jutott az önfejlesztésre.”

Az adatközlők válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a karantén időszaka és a digitális oktatás különféle hatást gyakorolt rájuk. A gimnáziumi tanulóktól nagyobb részben negatív válaszokat kaptunk, ugyanakkor az egyetemisták jóval pozitívabbnak mutatkoztak. A gimnáziumi tanulók számára a legnagyobb problémát a motiváció elvesztése, hiánya és a számítógép előtt eltöltött idő mennyisége jelentette. Az egyetemisták tanulási és olvasási szokásai, illetve tanulmányi eredményei pedig főleg az utazás hiányával megtakarított idő miatt pozitív fordulatot vett. Úgy tűnik, hogy a gimnáziumi tanulóknak jóval megfelelőbb a jelenléti oktatási forma, a pedagógusok személyes irányító szerepe, személyisége, mint az egyetemistáknak.

8. Az online oktatás terminológiája

Veszelszki Ágnes adatai (2020) alapján egy rövid időszak, mindössze néhány hónap alatt, 2020 januárjától nyárig, mintegy 400 szó keletkezett a pandémiás időszakban. Az új szavak és kifejezések gyarapodásának ez az üteme szinte riasztó mértékű. Megjegyezhetjük, hogy utoljára a rendszerváltozás időszakában volt tapasztalható hasonló mértékű mozgás a szókészletben.

Az említett időszakban a köztudatba bekerült és elterjedt több száz szó különféleképpen csoportosítható (összetételek, képzett szavak, egyéni lelemények stb.), ezzel a kérdéssel azonban itt nem foglalkozunk, mindössze néhány jellem-

ző példát említünk új szavakra és kifejezésekre: *hibrid oktatás*, *járványkórház*, *karanténkenyér*, *karanténkovászás*, *karantini fiatalok* 'a karantén alatt fogantak', *maszkmanőken* 'sajátos öltözet', *maszkmaraton*, *operatív törzs*, *trikini* 'bugyi, melltartó, maszk'. Szlogen: *Maradjon otthon!*

8.1. Az oktatással kapcsolatos hazai példaanyag elemzése

Az alábbiakban néhány olyan új lexikális egységet, szót és kifejezést mutatunk be, amelyek a szlovákiai magyar közéleti beszélt nyelvváltozatokban, nyomtatott sajtóban és digitális felületeken, közérdekű dokumentumokban, rendeletekben fordulnak elő, és ennek következtében valószínűleg hosszabb időre polgárjogot nyernek a hazai nyelvhasználatban, ill. a szlovákiai érdekeltségű magyarországi média hírekben is.

érvénybelépés, hatálybalépés

szlov. *realizácia príkazu* (vö.: pl. *Irányelv* 21/2021)

irányelv

szlov. *usmernenie*. A dokumentumokban: *iránymutatás*nak van fordítva; vö. 19/2020. *irányelv*.

Az online szótárakban, pl. <https://hu.glosbe.com/sk/hu/usmernenie> – az *usmernenie* lexémának nincs megfelelője a szótári részben, a kontextusos részben általában 'iránymutatás' található vele kapcsolatban. A *Szlovák–magyar kéziszótárban* (Stelczer–Vendég 1992) nincs a lexémáról adat.

irányelv – fn *sajtó* 'Tevékenységet, magatartást meghatározó, előíró alapelv. **Pártpolitikai -ek.** -eszme. ÉKsz 2003: 575 (Az *irány* szócikkben szerepel a lexéma.)

intézkedés

szlov. *opatrenie*

hirdetmény

szlov. *vyhláška*

jelenlét, jelenléti forma

Szlov. *fyzická prítomnosť* (szó szerint: 'fizikai jelenlét')

(a különféle közérdekű dokumentumokban: *fizikai jelenlét*nek van fordítva; vö. pl. *Iránymutatás 19/2020.*).

fyzická prítomnosť študentov v školách – 'hallgatók (gyakorló)iskolai jelenléte'

karantén

A *karantén* régóta ismert szó; ám még nem tartalmazza például a Czuczor–Fogarasi-féle értelmező szótár (vö. Czuczor–Fogarasi 1865). Gyakorisági előfordulása a pandémiás időszakban bizonyára jelentősen megnőtt.

koronavírusos beteg/covidos beteg

'koronavírussal megfertőzött személy'

maszk

Az új szavak, kifejezések egy része nem alkalmi szó, kifejezés, így pl. a *maszk*, *egészségügyi maszk* sem. A *maszk* a velencei karnevállal kapcsolatban felmerült már a 14. században is. A *maszk/símaszk* a bűnözés, bűnelkövetés, ill. -üldözés szakszava is. Napjainkban azonban elsősorban 'egészségügyi maszk' jelentésben használatos.

második hullám

'a vírus terjedésének második fázisa' – Korábban csak vízi kontextusban volt elterjedve a magyarországi nyelvhasználatban; Szlovákiában azonban nem; vö. *a privatizáció második hulláma* 'a vagyonsjegyes vagy kuponos privatizáció második fázisa'.

otthoni/házi munkavégzés

szlov. *výkon práce doma*

rendelet, rendelkezés

szlov. *prikaz*. Az oktatási dokumentumokban általában *rendelet*nek van fordítva; vö. pl. 19/2020. iránylev; vö. Stelczer–Vendég 1992: 511.

távoktatás

Szlov. *dištančná forma vzdelávania*

zöld mód

'digitális oktatás'

8.2. Kommentár az elemzéshez

Egy korábbi tanulmányunkban (vö. Simon 1998: 130; 2010), amelynek szintén újszerű, ill. kontaktusváltozatnak tekinthető szókészleti egységek elemzése volt a témája, megállapítottuk, hogy az értelmiségi adatközlők másképp viszonyultak az idegen és a magyar szavakhoz és kifejezésekhez. A kutatás akkor azt igazolta, hogy a szavak elfogadása, ill. helytelenítése nagymértékben függ attól, hogy az illető elem idegen eredetű-e, hibrid-e, vagy magyar. (Hibriden olyan szót vagy kifejezést értünk, amely mind idegen, mind magyar eredetű elemet tartalmaz; magyarnak olyan szót tekintünk, amelyet a laikus beszélők nem éreznek idegennek. A fentiek alapján megállapíthatjuk, az új szókészleti egységek szlovákiai magyar adatközlőktől való megítélése, elfogadása, ill. elutasítása vélhetően azon is múlik, mennyire érzik magyar etimonúnak.



3. ábra: Egy szlovákiai magyar iskolában (forrás: Új Szó, 2020. 10. 21.: 2.)

Összegzés

A felmerülő problémák ellenére a digitális munkarendnek nem csupán hátránya, de előnyei is vannak. Lehetőséget teremtett arra, hogy a tanulók digitális készségei fejlődjenek, ezzel a módszerrel több, releváns információhoz férhettek hozzá, a feladatok megértéséhez pedig a tankönyv mellett egyéb források is rendelkezésre álltak. Ezen túlmenően a tanárok nagyobb fokú aktivitást, odafigyelést követeltek meg a diákoktól, mint a hagyományos keretek között, aminek következtében azok jobban elsajátíthatták a tananyagot (vö. Kalas 2020: 209).

Felhasznált szakirodalom

- Buda András 2020. *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Gondolat. Budapest.
- Czuczor Gergely – Fogarasi János 1865. *A magyar nyelv szótára*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest.
- Czímer Gábor 2020. Több magyar diák maradt ki a tanításból. Új Szó. 2020. 10. 21.: 2. <https://ujso.com/kozelet/a-vilagjarvany-elso-hullamaban-tobb-magyar-diak-maradt-ki-a-tavoktatasbol-mint-szlovak> (2020. 10. 21.)
- Falus Iván (szerk.) 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kalas Vivien 2021. Digitális oktatás a koronavírus idején: tapasztalatok és jövőképek. In: Koltay András – Török Bernát (szerk.): *Járvány sújtotta társadalom. A koronavírus a társadalomtudományok szemüvegén keresztül*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest. 203–211.
- Kárpáti Andrea – Hunya Márta 2009. Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. Új Pedagógiai Szemle. 59. évf. 2. sz. 95–106.
- Pék László 2019. A felvidéki magyar közoktatás állapotáról és jövőképéről. In: Haják Szabó Mária (szerk.): *A felvidéki magyarság a 21. században. Esszék, tanulmányok. Magyar Szemhatár*. Nap Kiadó. Budapest. 114–183.

- Sallai Éva 1994. *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. ELTE. Budapest.
- Šandalová Nóra 2021. *Olvadási szokások – szövegértés, -alkotás – iskolai sikeresség*. Diplomamunka. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom.
- Simon Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum Kiadó. Duna-szerdahely.
- Simon Szabolcs 1998. Nyelvi változók a szlovákiai magyar sajtóban. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás. A 9. Élőnyelvi Konferencia (Szeged, 1996. augusztus 22–24. előadásai)*. JGYF Kiadó. Szeged. 123–140.
- Stelczer Árpád – Vendég Imre 1992. *Szlovák–magyar kéziszótár. Slovensko–maďarský slovník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Veszelszki Ágnes 2020. *Karanténasztár. Virális tartalom*. Inter–IKU. Budapest.

Empirikus irodalom

- Az SJE TTK dékánjának iránymutatása – A SJE TTK dékánjának iránymutatása a 2020/21-es akadémiai év téli szemeszterének távoktatására vonatkozóan, a 19/2020. számú rektori rendelet alapján. Ikt. sz. 9081/5442/2020/PF/DK
- A SJE TTK dékánjának irányelve – Usmernenie dekana PF UJS k realizácii Prikazu rektora č. 21/2020. Magyar fordításban: A SJE TTK dékánjának irányelve a 21/2020. számú rektori rendelet érvénybe léptetéséhez. Ikt. sz. 9081/5442/2020/PF/DK
- Usmernenie k realizácii_home_office_od_26_oktober_2020 Magyar fordításban: Dékáni irányelv a home office engedélyezéséről, 2020. október 26. hatállyal

Abstract

Online education and its language in the context of a Slovak–Hungarian community

The first part of the study deals with the challenges of online education on the basis of specialized literature. The next chapter is dedicated to the online education in Slovakia during the pandemic. Consequently to that change new words and expressions have emerged and spread. The last part examines a Slovak–Hungarian student group's reading and learning habits with the help of a questionnaire.

**AZ ELSŐ „KARANTÉV”
ANGOL SZÓTÁRÁRÓL**
(URICSKA ERNA 2021. *COVIDICTIONARY. WORDS
AND PHRASES RELATED TO THE GLOBAL PANDEMIC.*
REJTJEL KIADÓ. BUDAPEST. 96 old.)

1. Egy új nyelvváltozat születése?

A 2019-ben felbukkanó, majd 2020-ban világjárvánnyá fejlődő koronavírus (Covid19) hatalmas befolyást gyakorolt és gyakorol mind a mai napig az életünk valamennyi területére. Az elmúlt évben több nyelvész is megfigyelte, hogy a pandémia a nyelvünkre és kommunikációnkra is hatással van (vö. Istók–Lőrincz 2020): a magyar nyelvben és más nyelvekben is új szavak és kifejezések keletkeztek (Lénárt 2020; Veszelszki 2020a, 2020b), megváltozott a nyelvi kapcsolattartásunk (Domonkosi–Ludányi 2020), valamint településeink és virtuális létünk nyelvi tájképe (Istók–Lőrincz 2020: 87–90; 2021a: 101–105).

A magyar nyelvészek a születendő nyelvet különböző terminusokkal illetik: míg Balázs Géza *karanténnyelv*ként hivatkozik rá (2020: 234), addig a komáromi Variológiai Kutatócsoport munkatársai (Istók Béla és Lőrincz Gábor) *vírusnyelv*nek (Istók–Lőrincz 2020: 83), majd *virolektus*nak (Istók–Lőrincz 2021a, 2021b) nevezik, az azt vizsgáló nyelvészeti diszciplínára pedig a *virolingvisztika* és *vírusnyelvészet* kifejezést használják (Istók–Lőrincz 2020, 2021a). Valamennyi elnevezés arra utal, hogy a világjárvány létrehozott egy új nyelvváltozatot (nyelvi regisztert), valamint egy új lehetséges kutatási területet. Balázs Géza szerint az új nyelvváltozat létrejöttének fő oka a bezártság lehet, beszédünkben elsőként kiejtési, majd szóhasználati sajátosságok jelentkeznek, a későbbiekben

1 A Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék negyedéves hallgatója, erikcsoka134@gmail.com

pedig nyelvtani változások is megjelenhetnek (2020: 229). A koronavírus által előidézett járványhelyzet a világ minden táján elegendően hosszúnak bizonyult ahhoz, hogy a fentebb említett nyelvi változások végbe tudjanak menni. Ennek egyik ékes bizonyítéka Uricska Erna *COVIDictionary* című szótára, amely a pandémia első hulláma alatt, 2020 márciusa és 2020 szeptembere között létrejövő több száz vírusnyelvi szót és kifejezést mutatja be.²

2. Milyen hatást gyakorol a Covid19 a magyar és az angol nyelvre?

Angol és magyar nyelvterületeken is a legszembetűnőbb hatás az új szavak és kifejezések létrejötte. A nyelv szókészlete azonnal reagált a vírushelyzetre, és alig pár hónap alatt több száz új fogalom látott napvilágot (vö. Lénárt 2020; Veszelszki 2020a, 2020b; Uricska 2021). Uricska Erna szótárában összesen 403 olyan angol nyelvű szót és kifejezést gyűjtött össze, amelyek szorosan kapcsolódnak a világjárványhoz. Az alábbiakban összehasonlítom a magyar nyelvű példákat a *COVIDictionary*-ben található angol nyelvűekkel.

Lénárt István az új kifejezések létrejötte mellett megfigyelte, hogy néhány a már meglévő szavaink közül szemantikai változáson ment keresztül: vagy új jelentéssel/jelentésmozzanattal lettek gazdagabbak, vagy új asszociációs mezőbe kerültek, mint például a *korlátozás*, *buborék*, *karantén* szavak (Lénárt 2020: 291). Ehhez hasonló példák olvashatóak az Uricska-féle szótárban is angol nyelven: *hamster* 'dolgok összegyűjtögetése, felhalmozása', *bubble* 'olyan terület, amelyen belül az elszigeteltek mozoghatnak', *frontline* 'a vírus frontvonalában dolgozók' stb. A nyelvünkben előtérbe kerültek azok a kifejezések is, amelyeket korábban vagy nagyon ritkán vagy egyáltalán nem használtunk. Ezen meglévő szavaink között főként olyan orvosi szakkifejezéseket találunk, amelyeket a média is átvett, ezáltal a hétköznapjaink szerves részévé váltak, és az aktív szókincsünkbe is bekerültek, ilyen például a *világjárvány*, az *oltakozási kedv* vagy a vírusvariáns kifejezés (vö. Lénárt 2020: 291). Itt is megfigyelhető egyfajta párhuzam a magyar és az angol vírusnyelv között, hiszen az utóbbiban is felbukkantak hasonló szakszavak, melyekből néhányat a *COVIDictionary*-ben is megtalálunk: *respirator* 'légzésvédő álarc', *screening* 'szűrővizsgálat' és *epidemiology* 'járványtan'.

2 A szótár szerkezetének alapjául Veszelszki Ágnes magyar *Karanténszótára* (2020a) szolgált.

Az új szavak keletkezésénél is hasonlóságot fedezhetünk fel a magyar, illetve az angol nyelv között. A leggyakoribb vírusnyelvi szóalkotási módok a szóképzés és a szóösszetétel, de meglepő módon a szóösszerántás is népszerűvé vált (a ritkább szóalkotási módok produktívá válásáról lásd: Lőrincz 2016, Istók 2017). Szóösszetétel és szóösszerántás során érthető okokból a legtöbb esetben a *karantén-* (angol nyelvben: *quarantine-*), illetve a *korona-* (angolban: *corona-*) szavak váltak előtaggá. Olyan magyar nyelvű példákat sorolhatunk ide, mint amilyenek a *karanténkonyha*, *karanténkaja*, *karanténbuli*, *koronavírus*, *koronabűnözés*, *koronátha* (vö. Istók–Lőrincz 2020; Veszelszki 2020a, 2020b; W1). Uricska Erna szótára az alapos munkának köszönhetően gazdag az ilyen kifejezésekben: összesen 39 olyan lexémát számoltam össze, melynek előtagja *corona-/coronavírus-*, ezek közül néhány: *coronageddon* 'a koronavírus általi végítélet napja', *coronawashing* 'olyan cégek és személyek tevékenysége, akik a koronavírust kihasználva reklámozzák magukat', *coronatimes* 'a koronavírus alatti időszak'. Az angol nyelvben elterjedtebbnek tűnik a *covid-* előtag, mint a magyar nyelvben (vö. *kovidióta*, *covidinka* – Veszelszki 2020a). A *COVIDictionary*-ben összesen 21 olyan szó található, amely a *covid-* előtagot alkalmazza – pl. *covidiary* 'a koronavírus idején íródó napló', *covidivorce* 'a koronavírus idején történő válás', *covideoparty* 'a koronavírus alatti videóparti' –, de ebbe a kategóriába sorolhatnánk még a szótár igen kreatív címét is (*COVIDictionary* 'COVID-szótár'). A *quaran-/quarantine-* előtagú szavakból 20 találatot számlál az Uricska-féle szótár, nézzünk erre is néhány példát: *quarantrolls* 'a karantén idején „trollkodó” személyek', *quarantini* 'a karantén alatt elfogyasztott martini', *quarandating* 'a karantén alatti (online) randi'.

3. Hogyan épül fel a COVIDictionary?

Timár András (Artamax Creative Studio) egész oldalas borítóterve, amely egy egészségügyi dolgozó maszkkal eltakart arcát ábrázolja, rendkívül kreatív, hiszen felkelti és meg is ragadja az ember figyelmét. A borító képe tökéletes összhangban van a szótár tartalmával: aki ránéz a képre, azonnal tudhatja, hogy a koronavírus hatásáról lesz benne szó. A következő kiemelendő borítóelem a cím. A könyv főcímének előtagja (*COVID*) fekete, míg utótagja (*dictionary*)

vörös színű. E két szín használata rendkívül kreatív és esztétikus módon mutatja meg nekünk a szó összetételét, valamint annak határát. A színekre szimbólumként is tekinthetünk, hiszen a vörös szín a vérre, a fekete pedig a gyászra utalhat, mindkét szín és fogalom összefügg a járvánnyal. A cím elhelyezkedése remekül működik együtt a háttérben lévő női arccal. A főcímet elegánsan egészíti ki a kisebb betűvel szedett alcím (*Words and phrases related to the global pandemic* 'A világméretű járványhoz kötődő szavak és kifejezések').

A munka elején (5) az ajánlást olvashatjuk. Uricska Erna munkáját a frontonban harcolóknak ajánlja. A szótár ezután négy nagyobb szerkezeti egységre tagolódik: jelmagyarázatra (7), előszóra (8–11), szótárra (13–85) és forrásokra (86–94).

Dicséretes, hogy a szerző azt is jelöli (lásd: jelmagyarázat), hogy a brit angolra (*BrE*) vagy az amerikai angolra (*AmE*) jellemző szóról van-e éppen szó. Azon olvasók számára, akik szeretik jobban beleásni magukat a különböző angol nyelvterületek nyelvhasználatába (jómagam is ezen olvasók közé tartozom), ez a két jelölés rendkívül hasznosnak bizonyul. A legtöbb esetben a brit és az amerikai kifejezés között csupán alaki különbség van (pl. *BrE: handsanitiser* 'kézfertőtlenítő', *AmE: handsanitizer* 'kézfertőtlenítő'). Megtörténhet azonban az is, hogy egy vírusnyelvi kifejezés az amerikai angolban rendkívül népszerűvé válik, a brit nyelvváltozatban viszont csak elvétve fordul elő. A legjobb példa erre az egyik jamaikai online rádióállomás neve, a *BigParOnline* ('Hatalmas Online Party'), amely nem került be a *COVIDictionary*-be. A vírus első hulláma óta egészen napjainkig a jamaikai rádió hatalmas népszerűségnek örvend az amerikai fiatalok körében (az első hullám alatt rövid ideig a Twitteren a 3. „legtrendibb” hashtag a *#BigOnlinePar* volt), olyannyira, hogy lassan már vírusnyelvi kifejezéssé vált: *Yo bro, up for some bigonlinepar?* 'Szia, haver, egy kis *bigonlinepar?*'.

A szerkesztői (Molnár Katalin) és az szerzői előszó után következik a szótári rész, amely ábécérendben tartalmazza az Uricska Erna és diákjai által összegyűjtött 403 angol nyelvű kifejezést. Egy-egy szócikk három részből áll: 1. félkövér betűstílussal kiemelt címszó; 2. zárójelben jelölve a szó szófaja; 3. szómagyarázat. Például:

coronaverse (noun)

The existing socio-economic order during the coronavirus pandemic.

1. ábra: A COVIDictionary egyik szócikke (2021: 27)

A szócikkek olykor a címszó egy-egy szinonimájára történő utalásokat is tartalmaznak. Erre általában olyankor kerül sor, amikor a címszó egy összetett szó vagy szókapcsolat, melynek egyik eleme könnyen felcserélhető egy hasonló jelentésű elemmel. Például:

Corona-Waltz (noun phrase) See also → COVID waltz.

Manoeuvring around other people in public, like a dance, to avoid close contact with them.

2. ábra: A COVIDictionary utalást tartalmazó szócikke (2021: 30)

Összegzés

Uricska Erna *COVIDictionary* c. szótára nyelvi dokumentálása egy olyan kornak, amellyel a 21. század embere még nem találkozott, emiatt (is) különleges olvasmány a mai és a jövő nemzedék számára. Tanulságos, érdekesítő, több helyen szórakoztató szöveget. A szócikkek szerkezete tiszta, a magyarázatok könnyedén olvashatóak. Alapos gyűjtő- és szerkesztői munka eredménye, hogy a rengeteg példa hűen tükrözi vissza azt a fél évet, amelyet az első hullámban töltöttünk. Nagy érdeklődéssel várom a *COVIDictionary* bővített változatát, ennek megírásához pedig jó egészséget és sok kitartást kívánok a szerzőjének.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs Géza 2020. A koronavírusról szóló beszéd (nyelv és folklór). In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 229–240.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 241–260.
- Istók Béla 2017. A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 167–180.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. J. Selye University. Komárno. 83. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021a. Virology: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. Vol. 13. No. 2. 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021b. A társadalmi változás nyelvi aspektusai. *Magyar Nyelv*. 117. évf. 1. sz. 101–104.
- Lénárt István 2020. Karanténykedünk: a karanténdepítő a karanténszexig – avagy hogyan tükröződnek tevékenységeink a koronavírus-járvány idején alkotott szóösszetételekben. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 291–302.
- Lőrincz Julianna 2016. Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok? A rövidítés és a jelentéstapadás az anyanyelvkönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. Líceum Kiadó. Eger. 138–155.

Veszelszki Ágnes 2020a. *Karanténszótár. Virális tartalom*. Inter–IKU. Budapest.
Veszelszki Ágnes 2020b. „Kórlelyomat és korlelyomat – új szavakkal kifejezve”. E-Nyelv Magazin. <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korlelyomat-es-korlelyomat-uj-szavakkal-kifejezve/> (2021. 11. 30.)
W1 = <https://www.life.hu/hirek/20200404-koronabunozes-elelmiszerert-tortek-be-egy-asszonyhoz-kiraboltak.html> (2021. 11. 30.)

Abstract

COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic.

The *COVIDictionary* by Erna Uricska is the documentation of an era yet unknown to the people of the 21st century, which makes the dictionary an exciting read to the present and future generations alike. An informative, interesting and at many instances entertaining dictionary. The structure is very clear which makes it easy to read the explanations to each expression. The numerous examples representing the six months of the first wave of the pandemic are the result of precise study and editing.

A REJTETT TANTERV (ÁT)ALAKULÁSA KARANTÉN IDEJÉN

Bevezetés

A 2020-as járvány időszaka, a romániai karanténhelyzetek és ennek következményei sok mindent átalakítottak környezetünkben. Az egyetemi oktatásban elrendelt online oktatás igen sok szempontból próbatételek elé állította az oktatót, az egyetemet, de a hallgatókat is. Ahhoz, hogy az egyetemi tanóra, akár előadás, akár szeminárium hatékonysága elérje a tantermi, kontaktórák tevékenységek tartalmi és hangulati szintjét, sok mindent újra kellett gondolnunk, szerveznünk. Jelen dolgozat ennek az újragondolt tanításnak a tartalmi és formai elemeivel foglalkozik egy esettanulmány formájában, mely a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen történő gyakorlatra hivatkozik 2020. március közepétől kezdődően napjainkig. Azt fogom bemutatni, hogy milyen tartalmi és formai változtatásokat kellett bevezetnem az oktatási folyamatban az online módon való tanítás során.

1. Fogalomértelmezés

A romániai oktatásban a curriculum, 2016-os értelmezése alapján, a tanulási tapasztalatok egészére vonatkozik – tág értelemben, amelyet a gyermek megszerez a teljes iskoláztatás idején; szűk értelemben pedig azoknak az iskolai dokumentumoknak az átfogó elnevezése, amelyek az iskolai tevékenységet szabályozzák, azaz tantervek, programok, tankönyvek, útmutatók stb. Megkülön-

¹ Partiumi Keresztény Egyetem BTMK Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, saramagyary@yahoo.com

böztetünk *egységes (mag-) tantervet*, mely az oktatás teljes egészében érvényes tartalmakat rögzíti, amely minden osztály, diák számára kötelező érvényű, ez az általános műveltség közös törzsanyaga; *speciális* vagy *szakképzési tantervet*, amely főleg azokra az oktatási tartalmakra vonatkozik, amely egy-egy szakma alapelsajátításához tartozik; *helyi tantervet*, amely annak a nevelési intézménynek a sajátos pedagógiai céljait és tanulási tartalmait jelöli, amelyben a tanulási folyamat zajlik. Elkülönítjük még a *nonformális curriculumot*, amely az iskolán kívüli, kiegészítő, de valamely intézmény keretében folyó tevékenységek pedagógiai céljait határozza meg, illetve az *informális curriculumot*, amely a szociális környezetből származó, indirekt nevelési hatások rendszere (család, kortársak, utca stb.). Ehhez a felosztáshoz tartozik a *rejtett tanterv* is, amely jelen írás szempontjából lesz igazán releváns. Ez a tantervben expliciten meg nem jelenő, nem szándékolt eredménye az oktatásnak, a különböző rejtett, külső vagy belső hatások következménye (a tanórák légköre, tanár-tanulói kapcsolatok stb.).

A kontaktórákról való áttérés az online tanításra nem ment zökkenőmentesen, de nem is volt olyan problémás a mi esetünkben. Azok a hallgatók, akikkel dolgozom, 18. életévüket betöltött egyetemisták, akik részéről elvárható a felnőtt léttel járó felelősségvállalás, illetve az önálló tanulás is. Ez sok mindenben megkönnyítette a munkámat. A Partiumi Keresztény Egyetem 2020. március 12-től tért át az online oktatásra, mely az én gyakorlatomban azt jelentette, hogy március 11-én 18 órakor még tantermi órákról jöttem ki, de 12-én 10 órától már laptop előtt, online oktatásban voltunk.

Románia 2020. március 23. és május 17. között vesztegzár alá került, amely azt jelentette, hogy kijárási tilalom volt érvényben, csak minimális sportolás, vásárlás, sürgősségi esetekben hagyhattuk el az otthonainkat nyilatkozatok alapján, illetve a 2020/2021-es tanévet is online oktatásban kezdtük meg. Ez a helyzet olyan problémák elé állított, hogy el kellett döntenünk, melyik oktatási platformot használjuk; milyen módszerekkel tartsam fenn a figyelmet; egyáltalán kibírható-e a 90 perces előadás, szeminárium számítógép előtt ülve krízishelyzetben. Hiszen a járvány időszaka olyan lelki terhelést jelentett az elején, amilyennel kevesen találkoztunk, a fizikai lét féltése mellett számolni kellett azokkal a pszichikai és pszichoszomatikus elváltozásokkal is, melyeknek teljes feltérképezését, az egyénre és a közösségre gyakorolt hatását csak most kezdjük igazán átlátni.

Nemcsak saját tanítási gyakorlatomban adódtak kérdések, hanem a diákok részéről is problémákat észleltem. Kérdés volt, hogy milyen eszközökkel tudnak bekapcsolódni az órákra (okostelefon, számítógép, laptop, tablet); van-e megfelelő internet-használati lehetőség azon a településen, ahol élnek; megfelelő-e helyzetük a tanulásra figyelésnek, hiszen volt olyan helyzet, amikor egy légtérben többen éltek, dolgoztak, illetve kisgyermek felügyeletét is meg kellett oldani; esetenként azt is figyelembe kellett vennem az első napokban, hogy hol tartózkodnak: otthon, úton vagy egyedül vannak napok óta. Olyanfajta interperszonális figyelmet igényeltek ezek a problémák, amelyekkel ez idáig nem találkoztam a mindennapi oktatói gyakorlatomban. Bár több olyan képzésen, tanácskozáson is részt vettem a pandémia előtti időszakban, amely az online oktatással kapcsolatos, az IKT-eszközök használatával foglalkozott, de egyetlen egyszer sem esett szó arról, hogy mindez miként működik krízishelyzetben. Van egy ideális elképzelés az online oktatásról – legalábbis a járvány előtti időszakban ezt tapasztaltam –, amely olyan irreális elképzelés, mely szerint minden diáknak van működő laptopja, szélessávú internete, olyan helység az otthonában, ahol zavartalanul, nyugodtan koncentrálhat az online órákra, és kimondatlanul is azt feltételezte, hogy van olyan kitartása, önfegyelme, amely révén maximálisan tud majd teljesíteni a képernyő előtt. A valóság viszont teljesen más.

2. Gyakorlati tapasztalatok

Szerencsésnek mondhatom magamat és a diákjaimat is, hiszen egyrészt saját infrastruktúráim lehetővé tette, hogy szinte pillanatok alatt áttérhessek az online oktatásra, ugyanakkor a diákjaim is, az egyetem is technikailag jól felszereltek. Örömmel töltött el, hogy a PKE azonnal a hallgatók és oktatók segítségére sietett, például az egyetemi laptopokat, számítógépeket is igényelheték otthoni használatra. Az intézmény nem kötelezett egyetlen oktatót sem arra, hogy egy bizonyos oktatási felületet használjon, hanem ránk bízta ennek kiválasztását. Így nem kerültünk olyan helyzetbe, mint más egyetemek, amelyek esetében nem bírták el a központi szerverek, rendszerek a túlterhelést. A tanítási platform önálló kiválasztása azt is lehetővé tette, hogy egyénre szabottan, a leghatékonyabban tudjunk felkészülni az órákra.

A meglévő és elérhető, fejlett infrastruktúra sok mindenben megkönnyítette a munkánkat, de azzal is szembesített, hogy sok esetben problémák adódtak a térhasználatban: szülők, párok, gyerekek otthon voltak, átjártak a „tanulósóban”, „bekukucskáltak, belelőgtak” a képernyőbe – néha humoros helyzeteket teremtve. Már a legelején kiderült, a legtöbb diák esetében komoly problémák adódtak a testtartással, kérdéses volt, hogyan és hol ülünk gépközelben, lehet-e fekvé je gyzetelni, milyen ülőalkalmatosságot érdemes használni a napi 6–8 órás online tanulás idején stb. Mindemellet nagyon korán jelentkeztek a lelki tényezők: szorongás, félelem, pánik, esetleg magának a betegségnek a tünete. Ezeket figyelembe véve nagyon hamar érzékelttem, hogy változtatni kell az affektív és pszicho-motoros területek aktiválásában, különben a kognitív, tartalmi elemeket nem fogom tudni hatékonyan átadni.

3. Az affektív területek aktiválása

Az affektív területeken az érzelmi, hangulati, lelkületi tényezőket értem, azaz az emocionális viselkedés tartozik ide, beállítódások, meggyőződések. Az egyetemi óráim elején és végén néhány percet szántam ennek a területnek a következőképpen: minden hallgatót kikérdeztem az érzelmi, hangulati állapotára vonatkozóan, szinte óránkénti helyzetjelentéseket kértem arról, hogy vannak, hogyan érzik magukat, mi a helyzet a családjukkal, közvetlen környezetükkel. Fontosnak tartottam a pozitív és negatív érzelmek beazonosítását ahhoz, hogy könnyebb legyen egyrészt a helyzet uralása, másrészt tudjanak a tartalmi részre figyelni az órán. A legtöbb esetben megkezdett mondatokat kellett befejezniük, például: *örültem, hogy ..., jól esett, hogy ..., féltem attól, hogy..., azon aggódtam, hogy ...*

A hangulatkeltő elemek is fontos szerepet játszottak a rejtett tanterv működtetésében: gyakran emeltem be karanténműveket, melyek aktualitása nagy segítségünkre volt abban, hogy lássuk, a művészek hogyan élik túl a bezártságot, miként próbálnak mások a közönség segítségére lenni online lehetőségeken keresztül is.

Az óra végén egy kikérdező eljárást alkalmaztam, melynek az volt a lényege, hogy megfigyelje és tudatosítsa a diák, hogyan változott a hangulata, figyelme

az óra alatt. Gyakran arra buzdítottam őket, hogy emeljenek ki két pozitív történést az órából. Mindennek az volt a célja, hogy a hasznosan eltöltött idő megélésére irányítsam a figyelmüket.

Az online tanulás során alkalmazott affektív elemek működtetése mellett egy támogató programot is indítottam, amely telefonos szolgáltatásként működött, s az volt a lényege, hogy aki bajban volt, felhívhatott, elmondhatta féltelmeit, gondjait. Itt jegyzem meg, hogy a PKE szervezeten is a bajba jutottak mellé állt, mert az egyetemi pszichológus, az egyetemi lelkész és néhány önkéntes kolléga szintén felajánlotta tudását, támogatását egyrészt a hallgatóknak, másrészt a kollégáknak, és telefonos vagy egyéb megkeresések által próbáltuk tartani egymásban a lelket.

4. A pszicho-motoros területek aktiválása

A lelki tényezők mellett tudatosan kellett irányítanom a hallgatók figyelmét például a helyes testtartásra a laptop előtt (asztnál ülünk kemény széken, 90 fokban tartva a derekunkat, mindkét lábunkkal a földön), a megfelelő méretű asztal, szék kiválasztására (ne legyen túl magas vagy túl alacsony, kemény, hátlapos széken üljenek). Helyzetenként mozgásgyakorlatokat végeztünk állva, ülve.

Több figyelmet szenteltem a testkontrollnak: meg kellett tanulni kordában tartani a testet. Ehhez fontos a megfelelő minőségű és mennyiségű mozgás, a testtartás, az ülés, de az egészséges étkezés is. Így az óra elején és végén különböző gyakorlatokat végeztünk. Volt olyan pillanata a 2020-as vesztegárnak a negyedik hét végén, mikor közösen tornáztattam a lánydiákokat, mert volt olyan hallgató, aki többször elsírta magát óra közben.

Az oktatási tevékenység végén pár percet szántam az önreflexiónak, el kellett mondaniuk a résztvevőknek, hogyan működtek testileg-lelkileg az óra alatt, mivel és hogyan tudták irányítani a figyelmüket, a testüket.

Mindezek mellett ajánlott tevékenységként felkértem a fűhallgatókat, hogy naponta hívjanak fel 2–3 diáklányt telefonon, próbálják nyugtatni, meghallgatni őket. Fontosnak tartottam reflektálni a férfianyag és a női agy működésének különbözőségére a krízishelyzetek nemi alapú lereagálása során. A védelmező férfierő aktiválásával olyan akarati tényezők is bekerültek ezekbe a tevékenység-

gekbe, melyek újratanulására és fejlesztésére igen nagy szükség lenne napjainkban is.

Összegzés

A 2020-ban előállt krízishelyzet arra készítetett kutatóként, oktatóként, de magánemberként is, hogy márciustól folyamatosan feltérképezsem az igényeket és a lehetőségeket, hogyan lehet hatékonyan tanítani ilyen körülmények között. Az a tapasztalat, amelyet a 2019/2020-as tanév második szemeszterében megszerettem, arra ösztönzött, hogy az új tanévben is általánosítsam a hangulatkelző momentumot az egyetemi óráimon. Ugyanakkor a kikérdezőket, mozgásos feladatokat, a zenehallgatást is általánosan használjam a tanításban. Fontosnak tartom továbbra is a tanulási folyamat interaktívvá tételét: beszélgetések révén, csoport- vagy pármunkák párhuzamos működtetése által felhasználva például a Facebook-hívások lehetőségét. A hangulati levezetést szintén általánossá tettem az órák végén. Ennek során háromszempontú önreflexiót gyakoroltunk, ahol tartalmi, érzelmi, testi elemek beazonosítására kértem a hallgatókat.

Megállapítható, hogy az online oktatás során fontos tanárként kilépni az előadói magatartásból. Megtapasztaltam, hogy szükséges érzékenyebben viszonyulni a reális gondokhoz. Hasznos lenne a formális oktatásba is bevezetni a krízishelyzetek menedzsmentjét, a krízis-kommunikációt.

A Covid19 alatt bevezetett kötelező online oktatás során megtapasztaltam, hogy az eredményes tanulás, tanítás érdekében a személyközi kapcsolatok átalakulását kellett megélnem és megvalósítanom. Kilépve a megszokott tanár-diák viszonyból, néhol közvetlenebb helyzeteket teremtve van szükség arra, hogy átadjuk a tudást.

Végző soron az oktatási munkám során arra jutottam, hogy bár hiába volt a járvány egyik eredménye a fizikai távolságtartás, olyan lelki közelséget kellett, lehetett és ajánlott megélni és megéltetni, mely által sokkal közelebb kerülhetünk egymáshoz. A rejtett tanterv átalakulása ebben az értelemben olyan hasznos célt szolgál, mely lehetővé teszi az emberben az isteninek, a szelleminek, az érzelminek a közelebbi megtapasztalását.

Abstract

(Re)transformations of the hidden curriculum during quarantine

The period of the 2020 epidemic, the quarantine situations in Romania and the consequence of these have transformed many things in our teaching activities. In many ways, the online education of universities putted the teacher, the universities, but also the students to the test. The transformation targeted affective and psychomotor content. In my paper, I present a way to do this transformations based on my own experience.

AZ ONLINE OKTATÁS KÁRPÁTALJÁN: TAPASZTALATOK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK

Bevezetés

A Variológiai Kutatócsoport 10. jubileumi konferenciájára rendhagyó módon került sor, hiszen a világvárvány közepén került megrendezésre. A szervezők ehhez igazodva adtak lehetőséget a tudományos szimpózium keretein belül, hogy a résztvevők az online térben osszák meg egymással a karanténban történő oktatás során szerzett tapasztalataikat, bevált módszereket, illetve felhívják a figyelmet az újabb kutatási területekre. A 2020 novemberében elhangzott előadás valóban csupán egyfajta beszámoló, helyzetjelentés volt a kárpátaljai magyar oktatási intézmények pandémia során gyakorolt módszereiről, kiegészítve egy gyors kérdőíves felmérés részeredményeivel, melynek során harminc magyar szakos főiskolai hallgató fejtette ki véleményét, tapasztalatait.

Azóta viszont szervezett, nagyszabású felmérés is történt a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének oktatói, kutatói által, az eredmények is publikálva lettek (Husztii–Bárány–Lechner–Fábián 2021: 83–101, Husztii–Fábián–Lechner–Bárány 2021: 38–46, Husztii–Fábián–Lechner–Bárány–Kacsur 2021: 73–84). Tanulmányunkban már ezekkel az adatokkal kiegészítve számolunk be a címben megfogalmazott kárpátaljai eseményekről, tapasztalatinkról.

Kovács (1996) megfogalmazásában a távoktatás az oktatás azon formája, melyben tanár és diák különböző fizikai terekben található. Ilyen oktatási mód

1 II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék Angol Tanszéki Csoport, husztii.ilona@kmf.org.ua

2 II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék Magyar Tanszéki Csoport, dudics.katalin@kmf.org.ua

valósult meg 2020 tavaszán és őszén a beregszászi főiskolán is, mikor a karantén-szigorítások következtében tilos volt az oktatóknak és diákoknak egy légtérben tartózkodni a főiskola épületén belül. Így az oktatási folyamat átkerült a digitális térbe.

A távoktatással már régóta foglalkoznak a szakértők (lásd: Bender–Wood–Vredevoogd 2004: 103–114, Garrison–Anderson 2003, Simonson és mtsai 2000, Szűcs–Zarka 2006), azonban az ismert 2020-as körülmények miatt a téma szakirodalma jelentősen gyarapodott a friss kutatási eredményekről szóló beszámolókkal (lásd: Bereczki és mtsai 2020, Herrmann 2020, Ollé 2020: 97–116, Szondy 2020: 117–131).

1. Főiskolások tapasztalatai az online oktatásról

A koronavírus terjedése miatti első komoly, a főiskolai és az iskolai oktatást is érintő intézkedés Ukrajnában 2020. március 12-i hatállyal lépett érvénybe. Két hétre vonatkozott: nem sejtettük, hogy valójában az egész félévet online rendszerben kell folytatnunk, sőt lezárnunk is. A diákjainkat megkérdezve arról, hogy *Az online oktatás kezdetekor mire számított: könnyebb vagy nehezebb lesz az oktatási folyamatban való részvétel?*, legtöbbször szintén így nyilatkozott: *„nem is gondolkodtam rajta, azt hittem, rövid átmeneti időszak lesz”*. A válaszadók másik jelentős része azt hitte, könnyebb lesz ilyen módon teljesítenie.

Az első napokban bizonytalanokdva, ímélnben, a korábban már létrehozott, s üzenetváltáskor nagyon jól működő messenger-csoportokban zajlott a kommunikáció, az új tananyagok küldése. Viszont legtöbbször arra gondolt, hogy a következő héten ismét találkozunk személyesen, s részletesebben megbeszéljük az adott témákat.

Hamar kiderült azonban, hogy nem valószínű, hogy a két hét után jelenléti formában folytatódhat a félév, így a legtöbb köz- és felsőoktatási intézmény kiválasztott olyan platformokat, melyeken elképzelte az oktatás lebonyolítását. Voltak olyan általános és középiskolák, melyek egy-egy osztálynak közös messenger-csoportot hoztak létre: minden tantárgyból oda kapták a gyerekek a feladatokat. Középiskolai kollégák beszámolója alapján sajnos nagyon kis arányú volt az aktív részvétel a csoportos munkákban. Ebben valószínűleg olyan

társadalmi körülmények is közrejátszottak, melyek negatívan hatottak a szokatlan helyzetben a gyerekek teljesítményére: internethiány, okos eszközök korlátozott száma a családban.

A főiskola vezetése a felsőfokú szakképző intézet, valamint a felsőfokú képzésekben a GoogleClassroom felületet ajánlotta az online oktatási folyamat lebonyolítására. Ez egy jól nyomon követhető, visszakereshető, számonkérésre is alkalmas felület. E mellett használjuk/használják a Redmenta, Kahoot, Discord felületeket is. Továbbra is nagyon kedvelt, népszerű a Messenger. Videoórák tartására, államvizsgáztatásra, szakdolgozatvédésre nagyon jól bevált a Zoom és a Google Meet³.

A kezdetek nem voltak zökkenőmentesek, hiszen ezen platformok megismeréséhez időre volt szükség. Igaz ugyan, hogy az elmúlt években a folyamatos digitalizáció az oktatásban való hasznosítása Kárpátalján is egyre népszerűbb, a gyakorlatban viszont még nem volt erre felkészülve a terület. Negatívumként az egyik hallgató azt írta a kérdőívben ennek kapcsán, hogy: *„A felkészületlenség miatt nagyon rosszul haladt az oktatási folyamat ahhoz képest, ahogy haladhatott volna”*.

A létrehozott Classroom-csoportokban előfordult, hogy egy tanuló kétszer szerepelt két különböző ímélcímmel, két készülékről bejelentkezve. Előfordult, hogy a szülők májusban jöttek rá, hogy a falusi iskola 9. osztályában voltak feladatok, csak a fiúk nem végezték el azokat. Ilyen esetekben azonban, főleg ennyire tapasztalatlanul belecsöppenve, nagyon sok múlik a pedagógus hozzáállásán, empátiáján. Hiszen a másik oldal is követett/követ el bakikat: *„Volt olyan, hogy az online formában írt zh is rosszul sikerült amiatt, mert a tanár rövid szöveges választ állított be és így nem látta a válaszaink felét.”*

A nehézségek ellenére sikerrel zártuk a félévet mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban: Ukrajnában elmaradtak az elemi és az átlános iskolai osztályok záróvizsgái, a központi érettségi vizsgák pedig egy hónap csúszással lettek lebonyolítva a járványügyi szabályok betartásával. Ugyanígy zajlottak az oktatási intézmények felvételi vizsgái.

Ez a néhány hónap mindenkit rákényszerített arra, amiről eddig csak felülről jövő utasításként, szakemberek javaslataiként értesült, s esetleg úgy gondol-

3 A rendeletek szövege megtalálható a következő címen: <https://kmf.uz.ua/uk/category/nakazi/>

ta az idősebb, nyugdíjas pedagógus, hogy ő már alkalmatlan rá. Most mindenki azon dolgozott, hogy a lehető leghatékonyabb módszert találja meg az általa ismert csoport, tanuló számára az eredményes oktatáshoz.

Tapasztalatokkal felvértezve ugyan, de reménykedve vártuk a határozatot a szeptemberi kezdésről. Megszokott rendben kezdtük el a tanévet, de már okulva az előző félév pozitív és negatív élményeiből, a hasznosítható momentumokat tovább folytattuk. Classroom-csoportokat hoztunk létre minden évfolyamban, minden tárgyból. Ezek zavartalan működéséhez a főiskola biztosítja a korlátlan tárhelyet, főiskolai ímélcímet minden tanár és diák számára, illetve külön csoportos ímélcímmel könnyítik meg a Classroom-csoportok létrehozását. Így a tanár egyben tudja felvenni az érintett hallgatókat. A tantárgy tematikája, ajánlott irodalomlista itt olvasható, feladatok kiosztása, beküldése is ezen a felületen működik.

Ukrajna 2020. október 15-től javasolta az online oktatásra való áttérést az oktatási intézmények számára, illetve a meghosszabbított őszi szünet igénybe vételét. Voltak olyan iskolák, felsőoktatási intézmények, melyek ezt igénybe is vették, voltak, amelyek tovább dolgoztak, míg lehetett. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2020. október 26-tól tért át ismét az online oktatásra. Miután Beregszász vörös zónába került, az óvodák, általános iskolák számára engedélyezték ugyan a személyes jelenléteket, a felsőfokú szakképzés, a felsőfokú tanintézmények hallgatói ismét a gépek elé kerültek.

Több személyes beszámolóból, internetes bejegyzésből is értesülhettünk róla, mindenki más tapasztalatokkal tekint vissza a tavaszi félévre. Van, aki szívesen tanult egyedül, eredményesebbnek érezte ezt a módszert: *„Egyedül vagyok és nincs zaj körülöttem, csak az adott órára koncentrálok, picit máshogy oszthatom be az időmet, szabadabb, nagyon jók a meetes órák”*; *„Több idő van a feladatok elvégzésére, mint amúgy lenne, mivel nem kell iskolába járni.”*

Van, aki teljesen elveszettnek érezte magát az online tanulás folyamatában: *„Itthon sokkal nehezebb volt teljesíteni, mint személyes keretek között, a leadandó feladatok mennyisége többnek tűnt, stresszesebb voltam, a motivációm is alábbhagyott.”*, *„Sokkal nehezebb volt a félév, mint azt először gondoltam. Már rosszul voltam, mikor nagy nehezen megcsináltam egy feladatot és aztán jött újabb kettő feladatértésítés. Olyan volt, mint egy végeláthatatlan ördögi kör. Alig álltam fel a számítógép mögül, de nincs ez másképpen most sem.”*, *„Az online oktatás sokkal*

egyhanúbb a rendes oktatásnál, ezáltal számomra sokkal fárasztóbb is volt. Valamint sokszor kaotikus is volt, így voltak helyzetek, amikor nem tudtuk, hogy akkor most mit és hogyan kell csinálni.”

Pozitív hozadékként több diák kiemelte azt, hogy olyan online felületeket, programokat ismertünk meg, melyekről addig nem tudtunk, nem használtuk, több időt tölthettek a családdal, az utazás nem vette el az idejüket. Sokan viszont azt állították, hogy semmilyen pozitív eredményét nem érzékelik az elmúlt időszaknak *„A főiskolán csak a tanulásra koncentrálok, de az online oktatás alatt az itthoni munkák sokszor kevés időt hagytak erre”*.

2. Főiskolai oktatók tapasztalatai az online oktatásról

A továbbiakban annak a felmérésnek a részeredményeiről számolunk be, mely 2021 nyarán a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanzékének 34 (13 angol szakos, 11 magyar szakos, 8 ukrán szakos, 2 német szakos) oktatója közreműködésével zajlott (23 nő és 11 férfi). Átlag életkoruk 40 év, átlag felsőoktatási tanítási tapasztalatuk 13 év. Kutatási eszközként egy 11 kérdést tartalmazó interjú-vezérfonal szolgált, mely olyan témákat ölelt fel, mint a diákok aktivizálása az online órák során, a diákok érdeklődésének és motivációjának fenntartása a digitális oktatáskor, számonkérés a távoktatásban, a „fordított tanterem” módszerének alkalmazása stb. Az interjúk online és offline készültek, rögzítve lettek, majd átíratuk is elkészült, hogy könnyebb legyen az adatokhoz való hozzáférés.

A 34 interjúalanytól begyűjtött adatok kvalitatív elemzéséből megtudhatjuk, hogy a főiskolai oktatókra különbözőképpen hatott az átállás a jelenléti oktatásból a távoktatásba. A megkérdezett tanárok több mint fele (18–53%) negatívan élte meg az átmenetet a jelenlétiből a távoktatásba. Többen megjegyeztek attól, hogy megfelelnek-e majd az elvárásoknak, illetve féltek attól, hogyan sikerül megbirkózniuk a feladattal, melyet először végeztek az online térben, és eleve, kevés online tanítási tapasztalattal rendelkeztek. Volt olyan tanár, akinek az okozott gondot, hogy nem látta a diákok arckifejezését, nem látta, hogyan reagálnak a tanár magyarázatára, mennyire értették meg az új anyagot. Néhány tanárt ez kifejezetten frusztrált. Megint másoknak az jelentett problé-

mát, hogy folyamatosan úgy érezték, kétszer végzik el ugyanazt a feladatot, offline és online (a második karantén időszakban). *„Nehezebb volt így, mert úgy éreztem, hogy két formában dolgoztam egyszerre. Tehát duplán dolgoztam, mert először írásban készítettem el a linkeket stb., majd szóban tartottam az előadást, ami nagyon nehéz volt, mert 60 percbe kellett sűriteni azt, ami eleve 90 perc lett volna”* (No. 1⁴).

Abban a kérdésben, hogy miben különbözött az új anyag átadásának a módja az első és a második karantén időszakban, a megkérdezettek közül három tanár nem tudott véleményt nyilvánítani, mivel nem tanítottak mindkét időszakban. Az első, tavaszi időszakban kötelező volt létrehozni Classroom-csoportokat és feltölteni a tananyagot jegyzetek formájában, szinkronórákat azonban nem volt kötelező tartani. Az összesített válaszok azt mutatják, hogy ennek ellenére voltak tanárok, akik az első időszakban is tartottak órát Zoom-on vagy Messengeren, és azt tapasztalták, hogy az időkorlátok és a csatlakozási problémák nehezítették néha a folyamatot, de a megtartott órák érdekesekek, interaktívak voltak, *„párbeszédet folytattunk a diákokkal. Ezeknek a Messenger csoportoknak egy része tovább működött akkor is, mikor létrehoztuk a Classroom-okat”* (No. 1).

Az aszinkron oktatási formából kifolyólag minden megkérdezett egyetért abban, hogy az első időszakban sok időt vett igénybe az anyag előkészítése, az egyéni írásbeli feladatok kidolgozása, ellenőrzése, a megjegyzések leírása. Az interakció főleg írásban történt, ami megterhelő volt, nehézséget és némi bizonytalanságot eredményezett.

A második időszak előtt október közepéig jelenléti oktatás volt, ez sokat segített a tanároknak. Ebben az időszakban már kötelező volt online órákat tartani GoogleMeet-en és a legfontosabb különbség az volt, hogy ez lehetőséget nyújtott az élőszavas magyarázatokra, ami nagymértékben hozzájárult a tananyag pontosabb megértéséhez. Jelentős szerepet játszott még az előzetes tapasztalat: *„Folyamatosan készültünk az átállásra, igyekeztünk kihasználni a jelenléti időszakot”* (No. 1). *„Amikor még tanteremben voltunk, arra készültünk, hogy esetleg a következő órán már nem találkozunk és igyekeztünk kihasználni a jelenléti időszakot”* (No. 21).

4 A könnyebb megkülönböztetés végett a tanárokat kódzámokkal jelöltük 1-től 34-ig, az interjúk kronológiai sorrendje alapján.

Egyetértés van abban, hogy a második időszak sokkal könnyebb volt, és a tanárok is jobban felkészültek, megismerkedtek a rendszerrel, segítették egymást.

A sikeres nyelvtanulás egyik alapfeltétele a diák motiváltsága. Ezért a tanárokat arról is megkérdezték az interjú során, tapasztaltak-e különbséget a diákok motiváltságát illetően az első és második karantén-időszakban.

Huszonöt adatközlő (73 %) vélte úgy, hogy a második szakaszban, amikor szinkron online órákat tartottunk, a diákok motiváltsága jelentősen javult.

A motiváltság javulását több tényezővel magyarázzák a tanárok. Őt válaszadó vélte úgy, hogy a pozitív változás annak tudható be, hogy a diákoknak hiányoztak a személyes interakciók. Örültek annak, hogy kapcsolatba tudtak lépni mind a tanárral, mind a csoporttársakkal. *„Sokkal motiváltabbak voltak. Ki voltak éhezve a társas interakciókra, még ha online formában is”* (No. 27). Egy másik megkérdezett szerint külső motiválás nélkül is érezhető volt a különbség a diákok motiváltságát illetően: *„Nem éreztem, hogy szükségem van arra, hogy motiváljam a hallgatókat. Úgy éreztem, hogy ők igényelték nagyobb mértékben, mint amilyenre számítottam. Igényelték a jelenlétemet, a kapcsolatot”* (No. 21).

A megkérdezettek arról is vallottak, hogy különbözött-e a számonkérés módja az első és második karanténos időszakban. A válaszadók túlnyomó többsége (28–82%) beszámolt valamiféle különbségről. Leggyakoribb eltérés abban mutatkozott, hogy míg az első időszakban csak írásban kértek számon tesztek által különböző platformokon (Redmenta, GoogleForms, Word-dokumentum, GoogleMeet), addig a második időszakban, amikor szinkron online órákat tartottak, rendszerint szóbeli felelés, megbeszélés is történt. Az online órák előnyei között többek között ezt a kombinálási módot említették a válaszadók: *„Mivel most már videón keresztül tudtuk megbeszélni, be tudtam iktatni a szóbeli részt, a számonkérés módja ezzel bővült. A többi rész, a tesztfeladatok, modulzáró dolgozatok megírása ugyanúgy működött különböző platformokon, mint az első alkalommal (Redmenta, GoogleClassroom). Sikeresen működött”* (No. 19).

Egy adatközlő szerint változott az arány a szóbeli és írásbeli számonkérési mód között. Első időszakban az írásos feladatok voltak többségben, míg a második időszakban szóban történt gyakrabban a megszerzett tudás mérése: *„Az 1. időszak alatt több írásos feladat volt, a Classroom-ba kértem be, de a beszámolókat szóban kértem az éteren keresztül. A 2. időszakban kevesebb dolgozatot írtattam*

online, több volt a szóbeli feleltetés, kevesebb modult írtattam, a beszámoló szóban zajlott” (No. 24).

További egy válaszadó szerint „a számonkérés módja nem változott, csak a platformok” (No. 27), illetve egy tanár egy sajátos változásról számolt be. Véleménye szerint a számonkérés módja nem változott, viszont az ő hozzáállása a számonkéréshez igen: „A számonkérés módja nem változott, de az igen, ahogy én hozzáálltam. Az első esetben nagyon szigorúan kértem számon, határidőket, sok mindent, második esetben már tudtam azt, hogy késhetnek a diákok. Nem rontottam jegyet, nincs mínusz 10 pont, ha késve küldték be a feladatokat” (No. 32).

Öt válaszadó (15 %) állította azt, hogy nem változott a számonkérés módja, mivel „már a karantén előtt is nagyrészt digitális tartalmak formájában kértem számon a tananyagrészeket” (No. 30). A számonkérés módja ezeknél a tanároknál már korábban is hibrid formában történt.

Az interjúkból az is kiderült, hogy a tanárok egyértelműen pozitívan értékelték, hogy az írásos számonkérést szóbeli feleléssel egészítették ki a második időszakban. Egyrészt a különböző személyiségű diákok esélyegyenlősége miatt, ahogy egyik válaszadó fogalmaz: „azok, akiknél az írásbeli rész nehezebben ment vagy a tesztet esetleg kicsit jobban elidegeskedték, a szóbeli jobban ment, de a fordítottja is előfordult, gyengébben ment a szóbeli és sikeresebb volt a teszt” (No. 19). A hibrid számonkérés további pozitívuma, hogy „a két típusú, vagyis a szóbeli és az írásos feladatok révén jobb lehetőségeket biztosított az objektív értékelés megvalósításához” (No. 11), például az írásbeli teszt után megkérték a diákokat, hogy szóban indokolják meg a válaszukat, ezáltal változhatott az érdemjegy is.

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy mind a diákok, mind a tanáraik ráébredtek az online oktatás előnyeire és többnyire optimistán állnak ahhoz a kérdéshez, hogy felhasználják-e a kényszerszerűen megszerzett digitális ismereteiket a jelenléti oktatásban is. Legtöbbször a GoogleClassroom előnyeit emelték ki, melyeket szándékukban áll a hagyományos oktatási módozatban is felhasználni.

Nem tudhatjuk, milyen további változásokkal, kihívásokkal kell a pedagógus-társadalomnak szembenéznie, azonban az biztos, hogy újabb és újabb

módszereket, technikákat kell elsajátítaniuk és alkalmazniuk a tanároknak, hogy a jövőben is biztosítani tudják az oktatás minőségét. Ahogy az egyik magyar szakos hallgató megfogalmazta: „*úgy gondolom, hogy az egyetlen pozitív dolog az volt, hogy a tanulók és tanárok egy teljesen új helyzetben találták magukat, amelyben helyt kellett állni. Meg kellett tanulni mindkét félnek, hogy toleránsak legyenek egymással szemben, megtanulták értékelni azt az időt, amikor személyesen ott tudtak ülni az órán*”.

Felhasznált szakirodalom

- Bender, Diane M. – Jeanneane B. Wood – Jon D. Vredevoogd 2004. Teachingtime: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education*. Vol. 18. Num 2. 103–114.
- Bereczki Enikő Orsolya – Horváth László – Kálmán Orsolya – Káplár-Kodácsy Kinga – Misley Helga – Rausch Attila – Rónay Zoltán 2020. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. ELTE-PPK. Budapest.
- Garrison, D. Randy – Terry Anderson 2003. *E-learning in the 21st century: A frame work for research and practice*. Routledge. London.
- Herrmann, Eric 2020. Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *Multi Briefs: Exclusive, 11 May, 2020*. <https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education> (2021. 11. 22.)
- Huszti Ilona – Bárány Erzsébet – Lechner Ilona – Fábíán Márta (Густі Ілона – Барань Єлизавета – Лехнер Ілона – Фабіян Марта) 2021. Навчання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці ІІ. In: *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія педагогіка та психологія 34. 83–101.
- Huszti Ilona – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Bárány Erzsébet 2021. Assessing language learners' knowledge and performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research*. Vol. 3. No. 2. 38–46.
- Huszti Ilona – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Bárány Erzsébet – Kacsur Annamária 2021. Language teaching and learning in tertiary education in

- the time of a pandemic. In: David Shaffer – James Kimball (szerk.): *Re-envisioning ELT altogether, all together. Proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference – 2021*. Korea TESOL. Seoul. 73–84.
- Kovács Ilma 1996. Új út az oktatásban? A távoktatás. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest.
- Ollé János 2020. A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. In: Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Kiss Tamás (szerk.): *Válságok megelőzése és kezelése*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 97–116.
- Simonson, Michael – Sharon E. Smaldino – Michael Albright – Susan Zvacek 2000. *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Nova Southeastern University. Fort Lauderdale.
- Szondy Máté 2020. Technostressz, digitális tudatosság és digitális jóllét. In: Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Kiss Tamás (szerk.): *Válságok megelőzése és kezelése*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 117–131.
- Szűcs András – Zarka Dénes 2006. *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.

Abstract

Online education in Transcarpathia: experience and consequences

In our study, we report on the processes that took place at different levels of Hungarian education in Transcarpathia as a result of the quarantine measures introduced in the spring of 2020 in Ukraine. In addition to personal experiences, we also report through the partial results of an extensive empirical survey on the perceptions of the participants in the educational process and the positive benefits of this period. In the research, 34 college educators expressed their views, sharing their experiences in a guided interview. The positive result of the research is that teachers have realized the benefits of online education and are mostly optimistic about whether to use their compulsorily acquired digital knowledge in face-to-face education as well. Most have highlighted the benefits of GoogleClassroom, which they intend to use in the traditional mode of education.

A FLIPPED CLASSROOM, AVAGY A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MÓDSZER HASZNOSSÁGA AZ ONLINE VAGY HIBRID SZAKNYELVI ÓRÁN

Bevezetés

A felsőoktatási intézmények egyik fő feladata mindig is az volt, hogy felmérje a hallgatók tanulással kapcsolatos tapasztalatait, igényeit és elvárásait. A pandémia kialakulása következtében az elmúlt másfél évben ez a feladat még nagyobb hangsúlyt kapott, mivel az oktatási intézmények Magyarországon és szerte a világban kénytelenek voltak a hagyományos oktatásról átállni a távoktatásra. Ezzel együtt szembe kellett nézniük az online oktatás kihívásaival.

A hagyományos tantermi oktatásból a virtuálisra való átállás új megtapasztalásokat hozott a hallgatók számára is. Az oktatói gárda megfigyelései alapján a hallgatóknak időbe telt, míg teljes mértékben alkalmazkodni tudtak a számítógépes oktatás módszereihez. A hagyományos tantermi oktatásban gyakran használt passzív hallgatás és jegyzetelés módszere nem bizonyult megfelelőnek az online oktatásban, mivel általános passzivitást vált ki a tanulóknak. Az egyetemi oktatóknak be kellett látniuk, hogy a tanítás a már megszokott előadásformában nem életképes. Épp ezért kénytelenek voltak kreatív és innovatív módszerek bevonásával új tanulási körülményeket teremteni a hallgatók „hagyományos” gondolkodásmódja megváltoztatásának érdekében.

A globális világjárvány előtt a magyar egyetemeken a hagyományos formában tartott órák főként előadásokból és szemináriumokból álltak, amelyeket nagyobb hallgatói csoportoknak tartottak. Ezeket oktatóanyagok és műhelymunkák, egyéni kutatások egészítették ki.

¹ Budapesti Gazdasági Egyetem KKK Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék, kiss.katalin@uni-bge.hu

Az online oktatásra való áttéréssel azonban az egyetemi oktatóknak újra kellett gondolniuk a hagyományos oktatási módszereket. Hatékonyabb eszközöket kellett bevezetniük annak érdekében, hogy a tanulók megfelelően részt vegyenek a tanításon, sőt növeljék azok motivációját és megoldást találjanak a diákok passzivitására az órákon. A felsőoktatási intézmények online oktatással kapcsolatos tapasztalatai azt mutatják, hogy a *tükrözött tantermi tanulási módszer* az egyik leghatékonyabb modellnek bizonyul a modern oktatásban, különösen a járvány elhúzódó időszakában.

A „tükrözött tanterem” lényegében egy oktatási modell, ahol az előadás és a házi feladat elemei is előfordulnak. A módszer lényege, hogy a tanulóknak lehetőségük van rugalmasan a saját tempójukban tanulni. Ez a tanár számára lehetővé teszi, hogy hatékonyan ösztönözze az egész oktatási folyamatot, és megoldja a tanuló ifjúság passzivitásának problémáját. Ez az oktatási technika, amely általában valamilyen online oktatási módszert használ, meglehetősen gyakori a felsőoktatási akadémiai környezetben.

Az online oktatás és tanulás ötlete nem volt ismeretlen számunkra a pandémia előtt sem. A hibrid tanulási módszert a világ több főiskolája és egyeteme is használta a hagyományos tanulás alternatívájaként vagy kiegészítéseként. A hibrid tanulási modell azon az elképzelésen alapul, hogy a hagyományos tantermi oktatás online tanúlással és önálló tanúlással párosul (Horn 2014); vagy ahogyan Bailey, Schneider és Ark (2013) is említi, a hibrid tanulás olyan oktatási módszer, amely a tanulás egy részét online környezetbe helyezi át. Ez lehetőséget ad a tanulóknak, hogy nagyobb ráhatással legyenek a tanulás bizonyos összetevőire, ütemére, módjára, idejére és helyére.

Összefoglalva, ez egy olyan keret, amely támogatja a digitális technológiákon keresztül történő tanulást online és hibrid környezetben.

A kollaboratív tanulás (a tanulók által vezetett tanulási megközelítés) egy másik módszer, amelyet gyakran integrálnak egy hibrid tanulási folyamatba. Ez a hasznos tanulási modell önállóan is használható az osztályterekben. A módszer szerint a tanulók egymást is segítve is megkönnyítik a tanulást azáltal, hogy megbeszélnek az anyagokat, és csoportos tevékenységekben oldják meg a problémákat társaikkal együttműködve. Ez a módszer nagyrészt azon az elképzelésen alapul, hogy megfordítható a hagyományos információátviteli modellt.

Az információgyűjtést és az elméletből való felkészülést az óra előtt kell elvégezni (Mazur 1999).

A hibrid tanulás, a kollaboratív tanulás vagy a tükrözött osztályterem módszer hatékony stratégiák, amelyeknek bevezetését érdemes megfontolni az aktív tanulási lehetőségek támogatása érdekében a fizikai vagy élő online tantermi órákon és azon kívül más tanulási formákban is.

Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a *tükrözött tanterem módszer* hogyan használható hatékonyan az üzleti angol teljes online vagy hibrid tanulási környezetben történő oktatásában, és miért tekinthető értékes, tanárral töltött időnek; szinkronban az élő, online számítógépes technológiák használatával.

A tanulmány következő fejezete a tükrözött tanterem módszer hátterével foglalkozik.

1. Az elméleti háttér áttekintése

A tükrözött tanterem módszertanáról tekintélyes mennyiségű szakirodalom található. Magát a módszert különböző elnevezésekkel illetik, például: *invertált tanterem*, *hibrid tanítás*, *autonóm tanulás* vagy *aktív tanulás*. A fogalom meghatározása tehát nem korlátozódhat teljes egészében egy kimerítő definícióra. A tükrözött osztályterem módszer egy oktatási keret, amely az információs technológia legújabb fejlődésével párhuzamosan alakult ki. Története tehát sokkal rövidebb a hagyományos tanítási módszerekéhez képest.

A módszer gyökerei az információs technológiai forradalomból eredeztethetők. Egyrészt a közösségimédia-platformok megjelenésétől, mint például a YouTube, a Skype, a Facebook és az Instagram, másrészt az okostelefon-technológiák megjelenésétől, harmadrészt a szélessávú internet széles körű elérésétől. Kijelenthetjük tehát, hogy a tükrözött tanterem módszer megjelenésének és elterjedésének szükséges előfeltétele az információs technológia fejlődése volt. A tükrözött tanterem koncepcióját Jonathan Bergmann és Aaron Sams alkalmazták 2012-ben. Ez a két vegyész pedagógus, akik az Észak-Coloradói Egyetemen dolgoztak, rájöttek, hogy a hallgatóknak házi feladatuk végzése közben nagyobb szükségük van a tanárok segítségére, mint a tanításuk alatt. Ezért

elkezdték felvenni és közzétenni az előadásait az interneten, azzal a céllal, hogy segítsenek a diákoknak felzárkózni az elmulasztott órákhoz. Bergmann és Sams a tükrözött tanterem módszerét egy oktatási modellként definiálta, amelyben a közvetlen oktatást videók által közvetítik, s ezáltal a tanórán időt és teret kapnak más hallgatói tevékenységek is, mint például problémamegoldás, megbeszélés, projektmunka stb.

Később Bergman és Sams megalapították a „Tükrözött Oktatási Hálózatot”, amely a tanulókat helyezte az oktatás középpontjába, és különböző oktatási stratégiákat hajtottak végre azzal a céllal, hogy mély és tartós tudást tudjanak átadni (Bergman–Sams 2014).

A tükrözött tanterem elmélet még jobban elterjedt az ingyenes előadói oldalak megjelenésével, mint például a Salman Khan által alapított Khan Akadémia. Salman Khan 2004-ben a MIT tanítványaként matematikai oktatóanyagokat készített videó formájában, amelyeket unokaöccse segítése céljából feltöltött a YouTube-ra. Ezek a videók annyira népszerűek lettek a hallgatók körében, hogy 2008-ban megszületett a Khan Akadémia.

Ma Khan több mint 3000 videóból álló könyvtárat kínál. Az oktatóanyagok több területet érintenek, leginkább matematikai, pénzügyi, történelmi és művészeti témákat. Az átlagosan 10 perces videókkal, amelyeket kifejezetten számítógépes tanulásra terveztek, a Khan Akadémia gazdag és magával ragadó tanulási élményt nyújt.

Azóta is sok oktató részesült és részesül napról napra abból a lehetőségből, hogy ezeket a videókat használja a tükrözött tanterem módszer keretein belül. A tanfolyam tananyagáról készült videókat a tanulók otthon nézik, az egyéb tevékenységeket (mint például a házi feladatok) pedig az osztályteremben végzik. Ezzel biztosítva van az interaktív feladatokra szánt idő a tanórán.

Rövid elméleti áttekintésünkéből kitűnik, hogy a tükrözött tanterem koncepciójának kialakulása csak néhány évvel ezelőttre nyúlik vissza, mégis széles körű támogatást és elismerést kapott. Ez annak volt köszönhető, hogy sikeresen alkalmazták a különböző oktatási területeken, azzal a céllal, hogy növeljék az interakciók számát és a személyre szabott kapcsolattartási időt a tanulók és tanárok között.

A tükrözött tanterem módszernek köszönhetően a tanárok minőségi tanítást és gazdag tanulási élményt nyújthatnak a diákoknak.

2. A tükrözött tanterem mint oktatási módszer

A „hagyományos oktatás” az oktatás azon módja, amelyben a tanár megbeszéli a tananyagot az osztály/csoport tanulóiival, azok pedig átgondolják a tanultakat, és ezek után elvégzik a tananyaghoz kapcsolódó házi feladatokat.

Ezzel szemben a tükrözött tanterem – ahogy a neve is sugallja – megfordítja az osztálytermi tevékenységek és a házi feladatok sorrendjét. Ez esetben az oktatás online történik, a tanulók önállóan tanulmányozzák a tananyagokat egy előre rögzített videoelőadáson keresztül.

Az osztályban pedig a tanulók elvégzik a feladatokat, majd megbeszélik azokat a tanárral (W1).

Egyszerűen, az iskolai feladatokat a tanulók otthon végzik, míg a házi feladatot az iskolában. Ilyen módon a tanórák az iskolában hatékonyabban mehetnek végbe – gyakorlatokkal, projektekkel, megbeszélésekkel, különböző kérdések megválaszolásával vagy más interaktív tevékenységekkel. A tükrözött tanterem módszer tehát nagyobb lehetőséget ad a tanulók számára a tanárral való interakcióra. Ezáltal a tanulók sokkal aktívabban vesznek részt és vonják be magukat a tantermi tevékenységekbe.

A tükrözött tanterem fogalmát gyakran hozzák összefüggésbe a tükrözött tanulási módszerrel. Ez arra utalhat, hogy a két fogalom felcserélhető, ez azonban tévhit. A kifejezések ugyanis nem azonosak. A tükrözött (fordított) tanterem vezethet tükrözött (fordított) tanuláshoz, de nem feltétlenül. A tükrözött tanterem a tanítás módjára (módszerére) utal, míg a tükrözött tanulás célja az órákon történő hagyományos csoportos tanulási formától való elmozdulás az egyénközpontú tanulási rendszer felé. Az előbbi dinamikusabb és interaktívabb tanulást tesz lehetővé (Yarbro 2014). A tanárok többsége ugyan alkalmazza a tükrözött tanulás módszereit, azáltal, hogy a tanulónak az órán kívül is biztosít szövegeket, anyagokat vagy kiegészítő videókat a tananyaggal kapcsolatban, de a fordított (tükrözött) tanulás valódi beépítéséhez az alábbi négy pillér gyakorlatba ültetése szükséges: rugalmas környezet, tanulóközpontú megközelítés, tudatos tartalomtervezés és szakmailag felkészült oktató (Lynch 2015).

Röviden áttekintve az egyes tényezőket, az első feltételezi, hogy a tanároknak rugalmas környezetet kell teremteniük, amelyben a tanulók választhatnak, mikor, hol és hogyan tanulnak.

A második lényege, hogy a tanárok a tanárközpontú megközelítésről a tanulókönzpontú megközelítésre váltanak. A tanárok ezáltal más tanulási kultúrát alakítanak ki, amelyben az osztályban töltött időt a témák mélyebb feldolgozására fordítják. A diákok pedig aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, ugyanakkor fel tudják mérni saját tudásukat azáltal, hogy azonnali visszajelzést kapnak a tanártól.

A harmadik tényező, a tudatos tartalomtervezés, azt jelenti, hogy a tanár eldönti, hogy mit kell tanítani az órán, és milyen anyagokat kell a tanulóknak önállóan elsajátítaniuk.

Ez a stratégia hasznos lehet a tanulókönzpontú környezet javításához, hogy az aktív tanulással eltöltött osztálytermi időt maximalizálni lehessen.

A negyedik pillér a pedagógus szerepét érinti az új tanulási környezetben. Az ő feladata a tanulási folyamat folyamatos megfigyelése, megkönnyítése és ösztönzése mellett a visszacsatolás és a tanulók munkájának értékelése. Ez a fordított (módosult) tanári szerep nagy jelentőséggel bír az egész tükrözött tanulási folyamatban, mivel a tanár már nem tekinthető „egyedüli tudásszolgáltatónak, a hatalom tulajdonosának és az elsődleges döntéshozónak” (Manor–Bloch–Schulman–Flannery–Felten 2010). A tanulókönzpontú szemléletű tanárok megosztják tanítványaikkal a döntéshozatali hatalmat, és bevonják őket a tanulási folyamat összetevőivel kapcsolatos fontos döntések meghozatalába, azaz a tanfolyam tartalmába, a kurzus témái elsajátításának módjába, valamint a tanulók értékelésének módjába (Weimer 2002).

Amint a fentiekből látható, a tükrözött tanterem módszer egy nagy vállalkozás, amelyet körültekintően és tudatosan kell megközelíteni. Mindazonáltal, figyelembe véve a módszer minden előnyét, állíthatjuk, hogy a tanulásnak ez az innovatív megközelítése új távlatokat nyit(hat) az oktatásban. A módszer világszerte széles körben elterjedt alkalmazása pedig rámutat arra, hogy egyre több tanuló és tanár, oktató fogadja el ezt az új tanítási módszert a hagyományos oktatási modell alternatívájaként.

3. A tükrözött tantermi módszer folyamata

A tükrözött tanterem oktatási modellnek két összetevője van: az egyik a videós előadások, amelyeket a tanulók az iskolán kívül néznek, a másik összetevőt pedig azok az aktivitások képezik, amelyeket az órák alatt végeznek. Annak érdekében, hogy ezek az összetevők működjenek, szükséges a videós oktatóanyagok bemutatása, valamint a tanulók értékelése a videós anyagok tartalmi megértése alapján. (vö. a Kanadai Waterloo Egyetem által végzett tanulmány, W2).

A Waterloo-i Egyetem tanulmánya a tükrözött tanterem módszer folyamatában négy lépést határozott meg, amelyek a következők:

1. Az oktató bemutatja a kurzus témájához kapcsolódó videóanyagot. A videós oktatóanyagokat vagy maga a tanár készíti el, vagy egyszerűen keres már rendelkezésre álló videókat az internet segítségével. Ha a tanár úgy dönt, hogy ez utóbbiakat használja, például a Khan Akadémia oktatóanyagait, a TED Talks- vagy a YouTube-videókat, mind nagyon hasznosak lehetnek különféle tanfolyamok anyagainak és az üzleti angol nyelvnek az oktatásában. Fontos azonban, hogy az oktatók előzetes utasításokat adjanak a tanulóknak azzal kapcsolatban, hogyan kell hatékonyan dolgozni az oktatóanyagokkal, például, egyszerűen megnézni őket, jegyzetelni, kérdéseket készíteni stb. Szükséges felhívni a tanulók figyelmét arra is, hogy csak akkor vehetnek részt az órán, ha felkészültek a témára.
2. A második szakaszban az oktató kisebb csoportokba osztja tanítványait, és felméri, hogy a tanulók mennyire értették a videós oktatóanyagok tartalmát. Ebben a szakaszban az oktató magyarázatot ad a videóból származó kulcsfogalmakra, válaszol a tanulók kérdéseire, és konzultál velük arról, hogyan kell a tanórán belüli tanulási tevékenységeket a későbbi szakaszhoz igazítani.
3. A harmadik szakaszban a tanulók a tanteremben olyan tanulási tevékenységekben vesznek részt, amelyek elősegítik a téma mélyebb megértését, feldolgozását, ill. biztosítják az együttműködést és a kölcsönhatást a tanulók és az oktató között. Ezek a tevékenységek tartalmazhatnak feleletválasztós vetélkedőt, megbeszéléseket, vitákat, kérdés–feleleteket, szimulációkat, szerepjátékokat stb. Egy virtuális osztályteremben az ok-

tató feladata a tanulók irányítása, amikor azok „találkoznak” és különböző problémákat/feladatokat oldanak meg.

4. Az utolsó szakasz a tanulási folyamat produktív szakasza, amelynek során a tanulók előadásokat tartanak a témáról, diskurzusokat folytatnak, vagy valamilyen más, kreatív módszert használnak a megszerzett információ visszaadására. A tanóra az előadások értékelésével zárul, valamint ellenőrzéssel, hogy a téma megértése, szilárd elsajátítása, az oktatási célok elérése sikeres volt-e.

Amint azt a fenti szakaszok is bizonyítják, a hagyományos tanítási stratégia felváltása online platformon tartott előadással hatékonyabb; elsősorban amiatt, mert a videókat órán kívül is meg lehet nézni. Így az órákon felszabadult időt eredményesebb és hatékonyabb tanulási tevékenységekre fordíthatják a tanulási folyamat résztvevői. Noha a tükrözött tanterem módszer bevezetéséhez bizonyos idő befektetése szükséges az oktató részéről, ez később megtérül, mivel a videós oktatóanyagokat később újra fel tudja használni a következő kurzusokon, és ami még fontosabb, az egyre tökéletesedő tananyag javítja a tanulók tanulási eredményeit.

4. A tükrözött tanterem módszer gyakorlati megközelítése. Az üzleti angol nyelv tanítása

A tükrözött tantermi módszer gyakorlati bevezetéséhez a tanároknak át kell gondolniuk az óra felépítését. A tükrözött tanterem módszer a tanításban online és offline szakaszokat vegyít. A passzív tanulási folyamat néhány aktív tanulási elemmel kombinálva történik az online platformon. A tanulók megismerhetik a tanítási ütemtervet és a tanyanyag tartalmát a tanár által közzétett online és offline integrált tanterv segítségével.

A tükrözött tanterem módszer alkalmazásának megtervezése előtt a tanárnak figyelembe kell vennie az alábbi szempontokat:

1. az óra célja;
2. kompetenciák, amelyeket a tanulók az óra végére elsajátítanak;
3. olyan tanulási eredmények, amelyek a tanulókat magasabb szintű ismeretekhez vezetik;

4. a tanulók tudásának értékelési módjai;
5. a tanfolyam tartalmának tagolása, kisebb egységekre bontása;
6. a tanulók tudásának aktuális szintje és ezzel együtt a végrehajtandó feladatok nehézségi foka, pl. ellenőrizze, hogy a tanuló/hallgató megfelelő ismeretekkel rendelkezik-e a témában, megfelelő minőségű és gazdagságú-e a szókinccse;
7. az online források elérhetősége és beillesztési lehetősége a tanulási folyamatba;
8. egyértelmű tanulási követelmények és elérendő célok;
9. a tanulási folyamat mérhető eredményei;
10. az online és offline szakaszokban elért eredmények szintetizálásának lehetősége.

4.1. A tükrözött tanterem módszer alkalmazásához javasolt lépések egy üzleti angol tanfolyamon

A kísérleti órát a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán (BGE KKK) üzleti angol nyelvi kurzusra jelentkezett 22 egyetemi hallgató bevonásával tartották. A tanár az órát megelőzően tájékoztatta a hallgatókat arról, hogy a tananyag részét képező „Vállalati struktúra” témát tanulmányozzák tükrözött osztálytermi környezetben. Az összes résztvevő önkéntesen vett részt a kísérleti órán az új tanulási környezetben. Az alábbiakban a tükrözött tantermi módszer kulcsfontosságú lépései találhatók, egy üzleti angolóra tanítása során.

Tanóra előtti lépések: az egyéni tanulás szakasza

A tükrözött tantermi modell már leírt forgatókönyvét követve – azaz „amit hagyományosan az osztályban végeznek, azt most otthon végzik, és azt, amit hagyományosan házi feladatként végeznek, az osztályban fejezik be” (Bergman–Sams 2014) – első lépésben a tanár dönti el, hogy mely tevékenységeket fogja megfordítani a modell hatékony megvalósítása érdekében.

Az alábbi ábra összefoglalja, milyen tevékenységeket lehet megfordítani bármely nyelvéra során, beleértve az üzleti angol nyelvi kurzusokat is.

Home	Class
• Podcasts	• Tasks
• Videos	• Problem solving
• Screen casts	• Group based
• Reading	• Pair work
• Quizzes to check learning	• Presentations
• Other activities	• Class discussion

1. ábra: Tükrözött tantermi modell alapú óraterv² (forrás: W3)

Az óra előtt a diákoknak meg kell ismerkedniük az online platformon elérhető forrásokkal és oktatási anyagokkal. A tanár feltölti a kifejezetten a „Vállalati struktúra” témakörhöz készített munkalapot/munkamenetet, és információkkal látja el a diákokat, hogy melyik platformot használják az online anyagok eléréséhez. A tanulók ezután megnéznék egy kb. öt perc hosszúságú videót, amelynek linkjét a munkalapon is megosztják velük; a szókincsfeladatokkal és a tanár által a videó alapján készített hallásértési kérdésekkel együtt. A videó megtekintése után a tanulókat meg lehet kérni arra, hogy online egyéni tanulás útján fejezzék be a tanóra előtti tanulási tervet, pl. ellenőrizzék, hogy megértették-e az adott tananyagban szereplő kulcsfogalmakat (pl. kifejezések összeillesztése a definíciókkal) a megértést igazoló kérdések által, amelyek kiegészítő feladatként jelennek meg a munkalapon. Ezenkívül a tanulás e szakaszában a témához még egy szövegértési feladat kapcsolódik, amely az óra során a kötelezően használatos tankönyvből származik.

Az olvasási feladat célja a témáról szóló ismeretek és kulcsfogalmak mélyebb megértése. A videós oktatóanyagok előnye a hagyományos előadásokkal vagy szemináriumokkal szemben az, hogy hozzáférhetőek azon tanulók számára is, akik nem tudnak jelen lenni a tanórán. Így azok a saját számítógépükön vagy

2 Otthon: hanganyag, videó, képernyőkép, olvasás, kvíz a tanulás ellenőrzéséhez, egyéb tevékenységek; tanterem: feladatok, problémamegoldás, csoport alapú, páros munka, prezentációk, megbeszélések.

mobileszközükön a számukra megfelelő időben tudják megnézni az oktatóvideókat. Ennek eredményeképpen bárholnan fel tudnak zárkózni az elmulasztott órákhoz.

Tanórai lépések: csoportos tevékenységek és szerepjátékok személyes formában

A tantermi óra a tanítási és tanulási szakasz azon része, amely a tanár és a diákok közötti interakcióra irányul. A tanórák az adott témához kapcsolódó tevékenységekkel telnek. A csoportos tevékenységek célja a videoelőadás megértésére különböző feladatok által, mint például kiscsoportos beszélgetés, problémamegoldás (feladatlap), szerepjáték, esettanulmány és az olvasási feladatok szakértői értékelése.

Így az aktív tanulási élmény az osztályteremben történik. Ennek a szakasznak az előnyei a kritikus gondolkodás, a problémamegoldó készség és az interperszonális készségek fejlesztésének elősegítése.

Tanóra utáni lépések: nyomonkövetés és értékelés

A tanóra utáni szakasz célja, hogy a diákok a gyakorlatban is alkalmazni tudják a tanultakat. Az erre szolgáló feladat lehet: prezentációk a témáról, amelyet a következő offline órán kell előadni.

Javasolható a tanulóknak, hogy menjenek el egy általuk ismert vállalathoz, vagy végezzenek kutatómunkát egy vállalatnál, majd mutassák be a vállalatot, annak szerkezetét, termékeit és szolgáltatásait, alkalmazottait, ügyfeleit, versenytársait, pénzügyi információit stb. Ez lehet az egyik hasznos módja annak, hogy megszilárdítsák a témával kapcsolatos ismereteiket, javítsák gondolkodási képességüket és kreativitásukat. Ezenkívül egy ilyen prezentációs feladat mint kihívás is használható tanulók számára. Egyéb utánkövetési tevékenységek közé tartozik az osztályon belüli vita/megbeszélés vagy az esszéírás.

A tükrözött tantermi modellben a tanár segítőként szolgál, tehát nem közvetlen utasításokat ad, hanem meghatározza a tartalmat, feltérképezi a házi feladatokat, személyre szabott instrukciókat nyújt a diákoknak, akiknek kérdéseik vannak, és további támogatásra van szükségük; megvilágítja a probléma lényegét, vezeti és irányítja a tanítási tevékenységeket, figyeli a teljes tanulási folyamatot, és visszajelzést ad.

Az online és offline szakaszok összefoglalása egy értékelési folyamatból áll, amelynek részei egyrészt a tanári értékelés, másrészt a csoportos kölcsönös értékelés. Az értékelési folyamat célja annak megállapítása, hogy a tanulók milyen mértékben érték el az előre kitűzött célokat.

A kísérlet után a kísérletben résztvevő hallgatókat felkérték, hogy mondják el véleményüket az új tanulási környezetről. A hallgatók többsége pozitívan nyilatkozott arról, hogy az önálló tempójú tanulás és a különböző interaktív tevékenységek motiválják őket; míg néhányan inkább a hagyományos tanulási stílust részesítették előnyben, számukra az új oktatási környezet kevésbé megfelelőnek bizonyult. Ennek oka általában az, hogy nem tudták megfelelően beosztani az idejüket, és panaszkodtak a számítógép képernyője előtt eltöltött hosszú időre is.

A Budapesti Gazdasági Egyetem üzleti angol nyelvi kurzus oktatásában tartott kísérlet tanulsága az, hogy a technológia és a hagyományos módszerek ötvözése alternatívát jelenthet a jövőbeli gazdasági és üzleti angol nyelvi órák számára. Elsősorban amiatt, hogy jelentős tanulási élményt nyújthat a hallgatók számára.

Figyelembe kell ugyanakkor venni, hogy semmilyen új tanulási módszer bevezetése sem történhet egyik napról a másikra; a használatuk előtt mindenképp tesztelni kell őket. A tanulókat egyértelmű információkkal kell ellátni azzal kapcsolatban, hogyan kell tanulni egy technológiaalapú környezetben, és hogyan kell megfelelően gazdálkodni az idővel a kijelölt feladatok elvégzéséhez. Fontos továbbá az is, hogy meg kell tanulni a technológiai eszközök megfelelő használatát, hogy jól érezzék magukat az új környezetben.

5. A tükrözött tantermi módszer előnyei

A fentiek alapján állítható, hogy a tükrözött tantermi módszer bevezetése gyökeresen megváltoztathatja az oktatási módszereket és számos előnnyel járhat a tanárok és a tanulók számára. Mint minden oktatási stratégiának és modellnek, ennek is megvannak a maga előnyei és hátrányai. Először lássuk a Waterloo Egyetem által végzett felmérésben kiemelt előnyöket, melyek fontosak az üzleti angol-órák tanítása során is:

1. Egy előadás során a legtöbb tanuló figyelme általában tíz-tizenöt perc elteltével csökken, így a tükrözött óra megoldást jelenthet a tanulók passzivitására, azaz segíthet abban, hogy a tanulók az egész tanítási óra alatt a tanulásra összpontosítsanak.
2. A tanulók az online anyagok segítségével szabályozhatják a tanulás idejét, ütemét és helyét. A visszatekerés és a videóelőadás vagy magyarázat újból való meghallgatásának lehetősége segíthet a tanulóknak tartalmas, jól használható jegyzetek készítésében és a nyelvi folyékonyság elérésével kapcsolatos nehézségek leküzdésében; a tanulók felelősséget vállalnak saját tanulásukért, miközben támogatást kapnak a tanáraiktól.
3. Az osztályteremben eltöltött idő hatékonyabban telik mind a tanulóknak, mind a tanárok szempontjából, ez a tanuló-tanár és a tanuló-tanuló hatékonyabb interakcióját eredményezi.
4. A tükrözött tanterem módszer hatékonyan növelheti a tanulók teljesítményét, tanulási motivációját, javítja a személyre szabott tanulást, a megértési képességet. A tanárok világos képet kaphatnak a tanulók nehézségeiről a tananyag feldolgozásával kapcsolatban, az alapján, hogy milyen kérdéseket tesznek fel. A tanárok ezután a tanulók visszajelzéseitől függően módosíthatják a tanóra tervét. Ezt az elképzelést „ép-pen-időben tanításnak” nevezik.
5. Bár a kezdeti időbefektetés szükséges az online anyagok létrehozásához és a megfelelő videotartalom kereséséhez, az anyagokat a tanár évről évre újra felhasználhatja.
6. A tükrözött tantermi módszer arra ösztönzi a tanulókat, hogy gondolkodjanak és tanuljanak nemcsak az osztályteremben, hanem azon kívül is.

6. A tükrözött tantermi módszer hátrányai

A tükrözött tanterem módszernek vannak bizonyos hátrányai is, hiszen mindig lesznek tanárok és diákok, akik ellenállnak a változásoknak. Emellett sokan azzal érvelnek, hogy a módszer megkülönbözteti a tanulókat, mivel a szükséges technológiai eszközök sok tanuló és tanár számára nem elérhetőek. Azok a diákok, akik a hagyományos tanításhoz vannak szokva, nehézségekbe ütközhetnek az új módszer adaptálása és az önálló tanulás során. A tanárok számára pedig esetenként nehéz lehet áttérni az új tanítási módszerre, sokuknak ugyanis fejlődniük kell a technológiai eszközök megfelelő használatában.

Lássunk néhány egyéb területet, ahol a módszer adaptálása kihívást jelent:

- 1. A tanárok nagyobb terhelésnek vannak kitéve, mivel időre és erőfeszítésre van szükségük az óra előtti és az órán zajló tevékenységek újragondolásához és előkészítéséhez.*
- 2. Ha a tanulók felkészületlenül érkeznek az órára, nagyon nehéz (szinte lehetetlen) bevonni őket a feladatokba.*
- 3. Az előző pont a tanulói motivációhoz vezet. Ha a tanulók nem elég motiváltak az önálló tanuláshoz, ez a tanítási módszer azt eredményezheti, hogy a kevésbé motivált tanulók még kevesebbet tanuljanak.*
- 4. Számítógép és megfelelő internetelérés nélkül a tükrözött tanterem módszer alkalmazása bonyolulttá válik.*
- 5. Végül, sok tanár attól tart, hogy a tükrözött tanterem modell veszélyeztetheti a hagyományos osztálytermi módszer fennmaradását.*

A fenti hátrányok sok tanuló számára gátló hatásúak lehetnek, ezért a modell bevezetése előtt a tanárnak mindig mérlegelnie kell az egyes tanítási módszerek előnyeit és hátrányait. Döntéseit pedig azzal kapcsolatban, hogy melyiket alkalmazza, a társadalmi-gazdasági különbségek és a tanulók képességeinek függvényében kell meghoznia.

Összegzés

A tükrözött tantermi modell tehát egy módszertani alternatíva, amely nagyon gyorsan terjed világszerte, különösen a világjárvány kitörése óta eltelt másfél évben a felsőoktatási intézmények távoktatásra való átváltásával. Amint a tanulmányból kiderült, bár ennek az oktatási módszernek a megvalósítása nehézségekbe ütközhet, legalábbis a kezdeti időszakban, a tükrözött tanterem módszer nagyon hatékony tanítási módszernek tűnik, amely elősegítheti a tanulók tanulási autonómiáját, és lehetővé teszi, hogy a tanárok segítőként szolgáljanak a diákok számára a teljes tanulási folyamat során, és hatékony segítséget nyújtsanak a továbblépéshez, ha a diákok zsákutcába jutottak. Ez a fajta interakció kevésbé lehetséges, ha a tanulók hagyományos osztálytermi környezetben végzik a munkát.

A digitalizáció új korszakában, amikor szinte minden diák használja az internetet, okostelefont vagy táblagépet a közösségi oldalak követésére, akár vonzóvá is válhat a tanulás ezen új formája, ahol a tanulás online környezetben multimédiás tartalom által, de értékes tanári irányítás mellett valósul meg.

A tanítás osztályon kívüli megvalósítását célzó tükrözött tantermi megközelítés új lehetőséget kínálhat a tanulók tanulási hajlandóságának növelésére is. Segítségével megtanulják, hogyan váljanak saját tanulási folyamatuk aktív résztvevőjévé, továbbá lehetőséget teremt a tanár-diák interakciókra és az osztályteremben elvégezhető vonzó és hasznos tevékenységekre.

Felhasznált szakirodalom

- Bailey, John – Ellis, Scott – Schneider, Carri – Ark, Tom Vander 2013. *Blended Learning Implementation Guide*. Version 1.0. http://www.digitallearningnow.com/wp-content/uploads/2013/02/DLNSmartSeries-BL-paper_2012-02-05a.pdf (2021. 01. 10)
- Bergman, Jonathan – Sams, Aaron 2014. *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education. Eugene. Oregon–Washington.

- Horn, Michael B. – Staker, Heather 2014. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Lynch, Matthew 2015. *The Four Pillars of Flipped Learning*. <https://www.theedadvocate.org/the-four-pillars-of-flipped-learning/> (2021. 01. 23.)
- Manor, Christopher – Bloch-Shulman, Stephen – Flannery, Kelly – Felten, Peter 2010. Foundations of student-faculty partnerships in the scholarship of teaching and learning: Theoretical and developmental considerations. In: Werder, Carmen – Otis, Megan (eds.): *Engaging student voices in the study of teaching and learning*. Stylus. Sterling. 3–15.
- Mazur, Eric 1999. *Peer instruction. A user's manual*. Prentice Hall. Upper Saddle River.
- Weimer, Maryellen 2002. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley–Sons. San Francisco.
- Yarbro, Jessica – Arfstrom, Kari – McKnight, Katherine – McKnight, Patrick 2014. *Extension of a review of flipped learning*. Flipped Learning Network. George Mason University. Pearson.

Online források

- W1 = <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> (2021. 01. 15.)
- W2 = <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/planning-courses-and-assignments/course-design/course-design-planning-flipped-class> (2020. 10. 19.)
- W3 = <https://www.teachertrainingvideos.com/> (2021. 11. 20.)

Abstract

The Usefulness of a Flipped Classroom Method in Teaching Business English online

With an outbreak of the global pandemic and transition to distance education academic staff have frequently experienced the passive role of students in their courses which were delivered using traditional educational methods. In multiple cases it was observed that the students participated in the classes without active engagement. In response to the challenges of distance learning academic staff had to reconsider their teaching methods and introduce more innovative and effective tools more appropriate for online education to ensure proper student engagement and motivation. One of the useful methodologies that proved successful in teaching Business English in the myriad of other courses as well has been the flipped learning method which has been recently considered as one of the most exciting advancements in the modern teaching. Since the importance of the method is that students can learn in a flexible way at their own pace, it enables us to efficiently enhance the whole education process and solve the problem of student passivity. My study is aimed at describing the application of the method in teaching a Business English class to maximally achieve a tutor-student interaction.

Tanulás 4D-ben

Diskurzus a digitális didaktikai diverzitásról

1. Én vagy mi?

A *Digitális naplók* írásának ötlete egyikünk nevéhez kötődik, a *Digitális vendégnaplóé* viszont már közös szülemény. A napló- és vendégnapló-bejegyzésekből összeállított kötet szerkesztői munkálatait egyikünk végezte, míg a vendégszerzőkkel és bejegyzésekkel kapcsolatos adatelemzést a másikunk. A naplóorozat huszonöt epizódja nyilvánvalóan annak tulajdonosától származik. S bár másikunk „csak” egy-egy vendégnapló-bejegyzést és kommentárt jegyez, a hét hónap alatt az egész alkotófolyamatot végigasszisztáló szellem- és játszótársként volt jelen. Így hát e tanulmány írása során szembesültünk a feloldhatatlannak látszó „én vagy mi?” szerzőségi szám-személy problematikával. Ezt az alábbi módon igyekszünk kezelni: a naplóírás folyamatát és a vendégszerzőkkel és szövegeikkel kapcsolatos megállapításokat egyes szám első személyben a naplószerző írja. A legnépszerűbb vendégnapló szerzőjeként tett reflexiókhoz szintén ez a nyelvi forma kívánkozik, csak a másikunktól. Bizonyos szövegrészleteket pedig többes szám első személyben fogalmazunk.

1 Nemzeti Közszolgálati Egyetem RTK Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, molnar.katalin@uni-nke.hu

2 Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola, uricska.erna@stud.uni-corvinus.hu

2. Szükségből erényt, szorongásból reményt

Az egész 2020 novemberében kezdődött azzal a ténnyel, hogy a COVID-19 járvány második hullámának tetőzésekor ismét bezártak az oktatási intézmények, köztük természetesen a Nemzeti Közzolgálati Egyetem (NKE) is. Az egyhetes rektori szünet nemhogy a felkészülésre, de a magamhoz térésre sem volt elegendő. Így vágtam hát neki november 16-án a távolléti oktatásnak, s mindjárt az első héten harminchárom órám volt, valós időben, online. Ahhoz képest, hogy az oktatásmentes héten végig tagadásban voltam – azaz csaknem teljes depresszióba estem attól a tudattól, hogy online kell tanítanom –, az első élmények igencsak jól sikerültek. Annyira, hogy el is határoztam: megírom őket egy ún. digitális naplóba, és a 2012 óta működő szakmai honlapomon (<http://www.nyelvilektoralas.hu/>) megosztom. Már ekkor biztos voltam ugyanis abban, hogy tapasztalataim másokat is érdekelni fognak, hiszen problémámmal nem voltam egyedül. És jól éreztem. Egy kolléga, amikor elolvasta az egyik naplóbejegyzésemet, ezt írta: *„Nagyon szuper énközlő írás az online oktatás Katis tapasztalatairól. De ha hiszed, ha nem, sokunk érzéseinek és gondolatainak hangot adtál. Jó volt olvasni.”*

3. Napló + vendégnaplók = beszélgetőkönyv

A naplóírás ötlete magától értetődő volt. Egyrészt nyelv- és irodalom szakos bölcsészként sok ilyet olvastam és olvasok, a műfajt mindig is szerettem. Egy műfajttörténeti monográfia meghatározása szerint a napló „a naplóíró létezésének keretét adó, valóságnak tekintett külső események, cselekedetek, gyakran bizalmas gondolatok és érzések napi, esetleg időszakos felidézése” (Braud 2006, idézi Z. Varga 2020). Másrészt kommunikációs készségeket fejlesztő trénerként másokat csakis úgy biztathatok hitelesen az önreflexióra, ha magam is gyakorlom, márpedig a napló kiváló keret ehhez. Harmadrészt – s itt most talán ez az egyik legfontosabb motiváció – a naplóírás közismerten és elfogadottan terápiára alkalmas tevékenység. Egyfajta önkítárulkozás, akár elképzelt, akár konkrét személynek, akár csak magának címezi az ember.

De nemcsak az irodalomtudósok, hanem a pszichológusok számára is izgalmas a naplóírás – egyáltalán az írás, sőt az őszinte írás és beszéd – gyógyító erejének vizsgálata. Pennebaker (2005) egész könyvet szentelt a terápiás írásnak. Jóllehet Borgos Anna a könyvről írt recenziójában kritika tárgyává teszi, hogy Pennebaker műve magán hordozza a tudományos népszerűsítő kiadványok minden jellegzetességét, mégis, alapvetően ajánlja. De nemcsak a könyv elolvasását, hanem magát az írást, legfőképpen megelőzés céljából: „A szerző a Texasi Egyetem Pszichológia Tanszékének vezetője, aki szociálpszichológusként évtizedek óta vizsgálja az egészségi állapot összefüggését az érzelmek szavakba, közelebről írásba fordításával. Ezeknek az igen széles körben és változatos területeken végzett vizsgálatoknak nyújtja összefoglalóját a könyv. A vizsgálatok konklúziója tulajdonképpen meglehetősen röviden is összefoglalható: életünk érzelmileg megterhelő élményeinek biztonságos megosztása, feltárása nemcsak az adott trauma feloldásában segít, hanem hosszú távon is javítja az immunrendszer állapotát és a fizikai és mentális egészség minőségét. [...] a nyelvbe fordítás segít reflektálni, eltávolítani, formába önteni és megérteni a gomolygó érzelmeket; az írásos rekonstrukció ezáltal újfajta viszonyt hoz létre az eseményhez és önmagunkhoz. A feltárás ellenpontja a gátlás, amely rengeteg energiát emészt fel. Az írásos katarzis a gátlásra fordított energiát is csökkenti – ebben nem tér el a tánc-, rajz-, zene- és egyéb önkifejezésre építő terápiáktól, de az önkifejezésen túl fontos eleme, hogy a nyelvre épít, a nyelven keresztül hat a kognitív és affektív folyamatokra. Pennebaker hangsúlyozza, hogy a pozitív élmények visszatartása is hasonló károkat okoz, mint a negatívaké, és ezek megosztása is egészségnövelő hatású” (Borgos 2005: 365–366). Magából a műből pedig ez a gondolat illik ide leginkább: „Önkénteseink túlnyomó többsége arról számolt be, hogy az írás végeztével megkönnyebbülést, boldogságot és meglegedettséget érzett. Legbelsőbb érzéseink és gondolataink feltárása nem csodagyógyszer. [...] Annyi azonban bizonyos, hogy jobban megértjük majd érzéseinket és érzelmeinket, és azt az objektív helyzetet is, amelyben éppen vagyunk. Más szóval, az írás némi távolságot teremt az adott élethelyzettől, és ezáltal új perspektívába helyezi azt” (Pennebaker 2005: 63).

Nem reprezentatív, sőt még csak nem is kutatási eredmény, amit még itt szeretnék megosztani, de a fentieket igazolja egy levélrészlet egy vendégszerzőtől, aki a felkérés és az írás élményének hatására így fogalmazott: „*Nagyon köszönöm*

a lehetőséget, számomra kifejezetten meglepő volt, hogy milyen jó érzés volt írni ezt a naplót. Több szempontból is – egyrészt eszembe jutott az Apukám, másrészt pedig az a sok-sok pozitív dolog is, amit az elmúlt hetekben, napokban mintha elfelejtettem volna. Nagyon köszönöm ezt az élményt is, tényleg megtiszteltetés volt a felkérésed.”

Tudjuk, hogy sokaknál a megbetegedéstől való félelem pandémiás szorongást okozott, a karantén a bezártság, az elszigeteltség érzését már-már az elviselhetetlenségig fokozta. Mindezek tetejébe a digitális oktatás nem ismert technikai és módszertani kihívások elé állította az oktatókat. Mindez így együtt elég komoly stresszt eredményezett. Volt, aki a karantén és járvány idején születő új angol szavakból és kifejezésekből készített szótárat (Uricska 2021), más pedig a vírusnyelvet vizsgáló új kutatási területnek – a *virolingvisztiká*-nak – a körülhatárolására vállalkozott (Istók–Lőrincz 2020, 2021a, 2021b). Magam ösztönösen fordultam a számomra évtizedek óta terápiaként alkalmazott íráshoz. Csupán annyi változás történt, hogy új fejezetet nyitottam *Digitális napló* címen.

A kötet műfaji meghatározásához azonban kevésnek bizonyul a napló, hiszen itt nem egy szerzőről van szó, hanem még másik 61-ről. A vállalkozást ezért beszélgetőkönyvként definiálom: „Az igazi nagy baráti beszélgetések formája nem a dialógus, hanem a párhuzamos beszéd. Nem villogó, röpködő replikák sora, hanem ráérős mesélés. Egyszóval nem párbaj, hanem mindkét fél elmondja a maga baját, a másik pedig úgy hallgatja végig, hogy nem szól közbe. Élő beszédben ritkán sikerül ezt így betartani, de írásban nagyon jól lehet. Műfaja pedig a beszélgetőkönyv” (Molnár 2010).

Foucault (1999) egyenesen az „önmagunk megírása” kifejezést használja arra a lélektani folyamatra, amely a mások szövegeinek olvasása és az írás változása során zajlik bennünk. Seneca írásra és olvasásra vonatkozó gondolatait elemezve az alábbiakat írja: „A feljegyzést készítő személy a mondott dolgok összegyűjtése által teremti meg a saját identitását. [...] Seneca nem győzi hangsúlyozni, hogy aki önmaga akar lenni, annak olvasnia kell; nem meríthetünk pusztán önmagunkból, és nem tudjuk magunktól felvértezni magunkat az önuralomhoz nélkülözhetetlen észelvekkel: szükségünk van mások útmutatására, irányítására, példamutatásra és segítségére. Az olvasás azonban nem választható el az írástól; »váltakozva kell folyamodnunk«, vissza kell térnünk eme

két elfoglaltsághoz, az egyikben jelentkező túlkapást a másikkal kell csillapítani” (idézi S. Horváth 1971). Pontosan erre ad lehetőséget a beszélgetőkönv.

Oktatókollégáim bevonása a terápiás folyamatba eleinte ugyanolyan ösztönösen indult, mint a saját naplójírás. Mindegyiküket hosszú évek, sokukat évtizedek óta ismerve szinte biztos voltam abban, hogy nekik is hasonló kihívást jelent az online oktatásra való átállás, de azért megkérdeztem őket. Már felületes beszélgetéseinkből is egyértelműen visszaigazolódott ez a sejtés, ezért úgy gondoltam, felajánlom nekik is a naplójírás lehetőségét. Az első pillanattól kezdve mindvégig kivétel nélkül örömmel fogadták a meghívást. Egy rövid idő után már koncepciózusan válogattam őket, és egy meghatározott logika mentén adtam közre írásaikat, átlagban hetente kettőt. (A 7 hónap 28 hetére kell elosztani az 52 szöveget.) Hol a saját naplók, hol a vendégnaplók „vezettek”, vagy ha úgy jött ki a lépés, fej-fej mellett haladtak, de semmiképpen nem versenyben.

Álljon itt Foucault-tól még egy gondolat arról, mit is jelent a feljegyzések diskurzussá transzformálódása: „Nem szabad pusztán úgy tekinteni ezeket a feljegyzéseket, mint az emlékezet segítőit, melyekbe időről időre, ha a helyzet úgy hozza, belepillanthatunk. Nem azért jöttek létre, hogy pótolják, amit az emlékezet nem őriz meg. Sokkal inkább olyan ténylegesen elvégzendő feladatok eszközeit és kereteit képezték, mint az olvasás, újraolvasás, meditáció, önmagunkkal és másokkal folytatott beszélgetések. Arra valók, hogy mindig kéznél legyenek [...]. Kéznél vannak, vagyis nem pusztán az értelem és a tudat számára jelenlevők és megidézhetőek, hanem ténylegesen rendelkezésre állnak és felhasználhatók, ha a szükség úgy kívánja. [...] Ehhez pedig nem elegendő, ha egyszerűen csak az emlékek vitrinében vannak kiállítva, de mélyen a lélekbe kell vésődniük, »be kell ivódniuk«, ahogy Seneca mondja, és a részünkké kell válniuk. Nem elég tehát, ha a lélek befogadja és magáévá teszi, önmagává is kell alakítania őket.” Az írás „tehát a diskurzus szubjektívizálódásának nagyon fontos mozzanata” (idézi S. Horváth 1971).

A fenti gondolatokat megerősíti egy másik vendégszerzőtől kapott köszönőlevél egy ide illő részlete: *„Amikor visszajeleztél az írásomra, akkor esett le igazán, hogy mi is a mögöttes játék ebben a vendégnaplósdiban. Megkapargatni, mennyire rezegnek egymásra emberek, mennyire gondolják ugyanazt, vagy éppen homlokegyenest mást ugyanarról a dolgról. Mennyire ismered őket. Bevallom, azért ez a*

lelkesedés ragadós! És irigylésre méltó is, hogy egy kívülről ilyen aprósághoz mekkora jelentőség tapad, ha az ember úgy fogja meg. Ennek nem tudom, van-e értelme, de arra gondolok, hogy nem rálegyintesz, hogy oké, írunk egy naplót, ő is, meg én is, hanem ennek mélyebb értelmet adsz azzal, hogy ilyen gyermeki lelkesedéssel, játékosággal vagy az ebben rejtőző titkok iránt. Szerintem ez megfizethetetlen. Engem is feltöltött a lelkességed. [...] Megerősítettél abban, hogy rajtunk múlik, mire hogyan tekintünk, hogyan fogjuk meg, gyúrjuk a magunkévá – úgy, hogy ez nekünk erőt is adjon és üzemanyagot. Talán mégis sikerült mélyebben megfognom ezt a köszönömöt.”

Ajánlom tehát az olvasónak, hogy olyan szemmel is tekintsen a vendég-szövegek között születő diskurzusokra, hogy vajon azokban mennyire érezhető – sokszor öntudatlanul is – a terápiás jelleg. Ha jobban belegondolok, a megküzdési stratégiák gyakorlatilag bájosan amatőr, ám megkapóan őszinte gyűjteményeként is értékelhető a saját és vendégírásokból összeállt beszélgetőkönyv.

4. Tanulás 4D-ben

A cím és az alcím egy nyelvi lelemény eredménye, amelyet hosszas vívódás előzött meg. A szójáték kedvéért – amiért nyelvészeknek nem kell a szomszédba menniük – esett a választás végül négy idegen szóra, mert így adta magát a 4D rövidítés. A neveléstudomány képviselőinek körében a *diskurzus*, *digitális*, *didaktikai* és *diverzitás* szavak egyike sem szorul magyarázatra. Csupán annyiban, hogy mit is jelentenek a jelen kutatás összefüggésében.

Diskurzus. Az előző fejezetben már kifejtettem, miért a beszélgetőkönyv műfaját választottam a vállalkozás megnevezésére. De ki beszélget itt kivel? Tulajdonképpen mindenki mindenkivel.

Legelőször is, amikor az ember naplót ír, a napló álcájába bújva ugyan, de önmagával diskurál. Így történt ez velem is.

Majd amikor felkértem a vendégszerzőket, elsőként én szólítottam meg őket. Nemcsak a felkérő levélben, hanem másként is. Mindegyikük írása elé – vakon, azaz anélkül, hogy olvastam volna blogbejegyzéseiket – egy felkonferáló szöveget készítettem, amelyet ők is csak akkor ismerhettek meg, miután

elküldték nekem saját írásukat. Tudom, hogy ez hihetetlenül hangzik, de pontosan 28 tanúm van arra, hogy ez így történt. Ők maguk se hitték, csak azután, miután ezt a „trükköt” átérték.

Aztán jött az ő önreflexiójuk. A számukra egyetlen megköztésként meghatározott napló műfajnak köszönhetően nekik is elsősorban saját magukkal kellett szembenézniük, és ahogyan számítottam rá, így is tettek.

De a legtöbben közülük velem is párbeszédbe bocsátkoztak, sokszor nyelvileg játékos formában, amely a napló gazdájaként való emlegetésben is testet öltött.

Aztán ahogyan szaporodott a vendégszerzők köre, némelyikük elolvasván az előtte csatlakozók írásait, óhatatlanul is reflektált elődeire, így egymással is diskurálni kezdtek.

Majd a következő írásaimban én is többször reagáltam az általuk felvetett témákra, s viszont: ők is reagáltak az én naplóbejegyzéseimre.

Azonban még ez sem volt elég. Ha már egyszer a tanításról beszélgetünk, igazságtalannak éreztem volna, ha nem vonjuk be az egész folyamatba a hallgatókat is. Hiszen mégiscsak velük műveljük mindazt, amiről mi, oktatók jól eltársalgunk. Lehetetlen, hogy mindezt úgy tegyük, hogy nem kérdezzük meg, mi az ő élményük, tapasztalatuk és véleményük a velük folytatott kísérletezéseinkről és rólunk. Saját naplóbejegyzéseim megjelenése után nem sokkal megkértem 33 – szintén tudatosan kiválasztott – hallgatót, hogy írjon kommentárt, természetesen ahhoz a részhez, amelyben ő maga is érintett volt.

Amint látható, az egymással beszélgetők köre egészen tág, és mind a kollégák, mind a hallgatók képviseltetik magukat. Sőt, akad egy különleges kivétel is: egy 13 éves iskolás. Őt rokoni szálak kötik hozzám, unokahúgom. Sokat beszélgetünk a tanulásról és az iskoláról, és úgy gondoltam, éppen méltó helyen lennének a naplómban az ezeknek a diskurzusoknak a nyomán általa leírt gondolatok.

Digitális és didaktikai. Mivel a távolléti oktatás hét hónapjának élményeiről írtam és írtattam vendégszerzőimet is, magától értetődő, hogy a kötet címében ez a jelző leszűkíti a témát. Ám hamar rá kellett jönnöm, hogy amiről beszélgetünk, az tulajdonképpen maga az oktatás módszertana, amelynek működését nem lehet csupán a digitális térben vizsgálni. Minden online tanóra és az ott használt (vagy nem használt) módszer mögött ott van az alapvető didaktikai szándék és tudatosság (vagy annak hiánya). Meghívott szerzőim mindegyikéről

tudtam, hogy akár képzett tanárok, akár nem, a diákokért fáradoznak, és keresik az újabbnál újabb módszertani megoldásokat. A tanulást segítő szándék vezeti őket a digitális járatlan útjain is. A cél egyszerű: a tanulók szakmai tudásának gyarapítása és szociális készségeik fejlesztése, mert csak ezek tudatos és harmonikus összeillesztése révén válhatnak kompetens szakemberekké. És ebből a szempontból mindegy, hogy az iskolarendszerű rendészeti képzés melyik szintjén vagyunk, ezért mindháromnak a képviselőit bevontam a párbeszédbe.

Diverzitás. A sokszínűséget önmagában mint esztétikai értéket is szeretem. Emellett vallom, hogy a sokszínűség alapvető etikai érték. Ez a gyűjtemény pedig egyenesen kínálta magát, hogy sokszínű legyen. A téma és a napló műfaja volt csupán kötött, egyébiránt a szerzők teljes szabadságot kaptak, és éltek is vele. Kifejezetten a személyes élményeik, a saját narratíváik érdekelték, hiszen ahányan vagyunk, annyiféle módon próbálkoztunk – nemcsak magunknak, de a diákoknak is – hasznossá, érdekessé, s nem csupán elviselhetővé, túlélhetővé tenni az online oktatást. A 13 és 65 éves kor közötti szerzők összetétele már önmagában is garancia volt arra, hogy sokféleségük azonnal látható legyen. Néhány tény ezzel kapcsolatban kiemelésre érdemes, ezért készült az 1. táblázatban összefoglalt vendég(napló)leltár.

Nemek aránya	nő	15
	férfi	13
Státusz	hivatásos	17
	civil	11
Képzési szint	NKE	21
	pályaorientáció	3
	rendészeti alapképzés	2
	egyéb	2
Kapcsolódás	csak kolléga	17
	csak tanítvány	4
	tanítvány és NKE-kolléga	5
	egyéb	2
Tanári végzettség	nincs	18
	van	10

1. táblázat: A vendégszerzők összetétele (n = 28)

A nemek és a státuszok nem kívánnak magyarázatot. Bár nem különösebben tudatosan törekedtem a köztük lévő arányosságra, szinte fele-fele a társaságnak tartozik ide vagy oda, enyhe eltolódással a nők és a hivatásosok irányába. Ezek az arányok egyébként nagyjából tükrözik a rendészeti képzés területén dolgozó oktatókét is.

A képzési szint, ahol a szerzők tanítanak, szükségszerűen húz jelentős mértékben a rendészeti felsőoktatás felé, hiszen magam is itt dolgozom. Viszont nem akartam csak erről a területről írni, mert vallom: nem lenne ennyi hallgatónk, ha már a pályaaorientációban, illetve a rendészeti alapképzésben oktató kollégáink nem alapoznák meg a rendészeti szakmák iránti komolyabb érdeklődést. Másrészt ezekhez a képzési szintekhez is kötnek évtizedek óta tartó ismeretiségek, és ezúton is szerettem volna helyet adni meglátásaiknak, véleményüknek. Kifejezetten értékes adalékokkal tudták kiegészíteni az egyetemen általunk ismert képet. A pályaaorientációban oktatók az ország három különböző városából érkeztek: Keszthelyről, Szombathelyről és Tokajból. A két alapképzésben oktató kolléga pedig a Miskolci Rendvédelmi Technikumban dolgozik.

A vendégszerzők és a kommentelők hozzám való kapcsolódása annyiban érdekes, hogy kilencen volt vagy jelenlegi tanítványaim, és közülük öten már kollégáim is. Lehet, hogy ez csak nekem fontos, de talán mondhatom, hogy mindig örömteli egy tanár számára, ha egykori tanítványait az alma mater tanári karában üdvözölheti.

A tanári végzettség meglétét vagy hiányát pedig azért tüntettem föl, hogy valami rálátás adódjon arra, hogy a vendégszerzőként megszólított kollégák között milyen arányban vannak tanári oklevéllel rendelkezők, és hogy ennek mentén vajon érzékelhető-e markáns különbség a véleményükben. Jelen kutatás nem vállalkozhat arra, hogy messzemenő következtetéseket vonjon le a tanári oklevél meglétéből vagy hiányából. Annyit azonban megkockáztatok, hogy aki közülük tanárnak készült, annak tanult, és pályája eleje óta akként is dolgozik, minden esetben elkötelezett a pedagógiai megoldások színessége mellett, és tudatosan, bátran alkalmazza is azokat felsőoktatási oktatói gyakorlatában. Ebben kétségtelen előnyt élvez azokkal szemben, akikben megvan az erre való szándék, de nehezebben találják a tanítás hatékonyabb módszertani megoldásait. Bár kétségtelen, hogy ez a diskurzus sokat adott ez irányú elkötelezettségükhöz, és ez már önmagában sikerként könyvelhető el.

5. Kommentárok és kommentálók

Ezek a szövegek nagyrészt felkérésre készültek, mégpedig a 25 saját naplóbejegyzésemhez. Számuk 40, mert némelyik írásomhoz több érintett véleményét is odaillesztettem, de volt olyan is, amelyikhez nem született kommentár. Hallgatókat és kollégákat is megszólítottam, hiszen a saját naplókban mindkét csoporttal átélt élményeimről beszámoltam. De jött pár kéretlen visszajelzés is. A hallgatói kommentálók nem melleleg lefedik a Rendészettudományi Kar teljes képzési spektrumát. Az alapképzés és a mesterszak, a nappali és a levelező tagozat csaknem minden szakát és a biztonsági, a polgári nemzetbiztonsági és a rendvédelmi szervező szakirányokat is reprezentálják. Itt is sajátos átmenetet képez a két csoport között az a 3 fő, akik egykori hallgatóimból lettek kollégáim, illetve az a 4 fő, akik kollégákként jelenleg doktori iskolába is járnak, így egyben tanítványaim is. A kommentálók életkora 19 és 55 év közötti.

Nemek aránya	férfi	24
	nő	16
Státusz	hivatásos	32
	civil	6
	tisztjelölt	2
Kapcsolódás	csak tanítvány	27
	csak kolléga	7
	tanítvány és NKE kolléga	6

2. táblázat: A kommentálók összetétele ($n = 40$)

6. A blognapló olvasottsága

A *Digitális napló* és a *Digitális vendégnaplók* egyes darabjainak első közlése 2020. november 22. és 2021. június 6. között, átlagban heti kétszer a szakmai honlapom Blog rovatában történt. Mivel ez egy közösségi platform, érdekes lehet, hány emberhez jutottak el az írások. Ennek nyomon követése a honlap számlálóján lehetséges, ami valamelyest rálátást enged az olvasottsági

mutatókra. A 3. táblázatban a három legnépszerűbb saját és vendégnapló-bejegyzés olvasottsági adatainak 2021. június 18-án érvényes állapota látható a szerzőkkel és az írásuk címével. Hogy legyen viszonyítási alap: a saját naplók átlagos olvasottsága 56 volt (legkevésbé népszerű: 22, legnépszerűbb: 191). A vendégnaplóknál az átlag 113 (legkevésbé olvasott: 15, legolvasottabb: 1361).

Saját naplóbejegyzések (sorszám-mal)	Olvasók száma	Vendégnaplók (sorszámmal)	Olvasók száma
17. Digitális napló 17. rész Virtuális igazgatóság – ez már a jövő?	191	10. Uricska Erna (NKE): Fogason hagyott emlékeim	1361
1. Digitális napló 1. rész Első alámerülésem az online oktatás tengerében	174	12. Szabó Andrea (NKE): Babi néni és a távtanítás	223
18. Digitális napló 18. rész Távhospitalás, mint sajátos tér- és időutazás	133	15. Bándli Tibor (Szombathely, pályaorientációs képzés): Thriller vagy doku?	129

3. táblázat: A saját és vendégnapló-bejegyzések olvasottsági mutatói 2021. június 18-án

7. A népszerűség titka?

A szerzővel való közös munkánk, publikációink, nyolc évre visszanyúló kapcsolatunk, barátságunk nyomot hagytak az offline és az online térben is. Ezek mind ahhoz az egy ponthoz nyúlnak vissza, amikor is öt ajánlották elsőként, forduljak hozzá, ha rendészeti kommunikációval szeretnék foglalkozni. Őt főleg az offline térben zajló kommunikáció érdekli, engem kimondottan a digitális, a rendészeti közösségi oldalak (Uricska 2020) és ezek lehetőségei. Kata digitális naplóírási terve, ennek folyamata nem is mindjárt tudatosult bennem. El kellett telnie pár hétnek, el kellett olvasnom az első bejegyzéseket, hogy megértsem, ennek bizony fele se tréfa. És tudni lehetett, hogy sorra kerülök én is. Elhatároztam, hogy az akkortájt kiadott *COVIDictionary* (Uricska 2021), azaz angol nyelvű járványszótáram létrehozásáról fogok írni. El is készült a kézirat, de végül mégis másról írtam. A szótár keletkezésének történetét viszont megírtuk együtt (Uricska–Molnár 2022). Egyik hajnalban felébredtem, és ta-

lán a legszebb, az agyam legmélyebb szöveteibe bevésődött emlékeim egy szuszra kijöttek belőlem. Aztán reggel elolvastam, s konstatáltam, hogy biztosan történt velem valami, mert én alapjáraton nem tudok így írni. El is küldtem a naplószerkesztőnek, aki a megbeszélt napra időzítve fel is töltötte. Feszülten vártam, mi az, ami az olvasóknál mindezekből célba ér. A hatás nem maradt el, bár erre én sem számítottam. Több mint 1 300 olvasó! A blogbejegyzést azóta is el-elolvasom, s ami a legfontosabb: újra elkezdtem rendszeresen naplót írni.

8. Hogyan tovább?

Az NKE-n 2020-ban indult az ún. *Kreatív Tanulási Program* (KTP), amelynek célja reflektálni a távolléti oktatás módszertani kihívásaira. Az intézmény kutatásokkal, konferenciákkal, workshopokkal és képzésekkel olyan, az oktatókat segítő szolgáltatásokat nyújt, amelyek révén teret nyerhet a korszerű felsőoktatással szembeni elvárásoknak is megfelelő pedagógiai szemlélet. Szeretnék biztosítani, hogy a tanári végzettséggel/képzettséggel nem rendelkező oktatók is hozzájuthassanak azokhoz a pedagógiai módszertani eszközökhöz, amelyekkel a diákok tanulása hatékonyan támogatható. Az olyan kreatív és innovatív megoldásokat keresik, amelyek az adott egyetemi szakokra és az azokon tanuló különböző célcsoportokra szabott, differenciált és hatékony tanulást segítik elő. Ebben a tanári fantázia, elköteleződés és belső motiváció kiemelten fontos. Úgy véljük, hogy ez az egyszerű önreflexiónak induló naplósorozat, amely komoly kollegiális hálózatot megmozgató beszélgetőkönyvvé alakult, méltó módon képviseli a KTP által meghirdetett filozófiát.

Valljuk, hogy a tanulási folyamat irányításában rendkívül meghatározó a tanárok személyisége, hiszen az ember egész lényével tanít – voltaképpen példát mutat a tanulónak arra, hogyan is lehet hozzáállni a tudáshoz és az annak elsajátításához vezető tanuláshoz (Belényesi et al. 2018, Molnár 2019). Ha ezt a viszonyulást a tanár képes hitelesen megmutatni és továbbadni, az már fél siker. Mert csak a belsőleg motivált, tudását strukturálni képes, önmagát bátran és magas színvonalon megmutatni és előadni tudó és akaró szakember képes tanulásra bírni a tanítványait. Ha sok ilyen elkötelezett tanár összejön, és rendszeresen beszélgetnek, megosztva egymással tapasztalataikat, módszere-

iket, gondolataikat – dilemmáikat, nehézségeiket, de örömeiket, sikereiket is –, azzal biztosan mindegyikük külön-külön, de ami a legfontosabb: a minőségi felsőoktatás ügye is előrébb halad. A beszélgetőkönnyv ehhez kíván hozzájárulni.

Felhasznált szakirodalom

- Belényesi Emese – Budaváriné Béres Erzsébet – Molnár Katalin – Pallai Éva – Sréhli-Klotz Georgina 2018. *Pedagógiai módszertani ismeretek a közszolgálati pályorientációs képzés oktatói számára*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem. Budapest.
- Borgos Anna 2005. Recenzió Pennebaker, James W. (2005): Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk. Az őszinte beszéd és írás gyógyító ereje című könyvéről. *Pszichológia*. 26. évf. 4. sz. 365–368.
- Braud, Michel 2006. *La forme des jours: pour une poésie du journal personnel*. University of Hawai'i Press. Paris.
- Foucault, Michel 1999. Megírni önmagunkat. In: Uó: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések* (szerk. Sutyák Tibor, ford. Kicsák Lóránt). Debrecen. 331–43.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon, Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. J. Selye University. Komárno. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021a. Virolinguistics: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. Vol. 13. No. 2. 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021b. A társadalmi változás nyelvi aspektusai. *Magyar Nyelv*. 117. évf. 1. sz. 101–104.
- Molnár Judit 2010. Szó-képekben – kép-szavakkal. *Krónika*, 2010. május 14. 11:22. https://kronikaonline.ro/szempont/konyvespolc_szo_kepekben_kep_szavakkal# (2021. 06. 03.).

- Molnár Katalin 2019. A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem. Budapest. 89–101.
- Pennebaker, James W. 2005. *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk. Az őszinte beszéd és írás gyógyító ereje* (ford. Ehmann Bea). Háttér Kiadó. Budapest.
- Seneca 1975. *Erkölcsei levelek* (ford. Kurcz Ágnes). Európa Kiadó. Budapest. 1. lev. 7.
- S. Horváth Géza 1971. Irodalom- és művelődéstörténeti alapfogalmak. Pannon Egyetemi Kiadó. Hüponnémata (részlet a *Megírni önmagunkat* című tanulmányból). <https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/irodalom/ch03s05.html> (2021. 06. 04.)
- Uricska Erna 2020. Rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvoktatásban. *Educatio*. 29. évf. 4. sz. 653–662.
- Uricska Erna 2021. *COVIDictionary*. Words and phrases related to the global pandemic. Rejtjel Kiadó. Budapest.
- Uricska Erna – Molnár Katalin 2022. Az angol nyelvű járványszótár létrehozása szerzői és szerkesztői szemmel. HERA. Magyar Nevelés és Oktatókutatások Egyesülete Évkönyv. Megjelenés alatt.
- Z. Varga Zoltán 2020. Naplóirodalom és önéletírás-kutatás. In: Böhm Gábor – Czeferner Dóra – Fedeles Tamás (szerk.): *Bölcsész Akadémia 4*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. 329–358.

Abstract

Learning in 4D – Digital Didactic Diversity Discourse

The semester lasted from mid-November 2020 to mid-May 2021 was spent online in law enforcement higher education. The digital competencies and methodological readiness for online teaching of teachers left much to be desired. Realizing this, several teachers began to study distance learning by educating themselves. The researcher was curious how the colleagues were able to cope with the special challenges posed by online space, whether and to what extent it was an advantage to have a pedagogical methodological qualification. The rather innovative methodology of the research is a special diary, more precisely a discussion book. The series of the digital diary that initially started as the author's self-reflection were expanded with guest authors after five entries and a month and a half. Thus, in seven months, the ideas of twenty-eight people were formulated in fifty-two entries, from which we obtained a picture reflecting the digital didactic diversity of the entire spectrum of law enforcement training from career orientation to basic education, including individual subject groups as well. Through qualitative research, a memento of digital education that has never been experienced can be set up, which also has a therapeutic function. By reading into the dialogue of the author and the guest authors, any educator with a similar challenge can learn a lot.

Nagy Tibor¹

DIGITÁLIS TANANYAGOK ÉS A MÖGÖTTÜK HÚZÓDÓ PEDAGÓGIAI ÉRTÉK AZ ISKOLAI TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

Bevezetés

A pandémiás helyzet jelentősen átalakította a pedagógia világát. A megváltozott körülmények megváltozott munkamódszereket is követeltek. Már korábban is széles körben és nagy számban voltak elérhetőek digitális tananyagok és különböző platformok. A helyzet annyiban változott, hogy mindeddig kiegészítő, opcionális jellegű volt a használatuk, a járvány megjelenése után azonban az egyetlen megvalósítható oktatási környezetté váltak. Nem is lehetnének aktuálisabbak tehát a digitális tananyagok elemzésével, készítésével kapcsolatos kutatások. Jelen tanulmányban egy korábbi, 2018-ban megvalósult kutatás eredményeit is részben összegzem (Nagy 2018, 2019), ezen felül kitérek az újabb kutatási adatokra. A kutatás során arra keresem a választ, hogy vajon a digitális tananyagok megjelenése mennyire számít innovatívnak és korszerűnek a szakmethodikai és szakdidaktikai szemlélet alapján. Kutatásom során több olyan digitális tananyagot elemeztem, amelyek rávilágítanak számos pedagógiai, methodikai és didaktikai problémára. A tanulmány végén pedig egy alternatív lehetőséget mutatok be a digitális tananyagok létrehozására és korszerű alkalmazására.

¹ Selye János Egyetem TKK Történelemdidaktika Doktori Iskola, 117393@student.ujs.sk

1. Az iskolai történelemtanítással és a digitális térrel kapcsolatos elvárások, valamint azok változásai

A változó világ, a megváltozott tanulói szokások a tanulással és tanítással kapcsolatos paradigmákat is megváltoztatták. A 21. században már nem elégséges eszközök a hagyományos papíralapú médiumok, mint a tankönyv vagy más taneszközök. A tanulók számára *az iskolában szerzett ismeretek már nem egyedüli forrását képzik a történelmi tudatnak vagy a történelmi kultúrának*. A digitális térben ráadásul a tanulók ingerküszöbe megemelkedett, amelynek következtében a frontális munka nem köti le a figyelmüket, illetve látható, hogy előnyben részesítik az olyan megoldásokat, amelyek multimediális természetűek (Tóth–Mózer 2013).

A különböző történelmi ismeretekre (adatok, tények, fogalmak) épülő számonkérés is már idejétmúlt, hiszen a tanulók a digitális oktatás során egy-egy kattintással szinte azonnal hozzájutnak ezekhez az információkhoz (Fekete 2021). Az aktív tanulói munkára kell a hangsúlyt helyezni. Ezt már évtizedek óta hangsúlyozza a szakmódszertan és szakdidaktika. A tanulói aktivitást az is elősegítheti, ha nem feldolgozott ismereteket közvetítünk, hanem kialakítjuk a tanulóknál a kritikai hozzáállást, amely során az eddigi ismereteiket is képesek lesznek megkérdőjelezni (Hanulíková 2015: 41–45). A történelemben mint iskolai tantárgyban is a tanulókat olyan eszközökkel és módszerekkel kell segíteni, amelyek a történelmi megismerés folyamatát szolgálják (Chambliss–Calfée 1998). Joggal feltételezhető egy olyan médium esetén, mint amilyen a digitális tananyag, hogy az már magába integrálta azokat a módszereket és eljárásokat, amelyek segíthetik a tanulókat a történelmi megismerés folyamatában úgy, hogy azok a tanulói munkán, mélységelven, forrásokon alapuljanak, mindezt képességfejlesztő módszerek alkalmazásával. Az IKT nyújtotta lehetőségek lökést adhatnak az iskolai történelemtanítás módszertani megújulásához, mivel lehetőség nyílik az egyéni igényekhez és érdeklődéshez igazítani a tanórákat, valamint egyéni és csoportos kutatómunkát is megvalósítani (Kojanitz 2021: 43). Ezek nem 21. századi célok, hanem sokkal korábban kerültek megfogalmazásra, így az iskolai történelemtanítással kapcsolatos minden médiumnál, kiváltképp a digitális tananyagokkal kapcsolatban elvárásaként fogalmazhatók meg.

A pedagógustársadalomban elterjedt az az elmélet is, hogy a tanulók jobban tudják kezelni az IKT-eszközöket, jobban kiigazodnak a digitális térben. Ezt az elméletet, miszerint a mai tanulók az internet adta lehetőségeket kreatívan tudják használni, főleg a tanulásra, már a 21. század elején is megfogalmazták (Prensky 2001, Tapscott 2001). Ekkor még nyoma sem volt a digitális tananyagok ilyen szintű elterjedésének, a koronavírus okozta „kényszerű digitális oktatásnak” pedig végképp nem. Az újonnan megjelent médiumokat azonban csak *kevés tanuló tudja tanulásra megfelelő módon alkalmazni*, pedig azt tartják az információk fő forrásának (Fegyverneki 2016: 15).

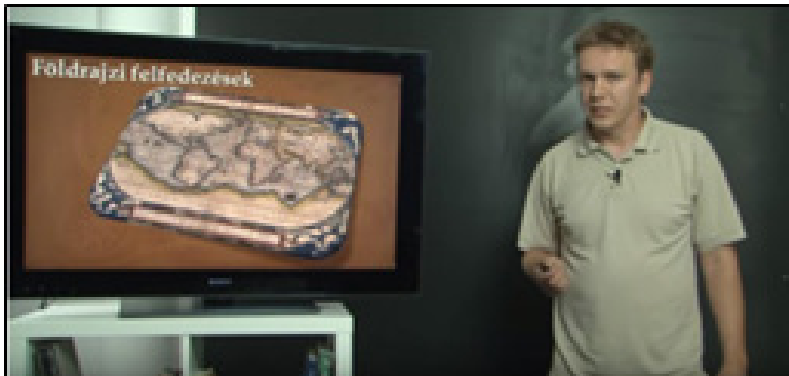
Nem csupán az említett történelemdidaktikai elvárásoknak kell megfelelniük a 21. században alkalmazott digitális tananyagoknak, hanem a pedagógia alapvető elvárásainak is. *Hozzáadott pedagógiai értéket* az olyan tartalmak, tananyagok és szemléletek képviselnek, amelyek a hagyományos médiumokhoz képest plusz értéket képviselnek, vagyis olyan megoldásokat tartalmaznak, amelyekre csak a digitális térben történő tanulás nyújt lehetőséget (Prieara 2015: 25). Ehhez az is hozzátartozik, hogy nem releváns az olyan digitális tartalmak használata, amely egyrészt kiváltható hagyományos médiumokkal (pl. tankönyv, munkafüzet), vagy amelyet ténylegesen célszerűbb, relevánsabb hagyományos eszközökkel feldolgozni. Egy egyszerű példán illusztrálva – nem számít digitális tananyagunk semmiképp egy tankönyv beszkenelt oldala, mivel semmilyen hozzáadott pedagógiai értéket nem képvisel a papíralapú tankönyvvel szemben.

2. Digitális tananyagok az iskolai történelemtanításban

A fejlődő oktatástechnológia magával hozta a digitális tartalmak minőségi javulását is. Bár a digitalizáció nem az oktatás világába gyűrűzött be elsőként, mára teljes mértékben behálózta azt. Különösen igaz ez napjainkra. A különböző digitális tananyagok elárasztották az internetet, ahol számos esetben egyegy kattintással hozzáférhetőek. Ez abszolút előnyként könyvelhető el, hiszen az információknak szinte végtelen tárháza érhető el. A bőség zavarában azonban inkább a navigációval támadnak nehézségek, valamint a releváns, valóban korszerű digitális tananyagok kiszűrésével.

2.1. Oktatóvideók

A koronavírus okozta pedagógiai változások részét képezi jelenleg is az a gyakorlat, hogy már a pedagógusok is tartalmat állítanak elő, azok is, akik korábban csak médiafogyasztók voltak. Van, amikor kreatív megoldásokat láthatunk, máskor inkább a tantermi frontális munka imitálását valósítja meg egy-egy oktatóvideó. A kutatás során egy, a kora újkori földrajzi felfedezésekkel kapcsolatos oktatóvideót (W1) elemeztem.



1. ábra: Videótanár oktatóvideó (W1)

A *Videótanár* oldalán elérhető oktatóvideó az általános iskola 6. osztálya számára készült. A közel 14 perces tartalom egy kiselőadást prezentáló tartalom, amelyben a témakör bemutatása pusztán frontális módszereken alapul. Az oktatóvideó szerkezete logikus: főként a felfedező okok kiváltó okaival foglalkozik, ennek felel meg a tartalma is. Az előadó a szemléltetésre térképet is alkalmaz, amely egy ilyen témakörnél szinte elengedhetetlen. A térképpel kapcsolatban inkább vizuális problémák vannak, hiszen áttekinthetősége problémákba ütközik – ezáltal nem támogatja megfelelő módon sem a térképekkel kapcsolatos ismeretek bővítését, sem pedig az alapvető pedagógiai célt, amely a szemléltetés. További probléma, hogy az előadó többször utal különböző topográfiai adatokra (lokalizáció), de azok azonosítása, illetve direkt felfedése/megmutatása nem történik meg, így a térkép használata ilyen kontextusban teljességgel hasztalan.

Az elemzett oktatóvideóról azonban elmondható, hogy nyelvezete valóban illeszkedik az életkori sajátosságokhoz, nem tartalmaz bonyolult kifejezéseket, sem feloldott történelmi fogalmakat. Ilyen szempontból a tartalom könnyen követhető. Ennek fényében ez a digitális tartalom alkalmas az önálló ismeretszerzésre (már amennyiben a tanuló birtokában van az olyan tanulási képességeknek, amellyel egy ilyen tartalmat önállóan fel tud dolgozni).

Szaktudományi, szakdidaktikai problémaként kell azonban azonosítanunk *a tanulói aktivitás teljes hiányát*, amelyre a tartalom sehol nem fektet hangsúlyt. Nem ad további támpontokat, összegzést, többszempontúságot segítő nézőpontokat. Az oktatóvideó nem képvisel hozzáadott pedagógiai értéket. Gyakorlatilag az *osztálytermi, frontális munkát imitálja*, amely nem indokolja az IKT-eszközök alkalmazását. Jelen esetben főleg azok a pedagógusok alkalmazhatják az ilyen típusú tartalmakat, akik hozzá vannak szokva a frontális oktatási formákhoz a jelenléti oktatás során, és így kívánják tanítási gyakorlatukat átkonvertálni a digitális térbe. Annyi azonban elvárható, hogy az oktatóvideó feldolgozását kérdésekkel és feladatokkal támogassák akkor is, ha az eredeti tartalomhoz nem tartoznak. Egy oktatóvideót kísérő kérdéssor már aktivizálja a tanulókat, főként, ha nem csupán az explicit információkra irányul, hanem a magasabb szintű kognitív műveletekre is összpontosít. Az oktatóvideók elkészítéséhez szükséges technikai háttér és infrastruktúra (például a videó vágása) lehetővé tenné a tanulók aktivizálását. Lehetséges megoldás lehetne az aktivizáló feladatok beiktatása, vagy további, kutatómunkát igénylő feladatok megfogalmazása. A lehetőségek adottak, csupán használni kell őket.

Az oktatóvideóval kapcsolatban szükséges még egy problémát megfogalmazni. Ez a probléma pedig a korlátozott hozzáférés. Bár már szinte minden háztartás rendelkezik személyi számítógéppel vagy okostelefonnal, illetve internet-hozzáféréssel, mégsem tekinthetjük ezt a fajta tartalomelérést demokratikusnak. Pont a pandémiás helyzet az, amely felszínre hozta a társadalmi, szociális és egyéb különbségeket. Így hát semmiképpen sem tekinthetjük magától értetődőnek az ilyen tartalmak elérését és mindennapi használatát. Ez azért is jelent súlyos problémát, mivel *egy oktatásra szánt tartalomnak nem szabad ilyen korlátokkal rendelkeznie*.

2.2. Animált oktatóvideók

A Zanza videós oktatóportál (W2) már régóta ismert és használatos mind a pedagógusok, mind a diákok körében. Népszerűségét az érdeklődést felkeltő érdekes animációs megoldások okozhatják, amelyek előnyt jelentenek az előbb bemutatott oktatóvideóval szemben. Itt már találkozhatunk *olyan megoldásokkal, amelyeket az osztálytermi, frontális munkával nem tudnánk kivitelezni*. A portálon szereplő digitális tartalmak tehát ötvözik az animáció és oktatóvideó tulajdonságait. A kutatási témakörbe tartozó „Nyugat felé Indiába” című tartalmat elemeztem a már említett szempontok alapján. Már első ránézésre is egy jóval strukturáltabb, a tanulói munkára optimálisabb környezetben szereplő tartalomról van szó. A témakörrel kapcsolatban menüpontokat találunk: *előzetes tudás, tanulási célok, narráció szövege, kapcsolódó fogalmak*. A tanulási célok konkrét meghatározása mindenképpen pozitívum, hiszen a tanuló tisztában van azzal, hogy mi az, amire számíthat a digitális tartalommal kapcsolatban. Az animált oktatóvideóhoz kapcsolódó narráció elérhetősége a másik pozitívum, amely elősegítheti a tartalom feldolgozását mind a pedagógus, mind a diák számára. A portálon szereplő digitális tartalmakhoz elektronikusan elérhető feladatlapok is kapcsolódnak, amelyekhez megoldókulcs is tartozik, így a tanulók számára van lehetőség az ismeretek önálló rögzítésére és az önellenőrzésre is.



2. ábra: Zanza animált oktatóvideó (W2)

Tartalmi szempontból a portálon szereplő tartalmak egyik nagy előnye, hogy a diákok érdeklődését igyekeznek olyan tartalmakkal felkelteni, amelyeket a ta-

nulók össze tudnak kapcsolni saját életükkel vagy helyzetükkel: „Piacon járva, közértben vásárolva vajon eszedbe jut-e, hogy a kínálat egy része Európától távoli vidékekről származik? Paradicsom, paprika, burgonya, kukorica, pulyka, kávé, csokoládé – életünk mindennapjait meghatározó dolgok. Gondoltad volna, hogy mindezek évszázadokkal ezelőtti események következtében kerültek Európába és más földrészekre, s lettek fokozatosan életünk nélkülözhetetlen részévé?” (W2).

A felfedező utakat szintén látványosan animálja, amely vizuális szempontból dinamikusabb és jobban irányítja a figyelmet, mintha egy statikus, vetített térképpel találkozónának.

A tartalom megtekintése után a tanulók elvégezhetik az ellenőrzést, illetve az ismeretek rögzítésére szolgáló tesztet. Amennyiben mélyebben megvizsgáljuk a kérdések és feladatok mögött húzódó kognitív elvárásokat, a taxonómiai minőséget illetően vannak hiányosságok. Az igaz/hamis állításokra épülő feladatok bár elsődlegesen az alkalmazást, összegzést és rendszerezést is szolgálhatják – amely részben megvalósul. Az explicit információktól halad az implicit ismeretek felé, amely nagy előnyt képez a tartalomnak. Mindez csupán akkor valósítható meg, ha a feldolgozás során a tanulók számára elérhető a narráció szövege, mert ez képezheti a mélységi feldolgozást, más esetben előfordulhat a tippelés, amely viszont egyáltalán nem releváns tanulási cél.

A gyakorló feladatlap pozitív irányú lépést jelent történelemdidaktikai szempontból, méghozzá azért, mert írott történelmi forrást is tartalmaz, amihez feladat is társul. A feladatlap megoldása során a tanulóknak magasabb szintű képességeket is alkalmazniuk kell, mivel nem csupán az explicit információk kinyerését szolgálja a forráshoz készített didaktikai apparátus.

A forrás feldolgozása azonban korántsem elégséges. A forrással kapcsolatos további képességek fejlesztésére lenne szükség, valamint a kérdések taxonómiájának átgondoltabb tervezésére. Ezenfelül egyetlen terjedelmes forrás szerepel csupán, amely helyett több rövidebb forrás összevetése célszerűbb lenne, mivel így az összehasonlításuk, illetve a multiperspektivitás is megvalósulhatna. A *digitális megoldásokat* azonban ez az oktatási tartalom *sem aknázza ki*, mivel a gyakorló feladatlap lényegében egy kinyomtatható lapot jelent, hiszen a megoldások rögzítésére a felület nem ad lehetőséget.

Ennél a digitális tartalomnál is korlátozott hozzáférésről beszélhetünk, hiszen a felületet csakis interneten keresztül tudjuk elérni, letöltésre pedig nincs lehetőség. A tanulók így csak akkor férhetnek hozzá a tartalomhoz, ha rendelkeznek a megfelelő eszközökkel.

2.3. Animációk 3D-technológiával

A digitális tananyagok „leglátványosabb” műfaját a 3D-technológiát alkalmazó animációk alkotják. A Mozaweb felületén különböző típusú és tartalmú, kifejezetten oktatási célra készített tartalmakkal találkozhatunk. A digitális tankönyvektől kezdve a különböző interaktív alkalmazásokon keresztül egészen az olyan animációkig, amelyeket VR-szemüveggel (a virtuális világ megjelenítését támogató szemüveggel) akár „be is járhatnak” a tanulók. Egy ilyen tartalom megjelenítése már sokkal nagyobb erőforrást és technikai háttérrel igényel. Az animációk futtatásához külön lejátszó szükséges, valamint olyan eszköz (PC vagy laptop), amely viszonylag jó grafikával rendelkezik. A hozzáférést továbbá az is korlátozza, hogy az ingyenes felhasználásnak erős korlátai vannak (heti 5 tartalom megtekintése). Hozzá kell azonban tenni azt is, hogy a Mozaweb korábban ingyenesen elérhetővé tette egy időszakban (online oktatásra való átállás) a digitális tankönyveit. A Mozaik Kiadó által szerkesztett tankönyveket egyébként is jónak minősítik a pedagógusok, így minden bizonnyal ezt a lehetőséget sok pedagógus és tanuló is kihasználta. Ennek alátámasztására nem áll rendelkezésre empirikus kutatás.

A kutatáshoz a Mozaweb felületén található *Földrajzi felfedezések (15–17. század)* c. tartalmat (W3) választottam. A digitális tartalom kiindulási objektuma egy földgömb. A tartalom kezelőfelületén több, az animáció kezelését segítő menüpont található.



3-4. ábra: Mozaweb – Földrajzi felfedezések (15–17. század) (W3)

A digitális tartalom interaktív jellegét több minden biztosítja: a kezelőfelületen ki-be kapcsolható réteget, a felfedező utakat megjelenítő animációk, valamint egy teljes, az egész digitális tartalmat átfogó animáció, amihez narráció is társul. Ennek a narrációnak a szövege azonban nem érhető el. Az animáció megtekintése során a tanuló passzív szerepet tölt be, mivel a tartalom elindításán kívül nincs dolga. A Mozaweb felületén található más tartalmaknál vannak olyan elemek, amelyek interaktívabb jelleget képviselnek, hiszen több dolguk van vele a tanulóknak: pl. egy-egy épületbe való betekintés, egy utcarészlet „bejárása”. A témakörrel kapcsolatban még egy másik tartalom is található a felületen. Ennél a konkrét tartalomnál nem áll rendelkezésre teszt, de más témakörökkel kapcsolatban találkozhatunk a témakörhöz kapcsolódó ellenőrző kérdésekkel. Bár látványos megoldásokat alkalmaz a digitális tartalom, illetve releváns ismereteket dolgoz fel, alacsony szintű taxonómiai minőség valósul meg általa, hogy a tanulók pusztán megtekintői, befogadói a tartalomnak. Pedagógiai, metodikai és didaktikai szempontból tehát nem történt előrelépés a többi digitális tananyaghoz képest. Hozzáadott pedagógiai értéket annyiban képvisel, hogy az alkalmazott megoldások látványosabbá teszik a tartalmat. Ez a szintű vizualitás a témakörrel kapcsolatos ismeretek hosszú távú rögzítését (a felfedező utak 3 dimenzióban történő ábrázolása közelebb áll a valósághoz, mint egy statikus 2 dimenziós térképen) is bizonyos tekintetben elősegíti.

Bár érdekes lehet csupán a földrajzi felfedezések, a felfedező utak ilyen szintű feldolgozása (10 felfedező útjának a feldolgozása), az ismeretek mennyisége inkább túlzás, feldolgozásuk pedig felületes. A tananyag nem a mélységet követi, ezáltal *felületes történelmi ismereteket eredményez*, amelyek ráadásul pasz-

szív és frontális módszerekkel kerülnek feldolgozásra. A tartalom hosszát (az átfogó animáció) tekintve lehet kiegészítése a tanórának, esetleg önálló tanulói munkának.

Mindenképpen javasolt azonban olyan kiegészítés, amely fokozottabb tanulói aktivitásra, illetve a történelmi képességek fejlesztésére (például a történelmi térképekkel kapcsolatos képességek fejlesztésére) irányul. A történelmi térképekkel való munka kiegészítéseképpen egy plusz támogató vizuális ingerként felhasználható, hiszen minél több eszköz és médium kapcsolódik egy-egy ismeretanyaghoz (multimedialitás), annál hatékonyabb lehet a hosszútávú rögzítés. Ahogy a többi tartalomnál is, itt is szükség van arra, hogy valamilyen módon a tanulók aktivizálása megtörténjen.

2.4. Oktatóprogramok – Tantaki

A Tantaki egy olyan oktatóprogram-család, amely több tantárgyból, köztük történelemből kínál oktatóprogramokat. A vizsgálat során ez volt az első olyan digitális tananyag, aminél nem szükséges internetes hozzáférés a használathoz. Az oktatóprogram ugyanis fizikailag egy DVD-lemezen szerepel, amelyet vásárlás után kap meg a felhasználó, és azt telepíti a számítógépére. A Tantaki weboldalán elérhető demó verziók között találtam egy olyan tartalmat, amely a vizsgált témakörünkkel kapcsolatos. A tananyag a következőket ígéri: „A Történelemből ötös DVD segítségével érdekessé teheted a tanulást! (...) Ha eddig nehezen vetted rá gyermeked arra, hogy a történelem leckét megtanulja, mert unalmasnak tartotta a tankönyvet, akkor most itt az esély, hogy ezt megváltoztasd!” (W4).



5–6. ábra: Tantaki, Történelemből Ötös oktatóprogram (W4)

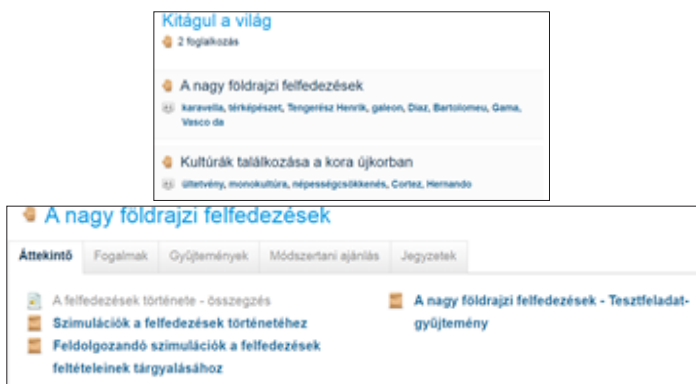
Az oktatóprogram kezelőfelületén található egy menüsor, amely tartalmazza az egész évfolyammal kapcsolatos témakörök tartalomjegyzékét. Az oktatóprogram automatikusan elindul. A tananyagban szereplő leíró szöveghez tartozik egy narráció is, amely egy hangalámondás, amely teljesen követi a leíró szöveget. A tanuló passzív munkája lényegében két fázisból áll: figyelemmel követi a leíró szöveget, amelyet párhuzamosan hang is kísér, így két érzékszervvel történik az ismeretek feldolgozása („befogadása”). A leíró szöveg nyelvezete abszolút diákbarát, megfelel egy általános iskolás tanuló képességeinek. Az ismeretek feldolgozása után következik egy tesztsor, amely több típusú kérdést és feladatot valósít meg. Ezek a feladatok azonban kizárólag a tananyagban explicit módon megjelenő információkkal kapcsolatosak, így magasabb szintű kognitív műveletek nem valósulnak meg. Taxonómiai szempontból tehát nem megfelelő, valamint a történelmi képességeket sem fejleszti az oktatóprogram. Ezen felül forrásrészleteket sem tartalmaz.

Alaposabb elemzés után tehát megállapítható, hogy a digitális megoldások hozzáadott pedagógiai értéket nem képviselnek, mivel ugyanaz a hatás elérhető a hagyományos, főként papíralapú médiumok alkalmazásával is. Komolyabb problémákat vet fel a taxonómiai minőség, mivel ebből a szempontból visszalépésnek tekinthető az előzőekben ismertetett és elemzett tananyagokhoz képest. Az ismeretek reprodukcióját mint elvárás nem haladja meg a digitális tananyag. Bár internet-hozzáférés nem szükséges a tananyag teljes eléréséhez, az oktatóprogramért a felhasználónak fizetnie kell. A tananyag érdekesebb ismeretfeldolgozást ígér a tankönyvekhez képest, a jelenleg használt történelemtankönyvek magasabb szintű taxonómiai minőséget és korszerűbb,

az iskolai történelemoktatással kapcsolatos módszereket és eljárásokat tartalmaznak annak ellenére, hogy csupán papíralapú formában használatosak.

2.5. Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT)

A tananyag műfaját tekintve ténylegesen egy tudásbázisról van szó, mivel több tantárggyal, így a történelemmel kapcsolatban is a fontosabb (az iskolai történelemtanításban előforduló) témakörökkel kapcsolatban nyújt több típusú ismeretet az SDT (W5) oldala. Nem csupán az egyes történelmi korszakokkal kapcsolatban találunk tananyagokat az oldalon, hanem olyanokkal is találkozhatunk, mint például: történelmi animációk és szimulációk, történelmi források elemzése, huszártörténelem, késő középkori Magyar Királyság emlékei, magyar történelmi térképtár, MTI képgyűjtemény, valamint felfedezők és utazók (ez kapcsolódik az általunk vizsgált témakör fő tartalmához).



7–8. ábra: Sulinet Digitális Tudásbázis (W5)

A digitális tartalom felületén az Áttekintés menü alatt egy összefoglaló jellegű leíró szöveggel találkoznak a tanulók, amelyben a témakörrel kapcsolatos történelmi ismeretek vannak. A tartalom fejezetekre van tagolva: a felfedezések okai, a felfedezések feltételei, az első felfedezések, földrajzi felfedezések a kora újkorban. A gyűjtemények menüpont alatt találhatunk *szimulációkat/feldolgozandó szimulációkat* a témakörben, valamint *tesztfeladat-gyűjteményt*.

A tesztfeladatsorral kapcsolatban felmerül egy probléma. Olyan ismeretekre kérdez rá, amelyeket nem tartalmaz a témakörrel kapcsolatos összefoglaló. Több olyan kérdést is tartalmaz a tesztfeladatsor, amelyet valószínűleg egy forráselemzés által lehetne megválaszolni: „Mennyi ideig hajózik Kolumbusz Palostól Amerikáig? Hány naplót vezetett Kolumbusz?” A témakörrel kapcsolatban azonban a digitális tananyag felülete nem tartalmaz semmilyen forrást. Más témakörökkel kapcsolatban szerepel az oldalon írott történelmi forrás, de erre a témakörre irányuló konkrét forrás nem szerepel.

A felületen található úgynevezett „módszertani ajánlások”, amelyek a következők: „Az összegzést kiadhatjuk előzetesen házi feladatnak, ha megadjuk a szempontokat, akkor erre építve dolgozhatjuk fel órán a szimulációkat differenciált csoportmunkában”. Tanári megjegyzésként pedig a következőt olvashatjuk: „Természetesen a feldolgozandó szimulációkkal is lehet kezdeni a foglalkozást. Ezek alapján a diákok készíthetnek egy útibeszámolót, és azt bemutatva a fórumon, a társaknak ki kellene találniuk, hogy melyik felfedezőről van szó”. A tanulók számára is tartalmaz megjegyzéseket a digitális tartalom: „A foglalkozásban található összegzés elolvasásával áttekintheted a felfedezések folyamatát, legfontosabb eseményeit. Tudásodra építve a szimulációs gyűjtemény anyagait a kínált sorrend szerint is feldolgozhatod. Előzetesen érdemes feleleveníteni ismereteidet a középkori kereskedelem főbb útvonalaíróiról”. Tanulói megjegyzésként (amely inkább feladatot jelent): „Készíts egy útibeszámolót, és azt bemutatva a fórumon, társaitoknak ki kellene találniuk, hogy melyik felfedezőről van szó!”. Amennyiben a kérdések és feladatok mögött húzódnó kognitív elvárásokat nézzük, összességében fokozott tanulói aktivitást figyelhetünk meg. A feladatok megvalósításához szükséges források azonban nem állnak az oldalon a tanulók rendelkezésére. Ezek alapján komoly logikai, taxonómiai problémák jelennek meg a tananyagban, a tananyag feldolgozásának irányítása sem jelenik meg.

A gyűjteményekhez kapcsolódó szimulációk már átgondoltabb struktúra alapján épülnek fel: az alapvető, alacsonyabb kognitív szintektől kezdve fokozatosan épül fel és már az ismeretek alkalmazásával kapcsolatos feladatokat is végrehajtják a tanulók a tartalom feldolgozása során.

Összességében olyan digitális tartalommal találkozik a tanuló, amelyben az ismeretei mellett a képességeit is aktivizálni kell. Bár vannak a tartalommal

kapcsolatos alapvető pedagógia problémák, a történelmi képességek fejlesztése mégis megvalósul a szimulációkhoz kapcsolódó feladatok révén. Az írott történelmi források hiánya a témakörhöz komoly történelemdidaktikai probléma, mivel több, a tesztfeladatokban szereplő kérdést csak források elemzésével lehetne megoldani (legalábbis ez lenne az optimális feldolgozási stratégia).

2.6. NKP-okostankönyvek, -okosfeladatok

Az NKP (Nemzeti Köznevelési Portál) felületén minden iskolai tantárggyal (általános és középiskola, valamint SNI-tanulók számára) kapcsolatos tartalmakkal találkozhatunk. A portál alapvetően a következő menüpontokból áll: tananyagok (okostankönyvek, tanári kézikönyvek, letölthető anyagok), médiatár, feladattár. A nyitóoldalon tantárgyanként is tudunk rögtön keresni, de lehetőségünk van a keresőmezőt is használni.

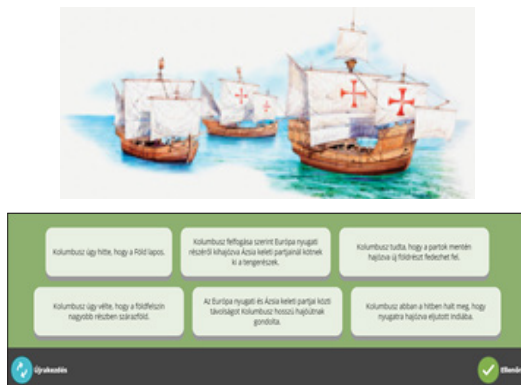
A tananyagok közül elsőként számba vesszük, hogy milyen tartalmak érhetőek el a földrajzi felfedezésekkel kapcsolatban. A történelem tantárggyal kapcsolatban *okostankönyvek* (általános és középiskola) érhetőek el, tanári kézikönyv nem áll rendelkezésre, valamint feladatgyűjteményekkel is találkozhatunk. A nagyszámú tartalom miatt elemzésünkben most kizárólag a középiskolások számára készült tartalmakkal foglalkozunk. Az okostankönyvekről, azok szerkezetéről és felépítéséről már jelent meg tanulmány, ahol részletesen ismertetik a tartalmak mögött húzódó didaktikai célokat (Kamp 2019).

A 10. évfolyam számára készült okostankönyv (W6) a földrajzi felfedezések témakörét a következő módon vezeti be: „Napjainkban az internetnek köszönhetően percek alatt rengeteg információt tudunk összegyűjteni távoli kontinensek országairól. Mintegy fél évezreddel ezelőtt az európai emberek számára csak éppen megkezdődött a világról alkotott kép bővülése.” Az előzetes ismeretek felelevenítését két kérdés célozza meg: „Mely tengereken zajlott a középkori kereskedelem? Milyen hajótípusokkal közlekedtek évszázadokon át?”

útjainak főbb irányait! Mely kontinens maradt még ismeretlen a korban? Mely nagyobb indián birodalmak léteztek az időszakban, és mi lett a sorsuk? Hogyan osztották fel a világot a spanyolok és a portugálok?” Bár a kérdés megválaszolásának körülményei nincsenek tisztázva (operacionalizáció hiánya), a feladat mögött húzódozó kognitív elvárások már megkövetelik az alaposabb térképelemzést, az ismeretek alkalmazását. Az okostankönyvben ezek után a szerzői/leíró szöveg következik.

Azelemzésünk szempontjából a következő fontos rész az írott történelmi forrás (10. ábra) kontextusa, illetve elemzése. Az írott történelmi forrás a témakörrel kapcsolatban gyakran előforduló Kolumbusz útinaplójából származik. A forrást követő didaktikai apparátus a következő: „Milyen volt kezdetben a kapcsolat az őslakosokkal? Milyen képet sugallt Kolumbusz leírása az indiánokról? Hogyan vélekedett a hittérítésről?” Olyan ismeretek, ítéletek megfogalmazását várja el a feladat, amely nincs explicit módon a forrásban, de a szerzői/leíró szövegben sem. Az okostankönyv tehát ebben az esetben egy nagyon korszerű stratégiát követ történelemdidaktikai szempontból: *elsődleges írott történelmi forrást állít az ismeretszerzés központjába, valamint nem az alapvető információk kinyerésére, hanem a problémaközpontú és kritikai gondolkodásra motiválja a tanulót.*

Az okostankönyv a képekkel kapcsolatban két stratégiát követ: vannak olyan képek, amelyek pusztán illusztrációk (a 10. ábrán látható Kolumbusz portré is ilyen), másrészt a képeket az ismeretek alkalmazására is felhasználja. Ezt az eljárást a következő képen (11. ábra) valósítja meg.



11–12. ábra: A kép, mint az ismeretek forrása, NKP okosfeladat (W6)

A képhez tartozó leírás a következő: „A karavella kétárbócos, könnyű vitorlásoként, a karakk háromárbócos, nagyobb testű hajóként jelent meg a 15. században. Mindkét hajótípussal ki lehetett merészkedni az óceánra, a stabil építésnek és a jó vitorlázatnak köszönhetően szél ellen is tudtak velük hajózni. Kolumbusz hajói közül kettő karavella (Niña, Pinta), egy pedig karakk (Santa Maria) volt (rekonstrukciós rajz)”. A képleírás már önmagában számos információt tartalmaz. Itt még csupán egy egyszerű leírással találkozhatunk. A képpel kapcsolatban azonban van egy feladat is: „Nézzünk utána az interneten, honnan próbált korábban Kolumbusz elindulni! Hány fős legénységgel rendelkeztek a karavellák és a karakkok? Keressük meg az adatokat! Állapítsuk meg, melyik hajótípus látható a kép előterében!” A tanulók számára kutatómunkát határoz meg, amelyhez forrásként az internetet jelöli meg. A kutatómunkával kapcsolatban bizonyos szempontokat is megfogalmaz, ugyanis ezek után a cél az, hogy felismerjék az egyes hajótípusokat. A feladathoz kapcsolódik még egy narrációval ellátott animáció is, amely kifejezetten a karavellát mint hajótípust mutatja be.

Ezek után következik az első úgynevezett „okosfeladat”, amely a következőket jelenti. A feladat címe: „Kolumbusz új távlatokat nyitó tévedése”. A cím már önmagában figyelemfelkeltő. A feladat pedig az, hogy egy szövegrészlet alapján kell a tanulóknak eldönteniük, hogy mely állítások igazak. Az okosfeladat már az elején jelöli, hogy alapvetően egy nehéz feladattal lesz a tanulóknak dolguk. A feladathoz tartozó állításokról kell eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak, s ez ténylegesen nem könnyű feladat. A nehézségét az adja, hogy a tanulóknak jó szövegértési képességgel kell rendelkezniük, hogy a feladatokhoz felhasználható ismereteket kinyerjék, illetve alkalmazni tudják. A feladathoz egy szekundér forrás a kiindulás: „Ha Kolumbusz tudja azt, hogy azok a számítások, amelyekből kiindult, hibásak, aligha futott volna ki az Óceán-tengerre. A hibák győzelemre vitték, de korántsem azt fedezte fel, amit fel akart fedezni, s élete utolsó napjáig hamis eszméket védelmezett... Kolumbusz elgondolása egyszerű volt. Két premisszán [kiindulóponton] alapult, amelyek közül az egyik teljesen helyes, a másik tökéletesen hamis volt.

1. premissza (az abszolút helyes): a Föld – gömb alakú.

2. premissza (az abszolút hamis): a Föld felületének nagy részét a szárazföld [...] foglalja el, kisebb részét pedig a tenger borítja, s ebből következően az Eu-

rópa nyugati partjai és Ázsia keleti vége közti távolság nem nagy, s a nyugat felé vivő úton haladva India, Japán és Kína rövid idő alatt elérhető” (Részlet Jakov Szvet *Kolumbusz* című könyvéből; W6). A leíráshoz pedig hat állítás tartozik (12. ábra).

A tanulók a hat állítás közül eldöntik, hogy melyek az igazak, arra rákattintanak, majd az ellenőrzés ikonra, és az azonnali visszacsatolás megvalósul. Bár nem elsődleges forrást alkalmaz a feladat, valamint inkább a szövegértés a cél, mintsem az iskolai történelmi forrásokkal kapcsolatos képességek fejlesztése, alapvetően kihívás lehet a tanulók számára. Ez a kihívás azonban nem a történelemmel, mint iskolai tantárggyal kapcsolatos. A feladat elvégzése után azonban a tanulók ismét találkoznak elsődleges történelmi forrással, még hozzá Bartolomé de Las Casas beszámolójával az Indiák elpusztításáról. Ennél a forrásnál már olyan didaktikai apparátus szerepel, amely speciálisan az iskolai forrásokkal kapcsolatos képességeket fejleszti. „Hogyan fogadták az indiánok a spanyolokat? Miként tekintettek a spanyolok az indiánokra? Mi lehetett a feladata a forrás szerzőjének? Miért háborodott fel a kegyetlenkedések láttán?” A Kolumbusz útinaplóhoz hasonlóan a forráselemzés a forrásokkal kapcsolatos képességek közül a forráskritikát és a problémaközpontú gondolkodást fejleszti.

Az okostankönyv tartalmaz még további okosfeladatokat, amelyek szintén az ismeretek rendszerezését, valamint alkalmazását várja el. A tankönyvfejezet végén egy összefoglaló kvíz szerepel, melyre akár okosfeladatként is tekinthetünk. Az okostankönyvek egyik érdekes és releváns része az úgynevezett „Történészszemmel” c. rész, amelyben az egyes témakörrel kapcsolatos vitásabb eseményeket, sajátosságokat mutatnak be. A földrajzi felfedezésekkel kapcsolatban ez a rész az európai gyarmatosítás értékelésével foglalkozik, valamint egy újabb elsődleges történelmi forrás is szerepel benne. Kimenetként pedig a következő didaktikai apparátus szerepel: „Mivel indokolhatták a meghódított területek őslakóival durván bánó gyarmatosítók a fellépésüket? Hogyan vélekedett minderről a pápa?”

A fejezet zárásaként tehát a történelmi eseményekkel kapcsolatos ítéletalkotás kerül előtérbe, bár ehhez a tanulók inkább a *Történészszemmel* c. fejezetben található információkra, valamint kisebb arányban az eddig elemzett forrásokra hagyatkozhatunk (bár kétségkívül a forrásokat elemző didaktikai

apparátusban is megjelenik célként, mégis az ilyen explicit módon kifejtett érvek a *Történelemszemmel* című fejezetben kevésbé motiválják a tanulókat az önálló ítéletalkotásra).

Összességében az NKP-okostankönyvben szereplő tartalmak alkalmazzák a korszerű iskolai történelmi tudással kapcsolatos attribútumokat: ismeretek mellett képességeket is fejlesztenek, a narratív kompetencia, valamint a folyamatjellegűség is megjelenik bennük (Vajda 2018: 77).

3. Pedagógiai szemléletváltás és egy „rég/új ismerős”

A frontális oktatási formák a 21. században már több szempontból is idejétmúltak. Mégis a legtöbb esetben a digitális tananyagok követik ezt az elavult didaktikai koncepciót. A tanulmányban ismertetett digitális tananyagok elemzése rámutatott néhány komoly történelemdidaktikai és történelemmetodikai problémára.

A legfontosabb tanulság, hogy nem elegendő az IKT alkalmazása ahhoz, hogy korszerű legyen a módszertani repertoárunk. Az IKT adta lehetőségek csupán eszközök, ami mögött hozzáadott pedagógiai érték kell, hogy álljon. Jelen esetben *a történelemtanítással kapcsolatos korszerű céloknak* (tanulói aktivitás, képességfejlesztés, multiperspektivitás, forrásalapú történelemtanítás) *kell alárendelni az eszközöket és nem pedig fordítva*. Ehhez azonban alapvető pedagógiai szemléletváltás szükséges, amelyhez az első lépés, hogy kiszakadjunk a módszertani egysíkúságból, a frontális oktatási formák körül kialakuló komfortzónánkból, hiszen a pedagógia világa, a tanulók és az egész világ változik. Így *a pedagógusoknak is alkalmazkodniuk kell a változásokhoz*. Ahhoz, hogy ez a szemléletváltás megvalósuljon, illetve, hogy az IKT adta lehetőségek mögött valódi, az iskolai történelemtanítással kapcsolatos érték legyen, nem feltétlenül szükséges a legújabb alkalmazások komplex világában/útvesztőjében eltévednünk. Néha használhatjuk a jól bevált eszközöket egy kicsit újragondolva.

3.1. A prezentáció mint digitális tananyag?

A fejezet címe nem véletlenül kérdő módban került megfogalmazásra, hiszen az imént ismertetett korszerű történelemoktatási célok után a prezentáció (előadás) első hallására ellentmondás merülhet fel. Nem véletlenül, hiszen a különböző előadásokra készített prezentációkat (mindegy milyen platformon: PPT, Prezi) általában frontális munkára alkalmazzuk, amikor valamit szeretnénk mi magunk megosztani a közönségünkkel. Az iskolai gyakorlatban a közönség maga a diákság. A prezentációk vetítése, közlése sok pedagógus munkáját megkönnyíti (például nem kell a táblára írni, el lehet küldeni a diákoknak, meg tudják osztani és még sorolhatnánk). Ez egy élő gyakorlat, amely még inkább elterjedté vált a kényszerű online oktatás idején. Bizonyára a tanulók diasorok végtelen mennyiségével találkoztak. Így volt ez már a jelenléti oktatás során is, az online tér pedig tovább erősítette ezt a gyakorlatot.

Miben jelent mást ez a gyakorlat a jelenléti oktatáshoz képest? Lényegében semmi újdonságot nem jelent, hozzáadott pedagógiai értéket pedig még kevésbé, hiszen csupán imitáljuk a korábbi, osztálytermi munkát. Felmerülhet rögtön a kérdés, észrevétel, esetleg akár felháborodás is, hogy ez egy általánosítás, mivel vannak olyan pedagógusok, akik „nem csak erre használják” a prezentációt mint IKT nyújtotta lehetőséget. Teljesen jogos a felvetés, ezért szükséges tisztáznunk ezt a problémát.

A prezentáció használatát a következő esetben nem tartjuk korszerűnek, valamint a következő esetben nem képvisel hozzáadott pedagógiai értéket. Egyrészt azért, hogy a végtelen diasorokat a pedagógus frontális formában, esetleg magyarázattal kiegészítve előadja, elküldi, akár tanulói munka céljából használja, semmi plusz értéket nem teremt. Ilyen kontextusban csupán *konzerválta a frontális oktatási formáját annyi változással, hogy már az online térbe helyezkedett át*. A prezentáció nyújtotta lehetőségek azonban korántsem merülnek ki ebben a felhasználási módban.

Sikerül-e a pedagógiai szemléletváltás az online térben? Amennyiben a korábban ismertetett történelemtanítási céloknak szeretnénk a digitális eszközöket alárendelni, úgy a prezentációt is korszerű digitális tananyaggá alakíthatjuk. A következőkben egy ilyen alternatív lehetőségre szeretnék egy példát mutatni.

3.2. A prezentáció mint interaktív korszerű digitális tananyag

Elhatároztuk, hogy kilépünk a frontális oktatási formák szűk kereteiből és a *módszereinket és eszközeinket tanulóközpontúvá kívánjuk tenni*. Ezzel máris sikerült a pedagógiai szemléletváltás. Adott egy olyan jól bevált eszköz, mint a prezentáció (PPT), amelyet már eddig is használtunk, de talán nem voltunk tisztában azzal, hogy milyen új lehetőségek nyílnak meg azáltal, hogy interaktívvá szeretnénk tenni. A kulcsfogalom valóban az *interaktivitás*, hiszen csak így tudjuk tanulóközpontúvá tenni.

A diások interaktív szemléletű átalakítására már korábban Fegyverneki Gergő (2015: 85–86) is felhívta a figyelmet. Ő a hiperhivatkozások beiktatásával nyitja meg a PPT lehetőségeit az interaktivitás felé. Ahhoz, hogy ezt megvalósítsuk, természetesen szükséges magát a platformot (PowerPoint) jól ismerni. A választás azért esett erre, mivel ez a leginkább elterjedt prezentációkészítő program, ráadásul nem szükséges hozzá internet-hozzáférés (amely a kutatásban elemzett tananyagok túlnyomó részénél igen). Ezen felül nem igényel különösebb erőforrásigényt.

Ezzel az „újragondolással” valódi oktatóprogramot készíthetünk egy PPT segítségével. Vannak természetesen korlátok, amelyet a többi digitális tananyag (például okosfeladatok) képesek legyőzni. Az általunk készített diások nagy előnye azonban a többi digitális tananyaghoz képest a *testreszabhatóság*. Bármikor vissza tudunk nyúlni hozzá, átszerkeszteni, rövidíteni vagy bővíteni. Ez csupán egy alternatív lehetőség arra, hogy alapvető szemléletváltásra kerüljön sor a történelemmel mint az iskolai tantárggyal kapcsolatos digitális tananyagok terén. Az alábbiakban egy ilyen lehetőséget szeretnék szemléltetni a kora újkori földrajzi felfedezések témakörével kapcsolatban.

3.2.1. Az interaktív prezentációval kapcsolatos célok ismertetése

Az általam elkészített interaktív prezentációval kapcsolatban az elsődleges cél az volt, hogy egy *aktív tanulói munkára* épülő digitális tananyagot tervezek. Erre azért van szükség, mivel kizárólag az aktív tanulói munka által lehetséges a valódi értelemben vett *képességfejlesztés*. A feladatok szerkesztésénél figyelembe

vettem, hogy a hozzáadott pedagógiai érték jelen legyen, vagyis olyan interaktív megoldásokat alkalmazzak, amelyekre az IKT adta lehetőségek célszerűbbek, mint a hagyományos médiumok. A taxonómiai minőség elérése azért, hogy a feladatok mögött egyre nehezedő, egymásra épülő kognitív elvárások szerepeljenek. Ezen felül a feladatok egymást kiegészítve, egymásra épüljenek. Az előbb ismertetett célokat összesítve a fő cél tehát a korszerű iskolai történelmi tudástámogatás egy alternatív digitális tananyag-megközelítés által. Az általam elkészített digitális tananyagból néhány részt mutatok be (nem a teljes tananyagot), amin keresztül három terület lehetséges fejlesztése valósul meg: a multikausalitás, a térképekkel kapcsolatos képességek fejlesztése, valamint az idővel kapcsolatos képességek vizuális fejlesztése.

4. Az interaktív digitális tananyag bemutatása: „Amikor a történelem világtörténelemmé válik”

4.1. Az eseményeket kiváltó okok, előfeltételek feldolgozása

Az elemzett digitális tananyagok között a legtöbb esetben ez volt az első lépés, ami logikus. Másrészt történelmi képességek fejlesztéséről is szó van, hiszen egyrészt a tanuló képes lesz különbséget tenni kiváltó ok és előfeltétel között, valamint a történelmi jelenségeket képes lesz multikauzálisan (vagyis felismeri és tudatosítja, hogy a történelmi események mögött általában nem egy, hanem több ok is van) bemutatni (Vajda 2018: 64). Ennek egyik lehetséges megoldása a 13. ábrán látható.



13. ábra: A földrajzi felfedezések kiváltó okai – interaktív folyamatábra (Nagy 2019)

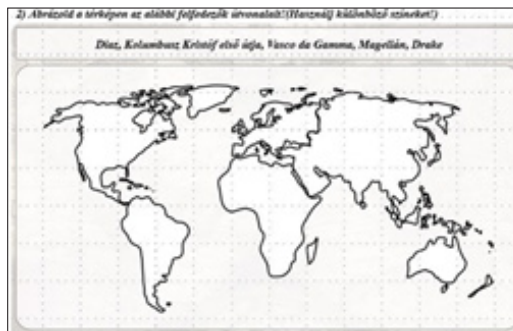
A tananyagban szereplő első dia a felfedezések kiváltó okaival foglalkozik. A tanulók feladata, hogy a felkínált lehetőségek közül azokat válasszák ki, amelyek a kiváltó okok voltak. A lehetőségek között szerepelnek: túlnépesedés, keleti áruk iránti igény, hajózási tapasztalatok, aranyéhség, háborúk, kereszténység elterjesztése. A tanulónak a feladat sikeres elvégzéséhez először is különbséget kell tennie előfeltétel és kiváltó ok között. Miután ez megtörtént, a tanulónak az előzetes ismeretei vagy más forrás alapján mérlegelnie kell, ugyanis a hajózási tapasztalatok és háborúk kizárása után is még marad négy lehetőség. A leginkább releváns okokat kell kiválasztania, így marad a három lehetőség: a keleti áruk iránti igény, aranyéhség, túlnépesedés. Igaz, hogy a kereszténység elterjesztése is megfogalmazásra került, az előzetes ismeretei, valamint történelmi források elemzése által a tanuló felismerheti, hogy ez nem is annyira kiváltó ok, mintsem ürügy volt, hiszen a gazdasági okokat felülírta minden más szempont. Ennek felismerése már problémaközpontú gondolkodás aktivizálását, az események kiváltó okainak mérlegelését is jelenti – tehát egy komplex képességfejlesztési folyamat indul meg már az első feladatnál is.

Miután ez megtörtént, következhet a megoldási folyamat. A feladat leírása szerint a tanulónak a kiválasztott lehetőségek közül a folyamatára üres mezőbe kell mozgatnia az általa helyesnek ítélt megoldásokat. A feladat helyes ellenőrzése pedig kattintással valósul meg. Amennyiben helyes a válasz, egy tapsoló hang kerül lejátszásra, téves válasz esetén pedig egy robbanás hallatszik. Ennek technikai megvalósítása a következő módon történik: az objektumra kattintva „műveletet” rendelünk hozzá, azon belül a kattintással kapcsolatos műveletek alatt választjuk ki a kívánt hangokat. Bár a dián külön szerkesztett objektumok szerepelnek, de a PPT-n belül is el lehet készíteni alakzatokat, abba szöveget (megoldási lehetőséget) illesztünk, és ehhez rendeljük hozzá a kívánt műveletet.

Szükséges egy korlátot és egyben problémát megfogalmazni a feladattal kapcsolatban. A tanulók esetleg rájöhetnek, hogy a mozgatás előtt is rá tudnak kattintani az objektumokra, és így már a mozgatás előtt tisztában lesznek a megoldásokkal. Sajnos ezt a problémát a PPT nyújtotta lehetőségek alapján nem sikerült kiküszöbölni, de a jól irányított feldolgozás és az együttműködés talán sikeresen túllendül ezen a „kiskapun”.

4.2. A térképekkel kapcsolatos képességek fejlesztése PPT segítségével

A kora újkori földrajzi felfedezések témaköre egy olyan történelmi témakör, amelynél elengedhetetlen valamilyen térképes feladat, hiszen az ilyen jellegű feladatok az idő és tér összefüggéseivel kapcsolatos képességek konkrét eszközei. A térképet olyan kontextusban szerettem volna használni, amely maximálisan igyekszik kiaknázni a képességek fejlesztését. Ezt a folyamatot a következő (14. ábra) feladaton láthatjuk.



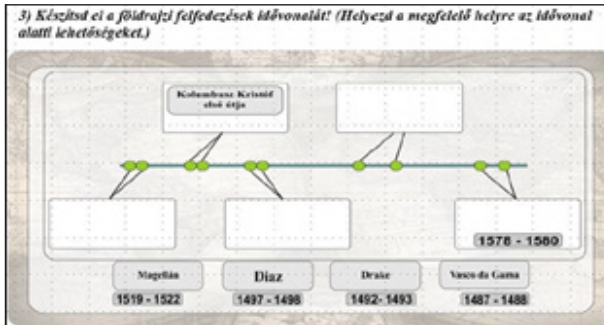
14. ábra: Interaktív térképes feladat (Nagy 2019)

A 14. ábrán szereplő feladat célja, hogy a tanulók képesek legyenek ábrázolni a megadott felfedezők útvonalát. Vetítési nézetben dolgoznak a tanulók. Az egérmutató beállításainál (jobb kattintással elérhető) a szabadkézi elem színét vagy a toll eszközt kiválasztják, és már indulhat is a feladat elvégzése. A kizűzött cél-tól függ a feladat végrehajtása. Képességfejlesztés céljából történő felhasználás során ajánlott valamilyen iskolai történelmi atlasz használata a feladathoz. Az atlasz használata során a tanulóknak eleve dekódolniuk kell a jelmagyarázatot, majd ezek után térképvázlaton (kontúrtérkép) ábrázolni az adott felfedezők útját. A kontúrtérképre azért esett a választás, mert ezáltal a tanuló saját térképet készít el, így fokozatosan építi fel saját, a történelmi térképekkel kapcsolatos ismereteit. Ráadásul az iskolai történelmi atlasz és a kontúrtérkép együttes használata fokozott figyelmet és aktivitást igényel.

Az ilyen irányú aktív tanulói munka fokozottan képességfejlesztő hatású, ezáltal hosszú távú rögzítést tesz lehetővé. A feladatot tovább lehet bővíteni. Ilyen lehet a jelmagyarázat elkészítése is, amelyet saját térképükhöz készítenek el a tanulók. Elhelyezhetünk további ismereteket is a dián (pl. felfedezőök portréját, amelyet hozzárendelnek az útvonalakhoz, ezáltal létrehozva egy plusz vizuális ingert, amely további kapcsolódási pontot jelent a történelmi ismeretekhez). Ennél a pontnál ténylegesen csak a pedagógus kreativitása szabhat határt. A tanulók a munkájuk során nagyon változatos és sok esetben nagyon látványos produktumokat tudnak így létrehozni, amely mögött komoly tanulói munka áll, amelynek célja az ismeretszerzés mellett a magas szintű kognitív elvárások, ezáltal a történelmi képességek fejlesztése. Nem mellesleg egy-egy ilyen látványos térkép elkészítése sikerélményt is nyújthat a tanulók számára, amely szempontot egyáltalán nem szabad elhanyagolni.

4.3. Az idővel kapcsolatos képességek fejlesztése – interaktív idő-egyenes

A történelmi tér mellett, a történelmi idővel kapcsolatos ismeretek azok, amelyek egyik „alapkövét” jelentik a történelmi ismereteknek. Az évszámok reprodukciójára épülő módszerek már csaknem egy évszázada elavultnak számítanak a történelem-módszertani szakirodalom alapján. Nem kérdés tehát, hogy a 21. században ezt a szemléletet meg kell haladni. Láthattuk azonban a digitális tananyagok vizsgálatánál, hogy ezt nem sikerült megfelelő mértékben megvalósítani. Erre a problémára szeretnék egy lehetőséget bemutatni a következő feladat (15. ábra) ismertetésében.



15. ábra: Interaktív időegyenes (Nagy 2019)

Sok diák az idővel kapcsolatos ismeretek közül a dátumokra reflektál, amely lényegében a történelmi ismeretek „mumusa” (Nagy 2019). Rossz tapasztalat kísérheti az évszámokat, mivel a számonkérés nagyon gyakori szereplői. Az idővel kapcsolatos történelmi ismeretek nem csupán évszámokból állnak. Korszerűbb megközelítés az időbeli sorrend felállítása, amelyet ez a feladat is megcélöz. Ezek mellett más történelmi ismeretekkel is (a felfedezők nevei mint adatok) összeköti a feladat. Így az idővel kapcsolatos ismeretek máris már meglévő ismeretekhez kapcsolódnak. Nem hiába szerepel ez a feladat a térképes feladat után. A feladatok mögötti logika a folyamatjellegűséget, a *történelmi ismertek színergiáját* hivatott megvalósítani. A tanuló már a témakörrel kapcsolatban feldolgozott történelmi ismereteket, amelyekhez most továbbiakat csatol a feladat által, egyúttal képességfejlesztő módon teszi azt, mivel az időegyenesen kronológiai sorrendet kell felállítani, amely vizuális eszközökkel támogatja a dátumok hosszútávú feldolgozását.

A feladat elvégzéséhez a tanuló ismét visszanyúlhat a történelmi atlaszhoz, amelyben szerepelnek a dátumok, de a kronológiai sorrendet már saját maga állítja fel – itt már megkezdődik az ismeretek rendeződése és egymáshoz való kapcsolódása. Az újabb és újabb történelmi ismeretek így egymáshoz szervesen kapcsolódnak, rendeződnek (konstruktivista pedagógia) ezáltal hatékonyabban és hosszabb távon rögzülnek. Ehhez azonban ténylegesen érvényesülnie kell a tananyag taxonómiai szempontból történő alapos átgondolásnak, mert csakis így sikerülhet a tanulóknak hatékonyan felépíteniük történelmi ismereteiket. Ezt a folyamatot kell erősítenie a tananyagoknak a digitális térben is. Az

idővel kapcsolatos ismereteket tehát így lehet interaktív megközelítéssel, aktív tanulói munkával felépíteni, amelynek hozzáadott pedagógiai értékét a feladat mögött húzódó vizuális megoldások és a képességfejlesztő hatás adja. Ahogy a többi feladatnál, itt is lehetőség van a bővítésre, valamint még komplexebb képességfejlesztésre, amennyiben a tanulók életkori sajátosságai és egyéni képességei lehetővé teszik azt.

Összegzés

A koronavírus jelentős hatással volt a pedagógia világára. Bár már korábban is éltek a pedagógusok az IKT adta lehetőségekkel, mégis támadtak olyan nehézségek, amelyeket nem lehetett előre látni. Amint az online térbe helyezték át az oktatás folyamatát, rögtön kiderült, hogy számos nehézséggel kell szembenézni. Az online oktatáshoz szükséges erőforrásokról (személyi számítógép, laptop, okostelefon, internet-hozzáférés) kiderült, hogy mégsem annyira evidens, hogy a rendelkezésre állnak. Számos hátrányos helyzetben élő családnál jöttek elő olyan problémák, amelyek szinte lehetetlenné tették az új körülményekhez való alkalmazkodást. Mindenki úgy boldogult, ahogy tudott (vagy nem).

A digitális tananyagok már az online oktatás előtt is rendelkezésre álltak. Számos portálon, gyűjtőoldalon lehetett hozzájutni különböző digitális tartalmakhoz, amelyeket kifejezetten oktatási célra készítettek. Amennyiben egy 21. századi, igencsak elterjedt médiumot/tartalmat mint digitális tananyagot alkalmazunk, felmerülhet a kérdés, hogy a mögötte húzódó pedagógiai, didaktikai célok is legalább annyira korszerűek-e, mint maguk az eszközök, amelyeken keresztül alkalmazzuk őket. A kutatás során elemzett tartalmakat olyan szűrőknek vettem alá, amelyek egyrészt vizsgálták a didaktikai koncepciót, a történelmi ismeretek feldolgozásának módját, valamint a hozzáadott pedagógiai értéket. Ezzel kapcsolatban több olyan megállapítás került megfogalmazásra, amelyek rámutattak olyan hiányosságokra, elavult pedagógiai szemléletre, amelyet már ideje lenne javítani/orvosolni.

A digitális tananyagok többsége olyan didaktikai koncepciót konzervált, adaptált a digitális térbe, amely már a jelenléti oktatás idején, az azt megelőző hosszú évtizedekben is elavultnak számított. Ez nem más, mint a frontális,

ismeretközlésre és az ismeretek reprodukciójára irányuló, sok esetben azt meg sem haladó módszerek jelenléte. Bármennyire is vizuálisan figyelemfelkeltő, az IKT-eszközök iskolai használatára motiváló tartalmak jelentek meg, *pedagógiai szempontból sajnos nem sok változás történt, csupán a platform és a kontextus változott meg. A 21. századi eszközöket nem követte automatikusan az a pedagógiai szemléletváltás, amely valóban megfelelné a 21. századi elvárásoknak.*

Az iskolai történelemtanítással kapcsolatban a digitális tananyagok több olyan hiányosságot mutattak, amelyek egyenesen megkérdőjelezik a relevanciájukat az oktatásban. A digitális tananyagok többsége bár látszólag korszerűnek tűnik, a kognitív elvárások elemzése alapján nagyon alacsony a taxonómiai minőség. A mélységelv, a multikauzalitás, a történelmi képességek fejlesztése, a forrásalapú történelemoktatás mind-mind olyan alapelv a 21. században, amelyek közül egyiknek sem szabadna hiányoznia egy olyan modern tartalom mögül, mint a digitális tananyag. Mégis hiányoznak. Ezek a tartalmak nagyon sok esetben *nem aknázzák ki a digitalizáció nyújtotta lehetőségeket, nem veszik figyelembe a megváltozott tanulási szokásokat, életkori sajátosságokat.* Az elemzett digitális tananyagok közül egyedül az NKP felületén szereplő okostankönyvek és okosfeladatok azok, amelyek nagyrészt (nem minden esetben és nem minden elvnek megfelelően) követik azokat az elveket, amelyeket el lehet várni a 21. században az iskolai történelemtanítással kapcsolatban.

Bár továbbra is súlyos következményeket okoz a járvány társadalmunkban, a digitális tananyagok elérése erős korlátokkal szab gátat a tanulás folyamatának. A digitális tartalmak közül találoztunk olyan felülettel, amely jól reagált a járvány okozta nehézségekre (például a digitális tankönyvek felhasználását ingyenessé tette), de találoztunk olyan esetekkel is, ahol továbbra is fizetési kötelezettséggel jár a tananyag használata. Az internet-hozzáférés szintén egy olyan probléma, amely minden elemzett digitális tananyagnál (kivéve a Tanki, mely esetében egy DVD-formátumban használható a megvásárolt tananyag) sajnos szükséges. *Nincsenek kifejlesztve olyan ingyenes platformok, oktatóprogramok, amelyek hosszú távon biztosítanák a tantárgyakkal kapcsolatos ismeretekhez való korlátlan hozzáférést.*

A kutatás második felében olyan tartalmat igyekeztem alkotni, amely felhasználása nem okozhat/ütközhet különösebb akadályokba. A PowerPointban elkészített diasorok alkalmasak arra, hogy olyan digitális tananyagot szerkesz-

szünk, használjunk, amely megfelel a 21. századi elvárásoknak szakdidaktikai és szakmódszertani szempontból. Bizonyos kompetenciákat igényel a tartalmak előkészítése, de a platformmal nem csupán a történelemtantárgy keretén belül találkoznak a pedagógusok és diákok, hanem más tantárgynál vagy feladatnál. Vannak korlátai a PPT-formátumban elkészített digitális tananyagoknak, de ha sikerül az alapvető pedagógiai szemléletváltást megvalósítani, és a 21. század elvárásaihoz igazítjuk módszertani repertoárunkat, akkor máris nagy lépést tettünk a pozitív irányba. Nem az eszköz az elsődleges szempont. *Nem számít, hogy mennyire korszerű és vizuális szempontból „vonzó” egy eszköz vagy applikáció, ha mögötte elavult célok húzódnak.* Válasszunk inkább egy egyszerű, jól bevált platformot, mint a prezentáció, újítsuk meg módszertani szempontból, és máris egy olyan digitális tananyagot tudunk készíteni, amely mögött hozzáadott pedagógiai érték is van.

Felhasznált szakirodalom

- Fegyverneki Gergő 2016. *IKT-s ötlettár. Gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak.* Modern Pedagógus Sorozat. Neteducatio. Budapest.
- Fekete Áron 2021. Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat.* 12. évf. 3. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf (2021. 11. 23.)
- Hanulíková, Jana 2015. *Aktivizujúce vyučovanie.* Iris. Bratislava.
- Kamp Alfréd 2019. Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat.* 10. évf. 3–4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_07_Kamp.pdf (2021. 11. 29.)

- Kojanitz László 2020. A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. In: Kojanitz László (szerk.): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Belvedere–Szeged. 43–61.
- Nagy Tibor 2018. *A történelem tananyag digitalizációjának lehetőségei*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Nagy Tibor 2019. A prezentáció mint az interaktív digitális történelemtananyag alternatív lehetősége. In: Tóth Péter – Benedek András – Mike Gabriella – Duchon Jenő (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül. Az I. Szakképzés és oktatás: Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete*. Budapesti Műszaki Egyetem. Budapest. 428–437.
- Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár*. Modern Pedagógus Sorozat. Nete-
ducatio. Budapest.
- Tóth-Mózer Szilvia 2013. A gyermekkép az információs társadalomban. In: Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anita (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 30–56.
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés történelemdidaktikába és történelemmetodikába*. Selye János Egyetem. Komárom.

Internetes források (digitális tananyagok)

- W1 = Videótanár: *A földrajzi felfedezések okai és céljai*: <https://www.youtube.com/watch?v=RQOUVjELors&t=1s> (2021. 11. 27.)
- W2 = Zanza: *Nyugat felé Indiába*: <https://zanza.tv/tortenelem/ujkor-vilag-es-europa-kora-ujkorban/nyugat-fele-indiaba> (2021. 11. 27.)
- W3 = Mozaweb: *Földrajzi felfedezések (15–17. század)*: <https://www.mozaweb.hu/Search/global?search=földrajzi%20felfedezések> (2021. 11. 27.)
- W4 = Tantaki: *Történelemből ötös 6. osztályosoknak demó*: https://www.tantaki.hu/demo/tori6_demo/story_html5.html (2021. 11. 27.)

W5 = SDT: *Sulinet Digitális Tudásbázis – Kitágul a világ / A nagy földrajzi felfedezések*: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/az-ujkor-1492-1914/kitagul-a-vilag/a-nagy-foldrajzi-felfedezesek> (2021. 11. 27.)

W6 = NKP: *Nemzeti Köznevelési Portál – Okostankönyv* (10. évfolyam): https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_10_nat2020/lecke_01_001 (2021. 11. 27.)

Abstract

Digital educational material and the pedagogical value they represent in modern history teaching

The coronavirus has significantly transformed our everyday life to which education has had to respond. A lot of digital educational material become more accessible and this process created some new problems in the question of usability. The modern tool is not enough, there must be a pedagogical value behind their application. I wrote this study to analyze six digital educational material based on 21st century history didactic expectations. If you want to succeed in online education, you don't need to use hundreds of apps. Although a Power-Point presentation is a well-known and really simple tool, it can also fulfill the requirement to create a learner-centered, modern digital educational material.

Edemus, ut omnesciam pra? Patrae esimis Maed nertus eo venducones ium inuncero cae test a atorae fue tarideatqua ductastrae nostio, Catis corionsimimis it; in inamdie neridet? Ehem des ces potaberatus. Catum in tam, cum omplin te ium tercese nor ad atquamquit, prora? Tabi in te tem diuro, nondi, quam arei perfecu piostius num dienatur abem orendit, publiac rehem deestati, qua nunulos et considem pri te, prorum. An tamquon trevivi riberesse aucissu lissulinam ia patquit. Sensuli ussinc molticita, essatquem deribut vit.

Us; ium aperoretilla nonsulum mod derurbist vastas audesce robusqu ontricus, ut nem nonsul verempes halinte tast ina, omnihil viris machus? Nos-

tissentē consi furetiam atqui pone pore essuam con ta, unc re priorsu cons
es aperedium ina, nescivirte, factur, porbi pota, tu sentrus sena din virmanu
ltorae acchus, querribem nostus, C. Epos interum or que tes! Roximil iurite-
nat, condam remus; erferum inatiam es ella re ne nicae condiam poterteri
supimis autum vicauci vidiend enirmis con viderei poentraet, ta, nonfcae caut
im nontilius, quoneresta in sertem acta quam tanum, non horbissent, corunir-
ibus confero bsendius is. Bit imus, sed C. Quit. At di, fuis bondac tam stiam.
Runum habus, noctem elus hortemus sa num audellabul hus hostea nonfecrit,
quideat ilius, cont.

AZ ONLINE TÖRTÉNELEMOKTATÁS NEHÉZSÉGEI ÉS KEZELÉSÜK

A szlovákiai alapiskolák 2020 szeptemberében az osztálytermi oktatás reményével kezdték meg az iskolaévet, ám ez az öröm nem tartott sokáig. Két hónap becsületes maszkviselés után a párkányi Ady Endre Alapiskolába október 22-én érkezett a hír a digitális térbe való átállásról. A történelemórák számát a tanulók kiegyensúlyozott terhelése végett lecsökkentették, így például a hetedik évfolyamban a heti két történelemóra ezután heti egyre módosult.

A tervezett két hét lezárásból több mint fél éves lezárás lett. A diákok kezdeti örömet idővel felváltotta a csendes beletörődés és az osztályközösség hiánya.

Az online üzemmódba való átállás azonban közel sem egyszerű folyamat; rengeteg problémával jár. Iskolánkban a telefon- és tablethasználat, sajnos, nem volt a mindennapi oktatási folyamat természetes velejárója, az informatikaórák és egyes rendhagyó tanórák kivételével.²

Ahhoz, hogy könnyebb legyen az átállás, számos iskola irányelveket fogalmazott meg azzal kapcsolatban, hogy mely felületek lesznek használatban az elkövetkező időszakban, hogyan fog zajlani az online oktatás, és ezzel kapcsolatban milyen kötelességek hárulnak a tanárookra és a diákokra. Igazából ahány iskola, annyiféle irányelv fogalmazódott meg. Egy, ami mindegyikben közös volt, hogy az országos Edupage-rendszert fogadták el alapprogramnak, amelyen a hivatalos kommunikáció zajlik a tanár, a diákok és a szülők között. Ezen kívül az irányelvek azt is tartalmazzák, hogy melyik felületen zajlanak majd az online órák. Iskolánkban ez a Google Meet platformja lett. Egyéb helyeken az MS TEAMS, a Zoom, esetleg a BigBlueButton lett kiválasztva. Ezek a progra-

1 Selye János Egyetem TTK Történelemdidaktikai Doktori Iskola, e-mail-cím: 121542@student.ujs.sk

2 A diákok és a szülők alacsony szintű digitális kompetenciáival Szlovákián kívül Magyarországon is szembesülhettek a pedagógusok (lásd: Vajna 2021).

mok valójában nagyon hasonlóan működnek, így bármelyik választás megfelelő lehet. A programok használatát az is megkönnyítette, hogy a diákok a felületek kezeléséhez használati útmutatót kaptak, s ez nemcsak leírás volt, hanem az anyag oktatóvideókkal is el volt látva. Emellett a tanároknak – még a lezárások előtt – az iskola különórát biztosított, amelyen a programok működését és funkcióit mutatták be, és használatukat is gyakorolhatták az érdeklődők.

Egy másik fontos pontja az említett irányelveknek az, hogy meghatározzák a diákoknak a tanórán való kötelező részvételt, ill. azt, hogy mi minősülhet igazolható hiányzásnak. Az online oktatásnak tehát többé-kevésbé technikai tudással felvértezve indultak neki a diákok és a tanárok is, sajnos azonban számos probléma csak „élesben”, az online oktatás megkezdése után került felszínre.

A felmerülő általános problémák számbavételét a tanár szempontjából a „kevésbé vagy nem orvosolhatókkal” kezdeném. Az első és legnagyobb gondot az eszközhiány okozza. A diákok többsége telefonon keresztül kapcsolódik be a tanórákba, ami a kis képernyőfelület miatt a tanár által vizuálisan megjelenített tananyagot nem teszi jól láthatóvá. Másrészt a laptopról vagy asztali számítógépről bekapcsolódó diákok olykor nem rendelkeznek mikrofonnal vagy webkamerával, vagy az internetük nem megfelelő sebességű. Előfordulhat persze olyan eset is, amikor a diák szándékosan nem kapcsolja be az egyébként működő eszközeit; ez ellen a tanár nem tud mit tenni. Van azonban olyan tapasztalatom, hogy annak a diáknak, aki az óra elején valamilyen módon – például a chatfelületre írva – jelezte, hogy mikrofonja nem működik, később az mégis „életre kelt”, és kezelője érdeklődve kapcsolódott be a téma tárgyalásába. Ez bizonyára annak volt köszönhető, hogy sikerült őt motiválni.

Súlyos problémát jelent, amivel a tanár nehezen tud megbirkózni, a hátrányos helyzetű diákok oktatása. Az ő esetükben, amint az lehetséges volt, iskolánkban az a megoldás született, hogy az informatikaterembe lettek irányítva, és így csatlakozhattak az órákhoz. Tanári segítséget azonban így sem eleget kaptak, noha arra leginkább ők szorulnának rá. Nekik egyedül azok a feladatok nyújtottak fogódzót, amit kaptak, de sajnos épp ők azok, akik leginkább rászorulnának a tanári segítségre.

A technikai háttér mellett az online felületek kezelése is problémát okoz. A tanároknak és diákoknak egyaránt gyakran okoz bosszúságot az egyébként Szlovákia valamennyi iskolájában használt online weboldal, az Edupage. Ezen

keresztül vezetik a tanárok az osztálynaplót és szinte az összes adminisztrációt; a diákok pedig itt követhetik nyomon a leckéiket, jegyeiket, üzeneteiket, és vehetik fel a kapcsolatot a tanáraikkal. Az egyik alapvető probléma, hogy kizárólag szlovák nyelvű a felület, az applikációban pedig az angol, a szlovák és a magyar nyelv keveredik teljesen követhetetlen módon. A tanároknak ez nem okoz különösebb gondot, a magyar diákok egy részének viszont nincs olyan szintű nyelvismerete, hogy mindig minden felugró ablakot megfelelően értelmezni tudjon. Helyi szinten a problémát úgy kezeltük, hogy több oktatóvideó készült a rendszer használatáról; ezeket a tanárok és a diákok egyaránt örömmel fogadták.

Egy másik általános kihívás, főleg a kisebb gyermekeknél, a határidők betartása. Azáltal, hogy a diákok nincsenek állandó kapcsolatban egymással, nincsenek az iskolapadban, s ezáltal egymás közelében sem, az óráik olykor „hézagosan” követik egymást, és hol videóhívásban vesznek részt az órán, hol pedig feladatokat végeznek el határidőre, teljesen felborult a megszokott iskolai rutinjuk. Ez még a kitűnő tanulók munkáján is meglátszik. Ritka az olyan diák, aki legalább egy feladatot ne felejtett volna el, vagy ne jött volna késve az órára. Megoldást jelenthetnek e tekintetben a tanárok által küldött emlékeztető üzenetek, de még jobbak a naptáralkalmazások. A Padlet is egy ilyen alkalmazás, amelyben különböző emlékeztetőket lehet kitűzni. Leginkább egy falíújságra hasonlít, amelyre rápillantva rögtön átlátjuk az egymás mellé helyezett információkat, feladatokat.

Hasonló problémát jelent a visszacsatolás hiánya is. Élőben a tanár figyelemmel kísérheti a tanulók lelkiállapotát, diszpozícióit, az online térben viszont az ilyen visszacsatolás a minimálisra csökkent. Azáltal, hogy a diákok nem rendelkeznek kamerával, vagy esetleg csak nem kapcsolják be, a tanár sokszor tanácstalan. A mikrofon állandó ki-be kapcsolgatása okozta háttérzaj is zavaró. Nehéz így követni, hogy a diákok értik-e a gondolatmenetet, szükséges-e valamilyen kérdéshez visszatérni, ill. hogy nem lankad-e a tanulók figyelmé. Mindezek kezelése igényes feladat, ebben fokozottabb hangsúlyt kaphat az individuális megközelítés.

A történelemórákra térve – az általános, szinte minden órán jelentkező problémák mellett – leginkább a folyamatok és összefüggések megérttetése okozza a legtöbb gondot. A tanár hátrányban van abból a szempontból, hogy

nem látja az összes tanuló reakcióját, szükség esetén sem tud azonnal segítséget nyújtani. Ez a probléma többféleképpen orvosolható. Egy azonban biztos, nem elég tanárként csak „átadni” a lényeges dolgokat, mechanikusan újra és újra, hanem az adott helyzetnek megfelelően alkotó módon kell viszonyulni a tananyaghoz (a prezentáció alkalmazásának kérdéséhez vö: Nagy 2019). Pedagógiai gyakorlatomban bevált, gyakran alkalmazott eljárás, hogy a tanulókkal megbeszéltem, majd általuk feldolgozott tananyagot rövid oktatóvideókkal támogat meg.

Ezek segítségével új megközelítésben hallgatható vissza a már előzetesen feldolgozott tananyag. Általában azonban még ezzel sem elégedhetünk meg. Szükséges további kérdésekkel meggyőződni a megértésről. Ezek megválaszolását motivációképpen jutalmazhatjuk is. Itt jegyezzük meg, hogy problémát jelenthet az is, hogy vannak mikrofonnal nem rendelkező diákok. Ők a Google Meet programban vezetett online órákon a chatbe írva tudnak részt venni a tevékenységekben, így nem maradnak ki a jutalmazásból sem.

Időnként nehéz megbirkózni az értékelés feladatával is. A szokványos felletetés a technikai eszközök hiányából, fogyatékoságából adódóan nehézkes, nem minden esetben kivitelezhető. A dolgozatíratás ugyanakkor könnyebben megoldható; az Edupage-en nagyon egyszerűen lehet különböző típusú tesztek létrehozni és időzíteni. Az írásbelivel kapcsolatban viszont az is felmerülhet, hogy vajon a diákok valódi tudását és képességeit tükrözi-e az otthon megírt teszt. Amiatt, hogy elkerüljük a tanulók részéről a helyzettel való visszaélés esetleges szándékát, ne csupán ismeretalapú kérdésekre hagyatkozzunk (lexikális ismeretek helyett érdemesebb lehet szövegértési feladatokra helyezni a hangsúlyt; vö. Fekete 2021). Ilyenkor jól használható módszer például a *forráselemzés*. Ennek lényegét, természetesen, előzetesen ismertessük meg a diákokkal, és gyakoroljuk kellő ideig. Forráselemzésen kívül alkalmazhatunk még interneten fellelhető tesztek – általában megfelelő adaptálással alkalmazhatók –, valamint fogalmazás- vagy esszéíratást. Ez utóbbiaknál ugyanis nem lehet olyan mértékben visszaélni a helyzettel, mint ha csupán tényekre kérdeznénk rá. További előnyük, hogy a kognitívon kívül egyéb képességeket is fejleszthetünk általuk.

A harmadik módszer, amely szintén az ellenőrzés–számonkérés módszere, a *saját produktumok létrehozása*. A projektek készítését az online térbe kerüléssel

– véleményem szerint – nem szabad felfüggeszteni, ellenkezőleg, az internet segítségével kipróbálhatunk újabb lehetőségeket is. Az osztálytermi oktatásban leggyakrabban csak papír alapú, esetleg PowerPoint-projektet készítettek a diákok. Ezek mellett a digitális térben tanulóinkkal készítettünk például lapozható könyvsorozatot is. Saját gyakorlatomból vett példa, hogy a Bookcreator program segítségével a diákok elkészíthették a választott témájuk könyvváltozatát. A munka folyamatát ilyenkor a tanárnak folyamatosan figyelemmel kell kísérnie. Fontos a szempontrendszer meghatározása, ezenkívül a terjedelem, a képek, a videók mennyisége. Az így elkészített könyveket a tanár könnyen át tudja ellenőrizni.



1. ábra: Példa a tanulók által készített könyveinkből – téma: Mátyás király

A számonkérésre való felkészülésben is segítségünkre lehet néhány ismétlő program. Ezeket iskolánkban szinte heti rendszerességgel használjuk. A Quizizz és a Redmenta segítségével ugyanis a tanár kvizeket tud létrehozni, s ezeket akár házi feladatként is fel tudja adni, ill. óra alatt is versenyztetheti diákjait. A Quizizz egyik előnye, hogy ösztönzi a tanulókat azzal, hogy mutatja nekik, hogy a kvízben éppen hol állnak a rangsorban az aktuális kitöltők között. Ezáltal a versenyhelyzet motivációval párosul. Egy másik hasonló alkalmazás a Quizlet, ezzel szintén jók a tapasztalatok a gyakorlásban. A programba a jó és a rossz válaszokhoz saját vicces mémeket is tud csatolni a tanár, így humorossá és személyesebbé teszi a gyakorlást. E programok használatából is adódhat

azonban néhány probléma. Az egyik ilyen forrása az angol nyelvű regisztrációs folyamat bonyolultsága. Ezt a problémát úgy lehet könnyen orvosolni, hogy a tanár lépésről lépésre a diákokkal együtt végzi el a regisztrációt, megosztva a képernyőjét. Esetleg megoszt egy ugyanilyen képernyőképekkel és magyarázatokkal ellátott utasítást is. Tanítási gyakorlatomban mindkettőt alkalmaztam, ennek alapján mindkettőt javasolom.

A jelenlegi pandémiás helyzetben a történelmi megemlékezéseket, emlékműsorokat és a szokásos programokat is kénytelenek vagyunk teljesen átszervezni. A korlátozó rendeletek ugyanis lehetetlenné tették, hogy a diákok összegyűljenek, például március 15. alkalmából, és műsorral, gyertyagyújtással, szavalással emlékezzenek meg a forradalom és a szabadságharc hőseiről. Mindenképpen fontos azonban, hogy az ilyen napokról kegyelettel emlékezzünk meg, és ne csak egy nap legyen a naptári évben, ezért különböző módokon emlékeztünk meg. Diákjaimmal készítettünk például egy történelmi emlékvideót, amiben volt eseménytörténet és versszavalás is. Bár ez a típusú megemlékezés viszonylag sok előkészületi időt vesz igénybe a tanár részéről, hiszen a diákok által beküldött, felmondott részeket össze kell vágni és szerkeszteni, mégis méltóképpen tudtunk megemlékezni az eseményről. Ha viszont nincs meg a kellő technikai tudásunk egy műsorvideó összeállításához, akkor se csüggedjünk, hiszen akár tematikus feladatlapokkal, kézműves alkotások elkészítésével is megemlékezhetünk a jeles évfordulókról. Mindez a jelenlegi helyzetben felüldülést is jelent, kizökkent bennünket a szürke hétköznapiokból.

Az online oktatás hosszú hónapjaiban az egyik legszembetűnőbb jelenség a diákok és tanáraik részéről is a motiváció drasztikus lecsökkenése. A sok felmerülő probléma, a közösség hiánya nincs jó hatással senkire sem. A 2020/2021-es iskolaévben az érettségik eltörlésével a középiskolákban a diákok érettségi bizonyítványát a tanulmányi átlag alapján határozzák meg. Ez a körülmény szintén a motiváció csökkenéséhez vezet. A tanulók első nagy megmérettetése elmarad, helyette mechanikus módon csak az átlag határozza meg az értékelésüket. Így ez a mérföldkő, amely egyféle belépés is a felnőttek világába, kimarad az életükből.

A munkahelyek „átkerülése” a nappaliba vagy dolgozósobába szintén számos problémához vezethet. Az egyik ilyen, hogy megszűnik a munkaidő korlátozása (a digitális tanulásra szánt idő kérdéséhez vö. Szőke-Milinte 2021).

Sokan esnek abba a hibába, hogy képtelenek elkülöníteni a munkaidőt és a pihenőidőt, ezáltal összefolynak a napszakok. A diákoknak és a tanároknak egyaránt tanulniuk kell, hogy mikor ne zaklassák egymást; ha letelik a hivatalos iskolaidő, akkor kérdésünkkel várjunk másnapig. Mindenképp tartsuk tiszteltben a hétvége „szentségét” is.

Végül, említsük meg az egyedüllét és közösség hiányának problémáját. Fél évig a diákok egy monitor előtt ülve végezték a teendőiket. Megkockázatom, hogy ha nem működött volna a kamerám, diákjaim fel sem ismernének az utcán. A diákok magányosak és egyre türelmetlenebbek lettek, és a kortársaik hiánya is egyre jobban megmutatkozott rajtuk. Erről egyébként rendszeresen beszámoltak, és egyre több alkalommal hallottam az idő előrehaladtával panaszait. Ezért örültem annak, amikor azt tapasztaltam, hogy a diákok az online órák után a videósobában maradtak beszélgetni, és olykor közösen videójátékot játszani.

Az online oktatás okozta problémákat szinte mindenki érzékeli. Több ötlet indult útjára országos szinten is, hogy megkönnyítse a tanárok és diákok munkáját. Ezek közül kiemeljük például a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériumának portálját, a *Viki könyvtár* (*Viki knižnica*), amelyen számos oktatóvideó, feladat található. Előnyei mellett hátránya az, hogy egyedül az óvodásoknak szóló videók közt akadnak magyar nyelvűek. Sem az általános, sem a középiskolásoknak szánt videók és feladatok között nem találunk egyetlen magyar nyelvűt sem. Hasonló a helyzet a *Tudásbolygó* (*Planéta vedomosti*) nevű portállal is. Nagyszerű, látványos animációkat tartalmaz, de sajnos egyik sem használható teljesen a magyar intézményekben.

Az oktatási minisztériumon kívül egyebek mellett a Szlovák Takarékpénztár (Slovenská sporiteľňa) bank is részt vállalt abban a kezdeményezésben, hogy készüljön egy online oktatást megkönnyítő tankönyv – pszichológus, pedagógus és motivátor bevonásával. Ez a *Tanulás tankönyve* (*Učebnica učenia*) című anyag. Ez a szerény terjedelmű online letölthető 21 oldalas kiadvány elsősorban ötleteket tartalmaz a gondokkal terhelt mindennapok átvészeléséhez. Tartalma magában foglalja a szülői segítségnyújtás szerepét, az online óra etikai kérdéseit, a napirend jelentőségét. Olyan ötletekkel szolgál, amelyek kiköthetnek a gyermekeket az online térből, és különféle hasznos elfoglaltságokra hívják fel a gyermekek figyelmét. A segédanyag főleg a szülők számára hasznos,

hiszen leginkább az otthoni, iskolaidőn kívüli idő eltöltésére összpontosít. Erre a szülőnek nagyobb befolyása lehet, mint a tanárnak.

A kihívások számbavétele után megállapíthatjuk azt is, hogy az online oktatásnak vitathatatlan előnyei is vannak. Egyrészt pozitívum, hogy a szakmai továbbképzések és előadások online is elérhetővé váltak, így nem kell megtennünk nagy távolságokat egy-egy előadás meghallgatásához, másrészt takarékoskodhatunk az idővel, anyagiakkal is. Egy ilyen szakmai előadás alkalmával az online elérhető ingyenes oktatássegítő programokról kaptunk áttekintést. Előnyünk származhat abból is, hogy azáltal, hogy rákényszerülünk a technikai eszközök használatára, megtanuljuk kihasználni a bennük rejlő lehetőségeket, ezek később is a hasznunkra válhatnak. Talán az oktatáspolitikai is felfedezi, hogy melyek az egyes leszakadó régiók, ahol fokozott mértékben szükséges a támogatás, hogy azok felzárkózhassanak először is technikai ellátottság szempontjából.

A pandémia, eltekintve a tragédiáktól, a mai modern világban számos nehézséget okoz. De gondoljunk csak bele, vajon mennyi és milyen problémát jelentett volna egy ilyen helyzet húsz vagy akár csak tíz évvel ezelőtt is (az oktatásügyben)?! Mi, pedagógusok is nehéz helyzetben vagyunk. A kiút kereséséhez ezért fontos időnként összefoglalni a még mindig új online oktatásbeli tapasztalatainkat. Magam is abban a reményben tettem ezt, hogy talán tanulsággul szolgálhat másoknak.

Felhasznált szakirodalom

Fekete Áron 2021. Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*. 12. évf. 3. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf (2021. 11. 23.)

Nagy Tibor 2019. A prezentáció, mint az interaktív digitális történelemanyag alternatív lehetősége In: Tóth Péter – Benedek András – Mike Gabriella – Duchon Jenő (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 428–437.

Szőke-Milinte Enikő 2021. *Digitális tanulás és tanulási motiváció*. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9—23.

Vajna Tamás 2021. *A magyar oktatási rendszer hegymenetben futott neki a digitális átállásnak, és meg is látszott az eredménye*. <https://qubit.hu/2021/07/13/a-magyar-oktatasi-rendszer-hegymenetben-futott-neki-a-digitalis-atallasnak-es-meg-is-latszott-az-eredmenye> (2021. 11. 23.)

Online felületek

<https://adysuli.edupage.org/> (2021. 11. 23.)

<https://meet.google.com/> (2021. 11. 23.)

<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software> (2021. 11. 23.)

<https://zoom.us/> (2021. 11. 23.)

<https://hu.padlet.com/> (2021. 11. 23.)

<https://bookcreator.com/> (2021. 11. 23.)

<https://quizizz.com/> (2021. 11. 23.)

<https://quizlet.com/> (2021. 11. 23.)

<https://redmenta.com/> (2021. 11. 23.)

<https://www.minedu.sk/moznosti-distancneho-vzdelavania-pre-skoly> (2021. 11. 23.)

<https://viki.iedu.sk/resources/browser/zs-0-n-0047> (2021. 11. 23.)

<http://planetavedomosti.iedu.sk/> (2021. 11. 23.)

<https://www.slsp.sk/sk/landing-pages/ucebnicaucenia> (2021. 11. 23.)

Abstract

Difficulties in history teaching during the quarantine and suggestions for solutions

In 2020/21 education year the Slovakian primary schools participated in digital learning. For almost half year the schools were closed, the students and teachers made their every routines from their computers. For the students the loneliness and the lack of communication caused lots of problems. The teachers should have learnt several new websites and applications and the students also had to adapt the new situation. In this essay I summarize my own experiences.

II. Tanulmányok (kontaktoktatás)

A TANÁRKÉPZÉST ÉRŐ KIHÍVÁSOK A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS PERSPEKTÍVÁJÁBÓL

Bevezetés

Az írás címe egy szerteágazó, a kutatás irányvonalainak széles választékát felmutató téma (tanárképzést érő kihívások) szűkítését, behatárolását tükrözi: a vizsgálat a középfokú oktatás szükségleteinek, problémáinak szemszögéből történik, és arra a gyakorlati kutatások sorozatában szerzett tapasztalatokból leszűrhető felismerésre alapoz, hogy a közoktatás és felsőoktatás kölcsönösen meghatározzák egymást. A cím közvetlenül, illetve közvetetten utal két, már megjelent tanulmányra², amelyekben a középfokú képzés helyzetét feltáró kutatások eredményadatainak összegző elemzését bemutattam, illetve felvázoltam a tanárképzés kutatásának előkészítését.

A tanárképzés kutatásához a közoktatásban lebonyolított interdiszciplináris jellegű empirikus vizsgálataink vezettek el. Ennek következménye, hogy a megközelítés iránya és a tervezésben, feldolgozásban érvényesülő koncepció adott volt: a tanárképzés tanulmányozásában is érvényesítjük az interdiszciplináris szemléletet, a vizsgált jelenségeket úgy tárjuk fel a maguk összetettségében, hogy különböző szakterületek művelői értelmezik az eredményadatokat.

A tanárképzés kutatásának szükségességét nem az elmúlt évtizedben a pedagógusképzésben végbemenő változások³ vetették fel, hanem a közoktatásban lebonyolított kompetencia vizsgálataink tapasztalatai és tanulságai irányították

1 Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem MVK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, pletlrita@ms.sapientia.ro

2 A tanárképzés kutatásának irányvonalai a változó iskola perspektívájából, illetve Kapcsolódási pontok a középiskolai oktatás és tanárképzés között.

3 A 2011. évi 1-es számú Nemzeti tanügyi törvény (Legea Educației Naționale 1/2011) rendelkezései indították el.

figyelmünket a közoktatás és tanárképzés közötti érintkezési pontokra. Ezt a folyamatot támogatta és egyben elmélyítette az, hogy a kutatócsoport tagjai a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem oktatóiként a Tanárképző Intézetben alaptantárgyakat tanító, szakmódszertant oktató, pedagógiai gyakorlatot vezető pedagógusként közvetlenül is kapcsolatba kerültek a közoktatással. A pedagógiai gyakorlat szembesítette mind a tanárt, mind a tanárjelöltet az általános és középiskolai oktatás szerteágazó tanítási dilemmáival, a tanulási kudarcokkal küszködő diákok bukdácsolásával, felhívta a figyelmet a tanítást-tanulást akadályozó tényezőkre. Ezen tényezők számbavétele, elemzése, az őket létrehozó okok feltárása vezetett el ahhoz a felismeréshez, hogy tulajdonképpen a tanárképzést kihívások elé állító jelenségeket térképezünk fel.

Miközben a közoktatás jelenlegi állapotát feltáró vizsgálatainkban szaporodtak a számba vett és válaszra váró kérdések, a megoldást sürgető problémák, a különböző helyszíneken, különböző oktatási intézményekben kibontakozó pedagógiai gyakorlat tapasztalatai arra hívták fel a figyelmet, hogy a romániai közoktatásban különösen felértékelődik a pedagógus személyisége, hiszen a folytonos, egymást kaotikusan követő változások folyamatában⁴ a pedagógus jelenti a tanuló számára a folytonosságot és a biztos tájékozódási pontot. A jól képzett, a tanári feladatra kellőképpen felkészített és nevelői munkáját hivatásként gyakorló pedagógus rendelkezik azokkal a pedagógiai eszközökkel, amelyekkel az adott, nem megfelelő körülmények között is a lehető legjobban végezheti munkáját. Az iskolákkal való szoros együttműködés, a mindennapok pedagógiai gyakorlatának nyomon követése igazolta: „A pedagógusképzés azért fontos, mert ez az oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát fölfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást” (Péntek 2006: 219).

A megfogalmazódó kérdések közül kettő a tanárképzés vizsgálatában kutatási kérdéssé vált. Az egyik: hogyan képezhetünk olyan pedagógusjelölteket, akik képesek szakterületük tudástartalmának közvetítésére úgy, hogy a kulcskompetenciák egyidejű fejlesztésével a tudásépítést segítsék elő ; akiknek köz-

⁴ 2012 és 2017 között 11 oktatási miniszter irányította az oktatási rendszert, 2017-től napjainkig csak romlott a helyzet; az újabb és újabb végig nem vitt, gyakran egymás hatását kioltó reformok kaotikus állapotokhoz vezettek.

nevelési feladatokra való felkészültsége lehetővé teszi a kisebbségi oktatás sajátosságaiából fakadó problémák megfelelő kezelését. A másik: hogyan valósítható meg a tanárképzésnek a középfokú oktatás rendszeréhez való illeszkedése olyan körülmények között, amelyben a pedagógusképzés a felsőoktatási rendszer része ugyan, de amelyet szervezeti formaként mellékvágányon, „az egyetemek árnyékában” működtetnek. A képzés az egyetemi szakokon „többszintű” rendszerben folyik, a központilag kidolgozott metodológia, a túlzottan előíró jellegű kerettantervek szűk mozgásteret nyújtanak.

1. Az empirikus vizsgálatok

A 2013 és 2018 között megvalósuló kutatások⁵ helyzetfeltáró célzatú empirikus vizsgálatok, a procedurális tudás felmérésére összpontosító, interdiszciplináris jellegű, műveltségterületeken átívelő mérések; a középiskolai szinten országos hatókörű, keresztmetszeti vizsgálatok.

A középfokú szakképzés helyzetét feltérképező vizsgálat három, egymást követő periódusban valósult meg. Az első szakaszban (2013–2014) a magyar tannyelvű szakképzés helyzetét, problémáit a tanulás és tanítás viszonylatában vizsgáltuk. Arra vállalkoztunk, hogy feltérképezzük az intézményi hálózat kiépítettségét és szakkínálatát régiós bontásban. A megvalósult állapotot szembeállítottuk a tanulók pályaelemzési óhajaival azzal a céllal, hogy összefüggéseket tárjunk fel a szakközépiskolások tanulási körülményei és elvárásai között.

A második periódus (2014–2015) középpontjában a szakközépiskolások kulturális eszköztudása (szövegértés, szövegalkotás) színvonalának a felmérése állt. Vizsgáltuk a tanulási motivációt, illetve a tanulási stratégiákat azzal a céllal, hogy összefüggéseket tárhassunk fel a tanulói teljesítmények és tanulási stratégiák között.

⁵ Minden kutatás pályázat formájában valósult meg, amelyeket a Sapia Keresztény Oktatási Programok Intézete támogatott. A vizsgálatok eredményeit az Anyanyelvoktatás sorozat kötetekben mutattuk be (5–9. kötetek).

A harmadik szakasz (2015–2016) az elsőnek a megismétlése volt a középfokú oktatás alsó szintjén, mert fontosnak tartottuk a kiépülőben lévő⁶ magyar tannyelvű szakiskolai hálózat adottságainak felmérését.

A következő két évre (2017–2018) tervezett empirikus kutatás, amely a középiskolások problémamegoldó képességének vizsgálatára vállalkozott különböző műveltségi területeken (szövegértés, szövegalkotás, matematikai/ számítógépes gondolkodás), egy kicsinyített, de régiós szempontból reprezentatív mintájú előmérésből és az ezt követő országos hatókörű felmérésből állt. A reprezentatív minta ez utóbbi esetben átfogta a magyar tannyelvű középfokú oktatási intézményhálózat teljességét a három ágazati forma⁷, és három működési forma⁸ szerinti bontásban. Kiemelt célunk volt, hogy összefüggéseket állapítsunk meg a szövegértési és problémamegoldó képesség fejlettsége között.

A mérések minden szakaszában alkalmaztuk a kérdőíves lekérdezést. A középiskolások esetében ezzel a módszerrel arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggések tárhatók fel a teljesítmények és háttérváltozók (régió, település, családi és iskolai környezet, a kétnyelvűség által formált nyelvi környezet) között, illetve számba kívántuk venni azokat az összetevőket, amelyeket a tanulók az iskolai anyag megértését és a tanulás hatékonyságát akadályozó tényezőnek neveznek meg.

A tanárok megkérdezésével a tanítás körülményeit alakító faktorokat kívántuk feltérképezni. A kérdőívek a következő témaköröket fogták át: a tanítási terhek; a felsőfokú végzettség tudományterülete; a tanított tantárgy és az alapjául szolgáló tudományág anyanyelvű szaknyelvében való jártasság kialakításának körülményei; a hatékony tanítást segítő, illetve gátló tényezők; a didaktikai eszközökkel való ellátottság; a tanítás céljaival kapcsolatos koncepciók; a szakmai továbbképzésekben való részvétel; a kulcskompetenciák fejlesztésével kapcsolatos elképzelések, tanári tapasztalatok, alkalmazható jó gyakorlatok ismerete.

Az empirikus vizsgálatok minden szakaszában kiemelten kezeltük a tanítás és tanulás nyelvi gyökerű problémáinak a tanulmányozását: nyomon követtük

6 A magyar tannyelvű szakiskolai oktatás megszervezését a 2014-es 3136-os számú Miniszteri rendelet tette lehetővé.

7 Elméleti, vokacionális és szakközépiskola.

8 Állami, egyházi és magán (alapítványi) fenntartású oktatási intézmények.

jelentkezésüket, információkat gyűjtöttünk a nyelvi kérdések jellemzőiről, figyelemmel követtük, hogy milyen területeken jelentkeznek; ezt azért tartottuk fontosnak, mert a kétnyelvű oktatási rendszerben felértékelődnek a nyelvi jellegű problémák, amelyeket érdemes az anyanyelv, tannyelv és államnyelv kapcsolatrendszerében vizsgálni. A háttérkérdőívek ezért mind a tanulók, mind a tanárok esetében tartalmaztak a témakörben kérdéseket: az anyanyelvhasználat iskolai és iskolán kívüli színterei; az anyanyelv szerepe az oktatásban; a többségi nyelv tudásának szükségessége; a különböző szaktantárgyak szakterminológiájának anyanyelvű ismerete és a funkcionális anyanyelvhasználat közötti kapcsolat; a különböző szaktantárgyak speciális szókészletének államnyelvi ismerete és a munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetőségei közötti kapcsolatok.

A középiskolai mérések és az iskolákban végzett pedagógiai gyakorlatokban szerzett tapasztalatok együttesen határozták meg, hogy a középiskolai vizsgálatok második szakaszában, azokkal párhuzamosan elindítottuk a tájékozódó célzatú vizsgálatainkat az első éves tanárképzős egyetemi hallgatók körében. Azt kívántuk felmérni, hogy milyen színvonalú kulturális eszköztudással, milyen minőségű digitális műveltséggel érkeznek a középfokú oktatásból a felsőoktatásba; a problémamegoldó képességük fejlettsége milyen teljesítményekre alkalmas azon a műveltségi területen, amely alapképzésük szempontjából kiemelkedően fontos (például informatika szakra jelentkezők esetében az algoritmusokra alapozó gondolkodás). Tájékozódni kívántunk arról is, hogy milyen elképzeléseik vannak a tanári pályáról, milyen indokok alapján döntöttek arról, hogy jelentkeznek a képzésre, mi a véleményük az anyanyelvű oktatás szerepéről. A tanárképzős hallgatók háttérkérdőívei tartalmazták a középiskolásoknak feltett kérdéseket kiegészítve a következőkkel: tanulási stratégiák és technikák alkalmazásának tudatossága; az önképzés szerepe a személyiség formálásában; a képességek fejlesztésének szerepe tanításban; az iskolában megszerzett tudás alkalmazhatóságának kérdései; a választott pályával kapcsolatos jövőelképzelések; a munkaerőpiacon való elhelyezkedés lehetőségei.

A mérések különböző szakaszaiban nemcsak a tervezett⁹, hanem a megvalósult minták is reprezentatívnak tekinthetők, amelyek tükrözik a régiós arányokat. Minden esetben a minták rétegzettségét a magyar tannyelvű iskolahá-

9 A tervezett mintákba minden alkalommal a Tanügyminisztérium adott tanévre érvényes adatbázisából sorsoltuk ki az oktatási intézményeket.

lózatot alakító tényezők (iskola típusa, település típusa, az intézmény státusa,¹⁰ szakirányok) biztosították. A szakképzés első és második szakaszában az intézmények részvételi aránya 51%-os volt. A régiók szerinti arányok a két mérés esetében nagymértékben különböznek, mert a szakiskolai képzés alulreprezentált a szórványban. A szakközépiskolák esetében az arányok: tömb: 65%, átmeneti régió: 43%, szórvány: 50%; ugyanez a szakiskolák esetében: 70%, 41%, 30%. A középiskolások mintáját 1892, a szakiskolásokét 1006 diák alkotta, de az adatbázis 963 tanuló kitöltött kérdőíveiből áll, mert 43 tanuló nem írta be az azonosítást szolgáló alapadatait; 121 középiskolai tanár vett részt a felmérésben. A kulturális eszköztudás színvonalának vizsgálatára irányuló mérésben 752 diák alkotta a fogalmazási képesség, 625 tanuló a szövegértési képesség tesztjeinek vizsgálati mintáját.

A problémamegoldó képesség fejlettségének vizsgálatában a minták adatai: előmérésben 505 középiskolás és 89 egyetemi hallgató, az országos felmérésben 1227, a kérdőívek adatai alapján azonosítható diák vett részt. Azonban nem minden tanuló oldotta meg mindkét tesztet, ezért a szövegértési és problémamegoldó teszteket megoldó tanulók mintája különbözik: 1058 diák alkotja a szövegértési, 1104 tanuló a problémamegoldó teszt mintáját. A megvalósult minta reprezentatív és rétegzett, az intézmények részvételi aránya 51%-os (tömb: 65%, átmeneti régió: 33%, szórvány: 56%; önálló magyar oktatási intézmény: 70%, vegyes tagozatú: 30%; elméleti és szakközépiskola: 50%, egyházi fenntartású: 44%, vokacionális: 71%).

Az országos hatókörű mérések mintáinak reprezentativitása az eredményadatok értékelésében válik fontossá, mert az elemzések alapján megfogalmazható következtetések a magyar tannyelvű középiskolai hálózat egészére vonatkoznak. A tanárképzést érő kihívások feltérképezésének szempontjából ez azért lényeges, mert általánosítható következtetések vonhatók le.

A pedagógusjelöltek mintáját a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézetének hallgatói alkották, a minta rétegzettségét az alapképzés különböző szakirányai biztosították. A kérdőíves vizsgálatban részt vett 69, illetve 89 első éves tanárképzős hallgató; a képességvizsgálatokban 231 hallgató (a tanárképzősök mellett minden első éves).

¹⁰ Önálló vagy vegyes tagozatú intézmény, ez a két status fordul elő a kétnyelvű oktatásban.

2. A tanárképzést érő kihívások

Az egymást követő vizsgálatokban feltáruló jelenségeket és az adatok elemzése alapján azonosítható problémákat tematikai csoportosításban összegzem; az empirikus kutatásaink anyagából azokat a problémákat mutatom be a teljesség igénye nélkül, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a megoldásuk kulcsa a tanárképzés minőségi fejlesztésében van. Nem emelem be azt a széles és szerteágazó problémakört, amely a tanítást és tanulást segítő vagy gátló tényezők sokaságából áll, mert ez külön tanulmány témája lehet.

2.1. Az oktatás nyelvi kérdései

A romániai magyar tannyelvű oktatást alakító szociokulturális háttér nyelvi változatossága, amely a dominánsan anyanyelvű környezettől a kétnyelvűség különböző változatain át az erőteljes szórványlétig (dominánsan román nyelvű) terjed, szükségszerűen állítja előtérbe az oktatás nyelvi kérdéseit.

A tannyelv választása a pályaszocializáció folyamatában olyan szerephez jut, amely csak a nyelvi kisebbségre jellemző: az anyanyelvű oktatás iránti igény jelentősen alakítja a pályaválasztást, mert szoros összefüggésben van azzal, hogy milyen szakirányú középiskolai osztályt választ a nyolcadikos végzős, illetve az érettségizettek a felsőfokú képzést biztosító intézmények közül melyikbe jelentkeznek; ebben a választásban a szakmai és nyelvi szempontok szétválaszthatatlanul összefonódnak.

Az anyanyelven tanulás jogához való ragaszkodás az elmúlt évtizedekben¹¹ biztos alapot jelentett a teljes körű anyanyelvi oktatásért folytatott művelődéspolitikai küzdelemnek, és a jogi keretek megeremtésével párhuzamosan lehetővé tette a magyar tannyelvű iskolahálózat fokozatos bővülését. Mindez biztató kilátásokat jelent a magyar tannyelvű tanárképzésnek is, hiszen a magyar iskolahálózat számára képez pedagógusokat. Az anyanyelvhez való érzelmi kötődés érhető tetten abban, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy presztízse magas értékű az erdélyi magyar diákok körében. Ellentmondást fed fel viszont az, hogy az életben való boldogulást segítő tantárgyaknál szinte a sor

11 A 2013-ban kezdődő vizsgálataink a 2005–2006-os, 2009–2010-es kutatások adataihoz nagyban hasonló eredményeket mutattak.

végére kerül (2009–2010-es országos mérés adatai alapján, Pletl 2012). E vélekedés mögül felsejlik az, hogy a tantárgy iskolai oktatásában nem tudatosítják kellőképpen a nyelv kognitív szerepét a megismerés folyamatában.

A magyar irodalomban való tájékozottságot az általános műveltség részének tekintik, a nyelvi műveltségről viszont homályos elképzeléseik vannak, ezzel kapcsolatban két tényezőt emelnek ki: a nyelvhelyességet és a helyesírást (az írásbeli kifejezőképesség színvonalának ismételt mérései alapján, Pletl 2016). A nyelvhelyesség értelmezésében az előíró nyelvtani szemlélet játszik szerepet: a nyelvi megnyilatkozásban helyes az, ami követi a nyelvtani szabályokat, helytelen az, ami ettől eltér. A kommunikációs szituáció, a helyénvalóság kritériumai nem jutnak szerephez a fogalom értelmezésében. Mindez azt is jelzi, hogy az a fordulat, amely az új tantervekben jelentkezett, és amely kiemelt szerepet biztosított az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének, nem igazán szűrődött be oly módon a tanítási praxisba, hogy szemléletváltást eredményezett volna a diákok körében.

A diákokban nem tudatosul az sem, hogy a magyar oktatás nem csupán magyar nyelvűséget jelent, hanem ennél többet, mert a megfelelő nyelvi tudás feltétele a jó iskolai teljesítménynek. Az anyanyelvhez való ragaszkodáshoz nem társul feltétlenül az a fajta nyelvi tudás, amely képessé teszi az anyanyelvi beszélőt arra, hogy a különböző kommunikációs helyzetekben a szituációnak megfelelő nyelvi közleményt hozzon létre, vagy mások által megfogalmazott szövegeket értsen meg. Az anyanyelvű kompetenciák (szövegértés, szövegalkotás) színvonalának országos hatókörű vizsgálatainak¹² eredményadatai tükrözik: egyrészt az anyanyelvnek mint tantárgynak a presztízse (széles körű elfogadottsága, fontosságának tudata) és a szövegértésben, szövegalkotásban nyújtott teljesítmények közötti jelentős különbséget; másrészt azt is felfedik, hogy a nyelvi tudásról alkotott vélekedések alakítják a diákok tanulási motivációját. Ez utóbbira jó példa az, hogy a fogalmazási teljesítmény értékelését alakító analitikus változók közül egyedül a nyelvhelyességi változó eredményeiben van értékelhető pozitív változás az egymásra épülő oktatási szintek évfolyamaiban. Talán azért, mert a tanulók a műveltség fokmérőjének tekintik, és törekednek a jó teljesítmény elérésére. Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy milyen nyelvi koncepciók alakítják a tanulói szemléletet.

12 2005–2006, 2009–2010, 2015–2016 képességvizsgálatok (írásbeli kifejezőképesség, olvasási és szövegértési képesség)

Vizsgálatainkban az oktatás nyelvi környezetét, a diákok nyelvhasználati szokásait az anyanyelvi kompetenciát mérő feladatokon elért eredményekkel összefüggésben vizsgáltuk, mert azt kívántuk nyomon követni, hogy a szociokulturális háttér összetevő elemei hogyan és milyen mértékben alakítják a teljesítményeket. Ezért mindig kiemelten kezeltük a teljesítmények régiós különbségeit. A kontroll-mérések¹³ eredményadatainak az elemzése és a régiós teljesítmények összehasonlítása egy lassú kiegyensúlyozódási folyamatot tár fel, amelyben a régiók közötti különbségek már nem szignifikánsak, viszont megjelenik a jelentős teljesítménybeli különbség a vidéki és városi környezetben tanuló diákok között. A jelenség arra utal, hogy az oktatás minősége nagyobb szerepet játszik a teljesítmények alakulásában akár pozitív, akár negatív irányban, mint az oktatás környezete.

2.2. A problémamegoldó képesség

Hasonló tapasztalatokhoz vezetett az anyanyelvi kompetencia vizsgálatokkal párhuzamosan indított, majd országos hatókörű mérésként lebonyolított, a problémamegoldó képesség színvonalának a mérését célzó kutatás¹⁴. Mind az előmérés¹⁵, mind az országos vizsgálat¹⁶ eredményadatai azt mutatják, hogy az iskolatípusok közötti teljesítménybeli különbségek nagyobbak voltak, mint a régiósak. Az általános helyzetképet tovább árnyalta a teljesítmények eredményadatainak különböző szakirányok szerinti eloszlása. A problémamegoldó képesség színvonala szorosabb összefüggést mutatott a szövegértési képesség fejlettségével, mint a régiós különbségekkel. A szövegértési és problémamegoldó képesség színvonala közötti kapcsolat érvényesülését nem befolyásolja az, hogy a tanuló a humán vagy reál szakirányú osztályban tanul. Ezek a tanulságok is az oktatás minőségére irányítják a figyelmet.

13 Olvasási és szövegértési vizsgálat: 2009–2010; kontroll: 2015–2016; írásbeli kifejezőképesség vizsgálata: 2005–2006; kontroll: 2015–2016.

14 Előmérés 2015–2016; országos hatókörű mérés: 2017–2018.

15 A három régiót képviselő egy-egy megye (Brassó, Kolozs, Maros) vett részt a mérésekben.

16 Reprezentatív minta (rétegzett régiók, településtípusok, iskolatípusok, humán-reál szakirányok szerint).

A problémamegoldó képesség különböző műveltségi területeket átfogó vizsgálata olyan tanulságokkal is szolgált, amelyek tanulási motivációval, tantárgyakhoz való viszonyulással, a tanítási gyakorlatban érvényesülő szemlélettel voltak kapcsolatosak. A diákok körében jelentős mértékű az iskolai feladathelyzetektől eltérő jellegű feladatok megoldásának az elutasítotttsága. Az újszerű kontextushoz való alkalmazkodás hiánya több okra világít rá. Utal a szellemi erőfeszítést nem vállaló tanulói magatartásra; arra, hogy az iskolai gyakorlatok mechanikus feladatmegoldásra szocializálják a tanulókat; feltárja azt is, hogy az iskolai tudás alkalmazhatósága gyenge. Meglehető tényként azonosítottuk a jelenséget, hogy a tanulóknál kialakult előítéletek gátolják a megfelelő helyzetfelismerést, ezért el sem jutnak a probléma azonosításáig. A humán szakirányú osztályok diákjai közül sokan neki sem fogtak a matematikai vonatkozásúnak tartott feladatnak; a reál szakosok nem próbálkoztak irodalminak vélt, valójában kommunikációs helyzet megoldását igénylő szövegalkotási feladat megoldásával. Az előítéletes gondolkodásnak ezt a fajtáját hozzák magukkal az egyetemi hallgatók is. Az elutasítotttság nem oly mértékű, de még mindig szignifikáns a műszaki és humán alapképzésű egyetemisták körében is.

Ezek a tapasztalatok is arra figyelmeztetnek, hogy az intézményes középfokú oktatás, ha hatékony akar lenni, nem mondhat le az adott diszciplínára jellemző gondolkodás megalapozásáról és a szemléletformálás időigényes munkájáról.

A problémamegoldó képesség színvonalának a vizsgálata egyetemi hallgatók körében is igazolta a középiskolai eredményekből lesűrhető felismerést: jelentős a szövegértés befolyásoló hatása a problémamegoldásban műveltségi területtől függetlenül. Az eredményadatok arra is rávilágítottak, hogy a jelentéstulajdonítás szerepe annál hangsúlyosabb, minél inkább nehezebbek (valójában a megszokottól eltérőnek) mutatkozik a feladat a hallgatók számára.

A műszaki és humán alapképzetséggű hallgatók különböző megoldási stratégiákat alkalmaznak a problémamegoldásban. A műszaki képzésben részt vevő hallgatók hatékonyan alkalmazzák az ábrakészítés nyújtotta lehetőséget a megoldási stratégia felvázolásában, a humán szakosok szinte egyáltalán nem. A humán szakosok a szöveges megoldásokat részesítik előnyben (címszavas vázlat), a műszakosok számára az bizonyul nehezebbnek, ha a megoldás lépéseit szöveggel indokolni kell.

2.3. A digitális műveltség

Vizsgáltuk, hogy milyen az IKT-eszközök jelenléte és szerepe a romániai magyar nyelvű középfokú szakképzésben. A tanulók számottevő többsége rendelkezik ilyen eszközökkel (okostelefon, laptop, számítógép), és van hozzáférése az internethez. Általában sok időt töltenek az elektronikus eszközökkel való foglalatossággal, de ebben kis szerepet kap a digitális olvasás. Böngésznek a világhálón, de nem azzal a céllal, hogy tanulmányaikhoz segéd- vagy kiegészítő anyagot gyűjtsenek.

A szakképzésben oktató pedagógusok körében is tanulmányoztuk az IKT-eszközök hasznosításának gyakorlatát a mindennapi praxisban. A szaktanárok alapoznak a digitális információforrásokra az órákra való felkészülésben, de az órán már ritkán alkalmaznak digitális anyagokat.

A tanárképzős egyetemi hallgatók állásfoglalása jelentős mértékben eltér a középiskolai tanárok véleményétől, akiknek 30%-a nem hisz abban, hogy ezen eszközök alkalmazása növeli az oktatás hatékonyságát, 20%-uk hasznosnak tartja az alkalmazásukat, de ugyanakkor túl időigényesnek az előállításukat; több mint 50%-uk a hagyományos eszközök alkalmazását kielégítőnek véli (Kátai 2015). A pedagógusjelöltek hiányolják az IKT-eszközök alkalmazását a középfokú képzésből, véleményük szerint megfelelő súllyal csak a felsőoktatásban van jelen. Saját gyakorlatukra hivatkozva kiemelik az elektronikus szakmai anyagok felhasználásának a hasznosságát az egyéni tanulásban, hangsúlyozzák, hogy ez segíti az önálló tanulás-szervezési módok bevezetését és szerepük van a rugalmas időbeosztás kialakításában. A hallgatók véleménye az IKT-eszközök alkalmazásának hasznáról azért is lehet eltérő a gyakorló pedagógusoké, mert készségintű felhasználói egyes számítógép használati módoknak, a szövegszerkesztő, táblázatkezelő és prezentációkészítő programokat önállóan használják, kis segítséggel a web 1.0 alkalmazásokat is. A web 2.0 alkalmazások tekintetében csak az egyes online szolgáltatások esetében gyakorlottak (Harangus 2015).

Összegzés

Empirikus vizsgálataink nyomon követték a középfokú képzés területén végbe ment változásokat; számba vettük azokat a lehetőségeket, amelyek növelhetik a kisebbségi középfokú képzés mozgásterét; a középfokú oktatásban jelentkező tendenciák elemzése rámutatott arra, hogy a tanárképzésnek milyen kihívásokra kell válaszolnia. A tanárképzős hallgatók körében végzett tájékozódó jellegű vizsgálataink egyrészt rávilágítottak azokra a hátrányokra, amelyek abból származnak, hogy az egyetemek „árnyékában” bontakozik ki a képzés; másrészt felfedték azokat a lehetőségeket, amelyekre alapozva fejlesztéseket lehet tervezni a tanárképzésben. Az elemzések alapján fogalmazhatók meg azok a javaslatok, amelyek a tanárképzést a középfokú képzés rendszeréhez való illeszkedését, a problémák kezelését és a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát célozzák. A javaslatok megfogalmazásában azokra a lehetőségekre összpontosítottunk, amelyek a kisebbségi oktatás mozgásterét kihasználva, megvalósítható megoldásokat kínálnak sürgős és időszerű problémák kezelésére.

Az elemzések alapján körvonalazódó tanulságok közül csak néhányat emelek ki. (1) Az egyik legfontosabb: az oktatás minősége jelentősebb mértékben alakítja a tanulói teljesítményeket, mint az oktatási környezet. A minőség javításával lehet orvosolni a kisebbségi oktatás hátrányaiból fakadó lemaradásokat. (2) A különböző tantárgyakra jellemző szemlélet és gondolkodásmód megalapozása és célirányos fejlesztése kulcsfontosságú az alkalmazható tudás formálásában. (3) A tudástranszfer megfelelő működésének a kialakításában alapvető szerepet játszik az, hogy a feladatok megoldásában mire és hogyan szocializálják a tanulót. (4) A tanulás iránti növekvő közömbösség megfékezésére segíteni kell a diák tanulási motivációinak megerősítését.

Meggyőződésünk, hogy a pedagógiai hatékonyság problémáit a tanárképzés minőségi megújításával lehet orvosolni.

Felhasznált szakirodalom

- Harangus Katalin 2015. Információs és kommunikációs technológiák ismerete és fontosságuk a tanárképzésben. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Ábel Kiadó. Kolozsvár. 58–69.
- Kátai Zoltán 2016. Az IKT eszközök vs. az e-learning a romániai magyar tannyelvű középiskolai szakoktatásban. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Ábel Kiadó. Kolozsvár. 22–36.
- Péntek János 2006. *Önálló mozgástér és annak hiánya a romániai magyar oktatásban: a pedagógusképzés helyzete. Kisebbségkutatás*. 15. évf. 2. sz. 219–228.
- Pletl Rita 2012. *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.
- Pletl Rita 2016. A szakközépiskolások anyanyelvi kulturális eszköztudásának színvonala. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tannyelvű szakképzésben*. Ábel Kiadó. Kolozsvár. 36–52.
- Pletl Rita 2019. Kapcsolódási pontok a középiskolai oktatás és tanárképzés között. In: Tóth Péter – Benedek András – Mike Gabriella – Duchon Jenő (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül. Az I. Szakképzés és oktatás: Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete*. Budapesti Műszaki Egyetem. Budapest. 233–247.
- Pletl Rita 2021. A tanárképzés kutatásának irányvonalai a változó iskola perspektívájából. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. Problémafeltáró vizsgálatok – problémamegoldó törekvések*. Ábel Kiadó. Kolozsvár. 8–18.

Adatbázisok

- W1 = Romániai magyar közoktatási kataszter: kataszter.adatbank.transindex.ro/index
- W2 = Ministreul Educației și Cercetării: www.edu.ro
- W3 = Monitorul Oficial: www.monitoruloficial.ro

Abstract

Challenges for teacher training from the perspective of the secondary education

The need to research teacher training was not raised by changes in teacher education, but by the experiences and lessons learned from our secondary education competency surveys over the past decade, that turned our attention to the points of contact between public education and teacher training. Analysing the data made it clear, that any attempt to find solutions to the problems must be based on the interdependence of public education and teacher training. The study presents the experiences and lessons learned from our research, that ultimately led to the preparation of the teacher training research. It discusses issues what the planned research focuses on. It outlines the challenges for which teacher training needs to find the solutions that target the integration of teacher training into the secondary education system, problemsolving, and the effectiveness of the teaching-learning process.

ANYANYELVOKTATÁS ÉS NYELVSZEMLÉLET²

Bevezetés

Az iskolai anyanyelvoktatásban és nyelvtankönyveiben minden esetben érvényesül valamilyen nyelvszemlélet, melynek háttérében a nyelv nyelvtudományi értelmezésének különböző megközelítésmódjai állnak. A (cseh)szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatást és anyanyelvtankönyveket évtizedekig szinte kizárólag a strukturalista szemlélet jellemezte. Ezen bizonyos mértékben a 2008-as közoktatási törvény változtatott, mely új anyanyelvtankönyvek kiadását is elrendelte, s melynek nyomán 2009-ben megjelent a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült magyarnyelv-tankönyv (vö. Misad–Simon–Szabó Mihály 2009). Ebben a tankönyvben a korábbival ellentétben (vö. Kovács 1997) már a szociolingvisztikai, illetve kétnyelvűségi kutatások eredményei és korszerűbb oktatási módszerek érvényesülnek (Misad 2015: 75–80), tehát a többségi-kisebbségi nyelvhasználat kérdésköre, a szlovák–magyar terminusok egyeztetése, a kontrasztív szemléletmód alkalmazása szisztematikusan jelenik meg benne (Kugler 2014: 120).

A szlovákiai magyar középiskolák anyanyelvi nevelésének nyelvszemléleti korszerűsítése azonban az első osztályos magyarnyelv-tankönyv kiadását követően politikai okok miatt félbeszakadt: 2011 őszén az Iveta Radičová vezette szlovák kormány megbukott, s az előrehozott választások után az oktatásügyi minisztérium élére új tárcavezető került, aki új tankönyvírói pályázatot hirdetett. Ennek eredményeként a második, harmadik és negyedik osztály tankönyveit (vö. Uzonyi Kiss–Csicsay 2012a, 2012b, 2012c) más szerzők készítették el. S bár a vonatkozó három magyarnyelv-tankönyvnek a 2009-ben kiadott

¹ Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, jakabova23@uniba.sk

² A témával kapcsolatos vizsgálódást a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség támogatta az APVV-17-0254 számú szerződés keretében.

elsős anyanyelvtankönyv folytatásának kellett volna lennie, a gyakorlatban mégis a strukturalista szemlélet érvényesül bennük (Misad 2015: 74, Szabó-mihály 2015: 50–72, Jakab 2019: 79–80). Ugyanezekről a tankönyvekről Lőrincz (2020: 239) megállapította, hogy a standardizmus ideológiáját tekintik irányadónak, a tanulók felé a purista nyelvszemléletet közvetítik, a Magyarország határain túli magyar nyelvhasználat jellemző jegyeit negatívan értékelik, s olyan nyelvhelyességi vonatkozású tévhiteket is tartalmaznak, melyeket az empirikus kutatások már több mint két évtizede megcáfoltak.

A megfelelő magyarnyelv-tankönyveken kívül az anyanyelvoktatás szemléletváltásának másik előfeltétele a tanárképzés nyelvi komponensének modernizálása (Kontra 2019: 100), a strukturalista nyelvszemléletben gyökeredző hozzáállás ugyanis nemcsak a pedagógusokra és a magyarszakos egyetemistákra, de a tanulókra és végeredményben mindenkire jellemző (Lanstyák 1998: 74–101), ami ahhoz vezet, hogy a nyelvhasználók saját nyelvi kompetenciájukat vonják kétségbe, s nyelvi önbizalmuk fokozatosan csökken (Dolník 2012: 188–195).

1. A kutatás célja és módszertana

A tanulmány egyrészt a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek eltérő nyelvszemléletéből kiindulva, másrészt a strukturalista nyelvszemlélet társadalmon belüli dominanciáját szem előtt tartva egy szlovákiai magyar középiskola első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatását vizsgálja. Célja egyrészt, hogy megállapítsa, hogyan érvényesül a vizsgálatba bevont középiskola első osztályosainak magyarnyelvtan-óráin a szociolingvisztikai nyelvszemlélet; másrészt, hogy feltérképezze, hogyan egyeztethető össze az első osztály számára készült magyarnyelv-tankönyv szociolingvisztikai nyelvszemlélete a pedagógusok által rendszerint előnyben részesített strukturalista szemléletmóddal.

A kitűzött célokkal összhangban az adatgyűjtéshez kvalitatív kutatási módszereket használtam fel. Az adatközlő pedagógussal harmincperces félig strukturált interjút készítettem, mely során az interjúalany nyelvszemléletét és a hozzá kapcsolódó vélekedéseit, illetve attitűdjét igyekeztem megismerni. A magyarnyelvtan-órák vizsgálatához a külső megfigyelés módszerét használtam fel, melynek keretében összesen tíz tanórán vettem részt.

2. A kutatás eredményei

Jelen fejezetben előbb az első osztályban oktató magyar szakos pedagógussal készített interjú vonatkozó részeit, majd a magyar nyelv-órákon megvalósított külső megfigyelés eredményeit mutatom be és elemzem.

2.1. A pedagógus véleménye

A kutatási helyszínen magyar szakos pedagógusával 2020 májusában készítettem interjút. Az ekkor felgyűjtött válaszok közül ezúttal azokat emelem ki, amelyek akár közvetetten, akár közvetlenül az interjúalany nyelvszemléletéről szolgálnak közelebbi információkkal. A továbbiakban idézett interjúrészletekben a K a kérdező, tehát jelen tanulmány íróját jelöli, a P pedig az interjúalany, vagyis a pedagógus kódja.

Az adatok könnyebb értelmezése érdekében bevezetésként a megkérdezett pedagógus szakmai pályájának néhány jellemzőjét közlöm. Az interjúalany a kilencvenes évek második felében szerzett tanári oklevelet a pozsonyi Comenius Egyetemen. Tanulmányai befejezése óta pedagógusként tevékenykedik. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat eddig minden tanévben tanította, az utóbbi öt évben azonban nem vett részt egyetlen olyan továbbképzésben sem, amely a magyar mint anyanyelv oktatására irányult volna. Önmagát a korszerű, kommunikációközpontú nyelvtanoktatás támogatójaként mutatja be, melyhez kapcsolódóan azt a kérdést fogalmaztam meg, hogy:

(1)

K: A kommunikáció-központúság jegyében hogyan alakítaná át a magyar nyelv és irodalom tantárgy központi tantárgyi programjában található tartalmi követelményeket?

P: Szívem szerint jócskán megkritikánám. A kevesebb néha több. Fókuszálni kellene jobban a szövegértésre, így több idő jutna a gyerekek kommunikációs készségének fejlesztésére is. Ehhez jó volna a tananyagba több nyelvműveléssel kapcsolatos témát beépíteni.

K: Miért tartja fontosnak a nyelvműveléssel kapcsolatos témákat?

P: Mert vannak általános nyelvművelési szempontok és szabályok, amiket a helyes beszédhez mindig be kell tartani. Csak kérdéses, hogy a nyelvművelők szabályai eljutnak-e a nyelvhasználók nagyobb részéhez.

Az (1) interjúrészletből kitűnik, hogy amennyiben a pedagógusnak lehetősége lenne az anyanyelvórák tartalmi megújítására, a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésére helyezné a hangsúlyt, mely során kiemelt figyelmet fordítana a nyelvművelésre. Azok a nyelvművelői „szabályok”, melyek alatt az interjúalany valószínűleg az ún. nyelvhelyességi szabályszerűségeket érti, manapság (is) elsősorban a formális stílusú beszélt és írott nyelvi regiszterekben lehetnek a diákok segítségére, főképp azért, mert ahogyan azt Kontra (2006: 83) is megjegyzi, a magyar anyanyelvűek ma is „a standard nyelv kultúrájában élnek”. Ahhoz, hogy ez megváltozzon, Domonkosi (2007: 149) egy olyan, differenciáltabb szemléletmód érvényesítését javasolja, amely a szociolingvisztika, a stilisztika és a pragmatika eredményeire építene.

A pedagógussal folytatott beszélgetés további részében a szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvek kérdéskörét is érintettük. Adatközlőm véleményét az első osztály számára készült nyelvtankönyv kapcsán a (2) részlet tükrözi:

(2)

K: Mi a véleménye az első osztályosok anyanyelvtankönyvéről? Megfelelőnek véli a tankönyv szerkezetét, tartalmát, szövegezését, illetve a tananyagokhoz kapcsolt feladatokat?

P: Az egészet át kellene írni.

K: Átírni? Miért?

P: Hát az elsős tankönyvet mások írták, mint a többi, ezért különbözik a többitől. Sok mindenben különbözik. Például kevés benne a feladat, érthetetlen a tanulók számára. Felesleges fejezetek vannak benne.

K: A felesleges fejezetek alatt pontosan melyekre gondol?

P: Hát, például a retorika, a nyelvi jogok.

K: És a többi tankönyvről mi a véleménye?

P: Azokban hibák vannak. Néha elnagyoltak, vagy túlbonyolítottak egyes témaköröket, de ami bennük van, az kell az érettségire. Meg

több feladat is van bennük, mint az elsőben. Igaz, jó volna, ha több kreatív feladat lenne bennük, vagy olyan, amiben kutatni, vagy csak kutakodni kéne. Mert tudod én nem magoltatok definíciókat, hanem igyekszek a számonkérést összekötni valamilyen feladattal, mondjuk szöveges feladattal vagy hasonlóval.

Míg tehát a pedagógus – az érettségi vizsga követelményeire hivatkozva – a második, harmadik és negyedik osztályos anyanyelvtankönyvekkel szemben engedékenyebbnek mutatkozik, addig az első osztály számára készült tankönyvről meglehetősen elmarasztalóan vélekedik. Még ennek fényében is meglepő azonban, hogy az első magyar nyelv-tankönyvnek a retorika és a nyelvi jogokkal foglalkozó fejezeteit nélkülözhetőnek tekinti, hiszen ez némiképp felülírja az előzőekben tett állítását, melyben a korszerű nyelvtanórák feladataként a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztését jelölte meg, ugyanis ez irányban épp a retorika tölt be kiemelkedő szerepet (vö. Lőrincz 2019: 50–51). A nyelvi jogok kapcsán pedig egyértelmű, hogy kisebbségi, tehát szlovákiai magyar környezetben e téma jelentősége többszörösen is meghatározódik. Főként, mivel a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvi-nyelvhasználati jogok törvényi szintű garantálása egyáltalán nem elegendő, azt is lehetővé kell tenni, hogy a tanulóknak az anyanyelvórákon lehetőségük nyíljon megismerni a törvény adta jogukat (vö. Csernicskó–Szabó Mihály 2010: 188–189).

Az interjú során afelől is érdeklődtem, hogy a pedagógus vajon fontosnak tartja-e, s ha igen, milyen mértékben a kétnyelvű környezet okozta nyelvi-nyelvhasználati sajátosságokkal való tanórai foglalkozást. A pedagógus álláspontja szerint „...fel kell merülnie, ha csak egy-két órán, akkor is”, mivel tapasztalatból tudja, hogy a diákok szívesen beszélgetnek a szlovákiai magyarok nyelvhasználatáról, melyet azzal magyaráz, hogy: „...egy csomó direkt kölcsönszót használnak, amik magyar megfelelőjét nem ismerik, aztán meg sokszor rácsodálkoznak, hogy hogy is van ez, vagy az magyarországi magyarul. Esetleg meg is tanulják, meg is jegyzik ezeket a szavakat.” Az idézethez kapcsolódóan fontosnak tartom elmondani, hogy a szakirodalom szerint a tanulóknak mindenképpen meg kellene ismerkedniük a hétköznapi életben használt kontaktusjelenségek (a többségi nyelvi eredetű kölcsönszavak) közmagyar, illetve magyarországi megfelelőivel, ugyanis ezáltal nemcsak a stan-

dard nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó stílusproblémák, de a nyelvi hiány miatt jelentkező nyelvi problémák is hatékonyan visszaszoríthatók lehetnének (Lanstyák 2018: 255–283), ami elsősorban a diákok későbbi – esetleges magyarországi – tanulmányainak, illetve érvényesülésének szempontjából volna előnyös.

2.2. A külső megfigyelés eredményei

A kutatás harmadik szakasza, az osztálytermi megfigyelés, 2019 decembere és 2020 februárja között valósult meg. Ennek keretében összesen tíz tanítási órán vettem részt, mely alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatba bevont középiskolában a nyelvtanórák alapvető taneszköze a pedagógus által készített prezentáció, melynek szövegrészei kivétel nélkül az első osztály számára készült magyarnyelv-tankönyvből származnak.

Az általam megfigyelt nyelvtanórákon rendszerint a pedagógus magyarázata és a tárgyalt tananyagokhoz (*A kommunikációs helyzet, A nyelv funkciói, A két-nyelvű beszélőközösségek, A szlovákiai magyarság nyelvhasználata, A nyelvhasználat szabályozása hazánkban*) kapcsolódó feladatok megoldása váltakozott.

A pedagógus az új tananyag kifejtésekor szinte teljes mértékben az első osztályos magyarnyelv-tankönyvhöz igazodott, melytől csupán két alkalommal tért el. Az első esetben a nyelvi jogok kérdésköre kapcsán egy 2016-ban indított mobiltelefon alkalmazást mutatott be a diákoknak, mely a tanulók digitális érdeklődésének köszönhetően eredményes véleménycserét indított el az osztályban; másodszor pedig akkor bővítette ki az elsősök tankönyvét, amikor a nyelvi tervezés témájának felmerülésekor a nyelvművelés fogalmát az alábbi szóbeli magyarázattal jellemezte:

(3)

P: A nyelvművelés nagyon szép dolog. Az a célja, hogy megőrizze a nyelv tisztaságát. Ha bekerülnek a nyelvbe idegen kifejezések, például a szlovák nyelvből, akkor igyekeznek ezeket kiszűrni. Nemcsak nyelvészek, de irodalmárok is tevékenykednek nyelvművelőként. Egyes nyelvészek azt mondják, hogy nem kell elkerülni a szlovák szavakat, mások, hogy el kell.

A (3) magyarázat, melyet a diákok a füzetükbe is lejegyeztek, amellet, hogy utal a pedagógus nyelvművelés iránti elkötelezettségére, azt sugallja, hogy minden nyelvész nyelvművelő is egyben, ugyanakkor nem minden nyelvművelő nyelvész, melyet a *nyelvész* és a *nyelvművelő* szavak szövegbeli jelentésének összemosisódása eredményez.

A diákok az új tananyagok kifejtését követően feladatokat oldottak meg. Ezek részben az első osztályos tankönyvből, részben egy magyarországi alternatív magyar nyelv-tankönyvből származtak. A megfigyelt tanórák közül azokon, amelyek a kommunikációs helyzettel és a nyelv funkcióival foglalkoztak, a diákok rendszerint kétfős csoportokban oldottak meg gyakorlatokat. A feladatok célja beszélt nyelvi szövegek létrehozása volt, vagyis a tanulóknak párbeszédet kellett alkotniuk, melyek változatos szereplők között, a legkülönbélebb beszédhelyzetekben zajlanak. A tanulók az általuk összeállított párbeszédet, a tábla előtt elhelyezkedve adták elő; a pedagógus a bemutatót az asztala mellől figyelte, és amennyiben a diákok nyelvhasználatában nyelvjárási, vagy kontaktusjelenség fordult elő, a pedagógus a szükséges közmagyar megfelelőket, az előadások leállításával nélkül, félhangosan adta a tanulók tudtára. A tanár ezzel a módszerrel javította ki például a *leírassuk*-ot *leírhatjuk*-ra, a *nem meheünk*-öt *nem mehetünk*-re, a *rékas*-t *mosatlan edény*-re, a *siská*-t *farsangi fánk*-ra stb. A tanulók ezeket a megjegyzéseket hallották, de a párbeszéd bemutatását minden visszajelzés nélkül folytatták, a pedagógus részéről szintén nem hangzott el további magyarázat.

A megfigyelt anyanyelvórák másik része, melyek a kétnyelvűség témakörére összpontosítottak, az elméleti ismeretek tisztázását követően ugyancsak gyakorlati jellegűek voltak. A szlovákiai magyar nyelvváltozat szókincsbeli jellemzőinek bemutatása két egyéni munkát igénylő feladat keretében valósult meg. Az elsőben a pedagógus a következő szóbeli eligazítás kíséretében: „Írjátok le magyarországi magyarul!” egy saját maga által összeállított szójegyzéket osztott szét a diákoknak, melyben a többségi nyelvből esetlegesen válogatott kölcsönszavakat és tájnyelvi eredetű szavakat sorolt fel. Ezek közmagyar ekvivalenseinek azonosítása szemmel láthatóan nem kis nehézséget okozott a diákoknak. A kétnyelvűség témájához kapcsolódó másik gyakorlatban a tanulóknak hat rövidebb terjedelmű, különböző típusú kölcsönszót tartalmazó szöveget kellett „magyarországi magyarra lefordítaniuk”. Úgy vélem, mivel a

pedagógus – amint azt előre jelezte – a nyelvi fordításban való jártasságot nem tette a témazáró írásbeli részévé, a diákok előtt feltehetően nem rajzolódtott ki megfelelő mértékben ezen képesség elsajátításának jelentősége.

Összegzés

A tanulmány abból kiindulva, hogy a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák számára készült magyarnyelv-tankönyvek közül kizárólag az első osztály számára készült tankönyv épít a szociolingvisztika alapelveire, egy szlovákiai magyar középiskola első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatását vizsgálta. A dolgozat egyik alapvető célja az volt, hogy megállapítsa, hogyan érvényesül a kutatásba bevont középiskola első osztályának magyarnyelv-óráin a szociolingvisztikai nyelvszemlélet, másik célkitűzéseként ugyanakkor azt kívánta feltérképezni, hogyan egyeztethető össze az elsős magyarnyelv-tankönyv nyelvszemlélete a pedagógusok által rendszerint előnyben részesített strukturalista szemléletmóddal. A vizsgálat tanulságaként megállapíthatjuk, hogy az elsős tanulók anyanyelvóráin a szociolingvisztikai és strukturalista nyelvszemlélet párhuzamosan van jelen, s míg a szociolingvisztikai nyelvszemlélet a pedagógus elsős magyarnyelv-tankönyvhöz igazodó magyarázatában és az e témákhoz kapcsolódó feladatok elvégzésében érvényesül, addig a magyarnyelv-órák hátterét a strukturalista szemléletmód alakítja. Ezt igazolta egyebek mellett a pedagógus elsős anyanyelvtankönyvvel kapcsolatos véleménye, a tanórán alkalmazott javítási stratégiája a tanulók nyelvhasználatában előforduló nyelvjárási, illetve kontaktusjelenségek közmagyar megfelelőjének tanítása esetében és a nyelvművelés fontosságának hangsúlyozása is.

Felhasznált szakirodalom

- Csernicskó István – Szabómihály Gizella 2010. Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In: Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal. Budapest. 167–198.
- Dolník, Juraj 2012. *Sila jazyka*. Kalligram. Bratislava.
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Jakab Veronika 2019. *A szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvek állapotáról*. Fórum Társadalomtudományi Szemle. 21. évf. 3. sz. 79–90.
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. Szeged. 83–106.
- Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Kugler Nóra 2014. A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Konstantin Filozófus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. Nyitra. 117–139.
- Lanstyák István 1998. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvművelés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó. Budapest. 183–196.
- Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 225–242.
- Lőrincz Julianna 2019. *Az anyanyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei a tankönyvek segítségével*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom.

- Misad Katalin 2015. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Líceum Kiadó. Eger. 72–83.
- Szabómihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek*. Oktatási segédlet. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.

Források

- Kovács László 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012a. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012b. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012c. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Terra Kiadó. Pozsony.

Abstract

Mother tongue education and view of language

The thesis examines the language approach to mother tongue education in the first grade of a Hungarian secondary school in Slovakia. The research is justified by the well-known fact that the Hungarian language textbooks of Hungarian secondary schools in Slovakia convey a fundamentally structuralist approach, with the exception of the first-grade mother tongue textbook, which reflects a sociolinguistic approach. The aim of the thesis is, on the one hand, to find out how the sociolinguistic approach to mother tongue education in the teaching of the first grade of the Hungarian secondary school in Slovakia included in the study is applied; on the other hand, to explore how the language approach of the first-grade Hungarian language textbook is compatible with the structuralist approach usually preferred by teachers.

SZLOVÁKIAI MAGYAR ÉS MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK NYELVI KOMPETENCIÁINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Bevezetés

A nyelvtanulás egy nagyon összetett folyamat, amelynek sikerességét több tényező is befolyásolja, többek között a nyelvtanulás kezdete, a választott módszerek, a motiváció, a ráfordított idő és a nyelvi környezet. A nyelvtanulás és a nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban, különösen igaz ez a szlovákiai magyar fiatalokra, akiknek a szlovák nyelv ismerete szinte már kötelező. Az összehasonlító kutatás egyik fő célja, hogy a diákok nyelvoktatásának hatékonyságát segítsük. Nagyon sok oldalról közelítettem meg a nyelvtanulás, nyelvoktatás kérdését. Felmértem többek között a diákok viszonyát az anyanyelvhez, az államnyelvhez (a szlovákiai diákok esetében) és az idegen nyelvekhez. Rákérdeztem a nyelvtanulás kezdetére, a nyelvtanulás módjára, helyére, a nyelvórán alkalmazott módszerekre és azok hasznosságára.

A témában már több kutatási eredmény született, itt említeném meg első sorban Dr. Kurtán Zsuzsa nevét, aki széleskörű felmérést végzett, és a kutatás során magam is az általa készített kérdőívet használtam (Kurtán 2011). A jelen tanulmányban viszont egy összehasonlító vizsgálat eredményeit mutatom be. A Kurtán által közreadott kérdőív kérdéseim nem változtattam, csupán a magyarországi diákoknak szánt kérdéseken módosítottam. Ez a változtatás azokat a kérdéseket érintette, amelyek a szlovák nyelv oktatására vonatkoztak. Mivel Magyarországon nem kötelező a szlovák nyelv ismerete, és a diákok nem is választják azt idegen nyelvként, ezért ezt a nyelvet nem tudtam bevonni az összehasonlító vizsgálatba, viszont az érdekesség kedvéért néhány helyen ezeket az adatokat is prezentálom.

¹ A Széchenyi István Egyetem munkatársa, molnarlizett@gmail.com

1. Hipotézisek

(H1) A szlovákiai magyar diákok már az általános iskola első osztályától kezdve tanulják a szlovák nyelvet, azonban a magyar közegben szocializálódó tanulók mégsem tudják azt teljes mértékben elsajátítani. (H2) A magyarországi diákok – elsősorban a diploma megszerzéséhez szükséges kötelező nyelvvizsga, illetve a számukra nem kötelező szlováknyelv-oktatás miatt – a középiskola végére jobban beszélnek az általuk választott első idegen nyelvet (Bodnár 2018, Gadušová 2015: 91–92, Vaňko 2015: 75–81, Alabánová 2015: 65–67, W1). A kutatás segítségével ezeket a téziseket igyekeztem megerősíteni vagy megcáfolni. Bízom benne, hogy a diákok válaszaiból kapunk valamilyen útmutatót azt illetően, hogy milyen módszerek segítenék őket a megfelelő nyelvtudás elérésében.

2. Az adatközlők

A vizsgálat során összesen 220 adatközlővel dolgoztam, öt iskolában végeztem kérdőíves kutatást, három szlovákiai magyar iskolában (komáromi Selye János Gimnázium, komáromi Marianum Gimnázium, Gútai Magyar Tannyelvű Magán Szakközépiskola) és két magyarországi iskolában (budapesti Kossuth Lajos Gimnázium, budapesti Egressy Gábor Két Tanítási Nyelvű Szakgimnázium). A megkérdezettek 17–19 éves diákok voltak, közülük 108 tanuló Magyarországon, míg 112 tanuló Szlovákiában él. A nemek arányát tekintve 99 nő és 121 férfi vett részt a kutatásban. Ezek a fiatalok az érettségi előtt állnak, érettségire készülnek. 101-en közülük valamilyen szakmát tanulnak, illetve többen egyetemen szeretnék tovább folytatni tanulmányaikat.

Adatközlők összesen: 220	Adatközlők	Nő	Férfi	Szakközép/ szakgimnázium	Gimnázium
Szlovákia	112	63	49	47	65
Magyarország	108	36	72	54	54

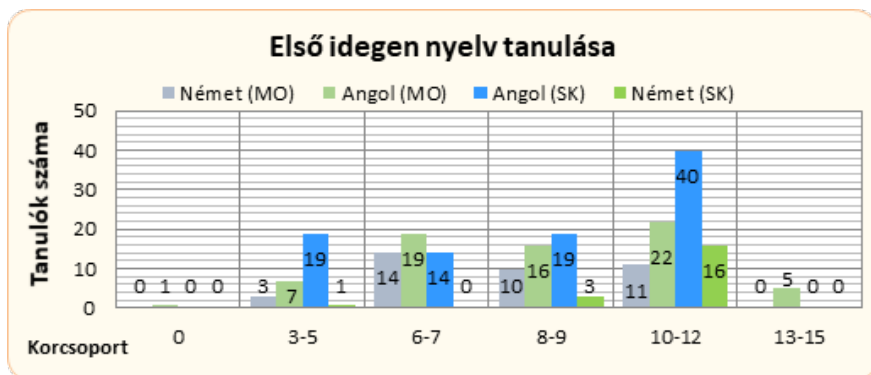
1. táblázat: Az adatközlők nemek és iskolatípusok szerinti megoszlása

Az első kérdéscsoport a tanuló családi hátterére, anyanyelvéhez fűződő viszonyára irányult. A magyarországi diákok 100%-a magyar anyanyelvű, míg a Szlovákiában élő diákok 4,5%-a (5) nem csak a magyar nyelvet tekinti az anyanyelvének. Három magyarországi diák jelölte meg azt, hogy nem szeret magyarul beszélni, illetve a magyarországi diákok 4,6%-a (5) írta azt, hogy nem tartja fontosnak a magyar nyelv ismeretét, ugyanis túl nehéz megtanulni, és kevésbé lehet vele érvényesülni a világ többi nyelvéhez képest. A szlovákiai magyar diákok 100%-a ragaszkodik a magyar nyelvhez, fontosnak tartja és szeret is magyarul beszélni. Ezekből a válaszokból látható, hogy a szlovákiai fiatalok magyar nyelvhez fűződő viszonya, magyar identitástudata erős.

3. Milyen nyelvet és mikor?

A mai napig eltér a nyelvtanárok, logopédusok, pszichológusok véleménye arról, hogy mikor is lenne ideális elkezdni az első idegen nyelv tanulását. Sokan azon az állásponton vannak, hogy már óvodáskor előtt érdemes megkezdeni a nyelvtanulást, míg más kutatók állítása szerint idegen nyelvet tanulni csak akkor érdemes, ha a gyermek már tökéletesen elsajátította az anyanyelvét. Több nyelvész azon az állásponton van, hogy az óvodáskor a legideálisabb életkor az első idegen nyelv tanulásának megkezdéséhez. Ebben az esetben a második idegen nyelv tanulásának legoptimálisabb időszaka az ötödik-hetedik évfolyam körül lenne. Fontos, hogy az első és a második idegen nyelv tanulásának kezdete között ne teljen el túl sok idő. Minél fiatalabb a nyelvet tanuló egyén, annál könnyebben sajátít el egy idegen nyelvet, illetve minél később kezd bele valaki a nyelvtanulásba, annál kisebb az esélye arra, hogy valaha anyanyelvi szinten fogja beszélni a célnyelvet. Itt viszont meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvtanulás egy életen át tartó folyamat, tehát nem táplálkozhat az egyén egész életében a

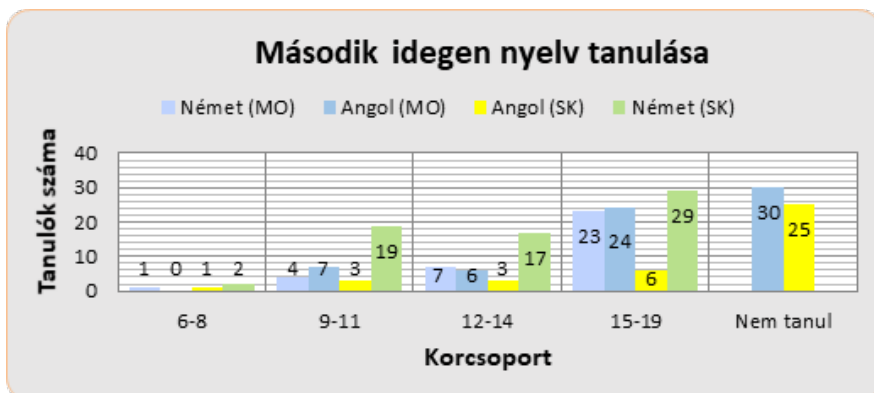
gyermekkorában elsajátított nyelvtudásából, hanem ezt folyamatosan tanulnia, gyakorolnia, csiszolnia kell (Huszti 2010, Laza 2013, Nikolov 2004: 22–25).



1. ábra: Az első idegen nyelv tanulásának a kezdete

A kutatásban részt vevő diákok többnyire az angolt választották első idegen nyelvnek. A Szlovákiában élő diákok többsége 10 éves kora körül kezdte el tanulni az első idegen nyelvet, de sok diák jelölte azt, hogy még korábban, akár már óvodáskorban elkezdett angolul tanulni. Hasonló a helyzet a magyarországi diákok esetében, viszont itt nem kiugró a különbség az egyes korcsoportok között. Ezek a diákok átlagosan 6–12 éves koruk körül kezdtek el angolul tanulni. Feltehetően a Szlovákiában élő diákok többsége azért kezdi később az első idegen nyelv tanulását, mert először inkább a szlovák nyelv elsajátításának van prioritása. Ennek kötelező oktatása már korán, az általános iskola első évfolyamában, vagy az óvodáskorban elkezdődik, és a gyermekek többségének ez is idegen nyelvnek számít. A magyar környezetben élő tanulók ugyanis (Komárom környéki diákokról van szó, tehát magyar környezetben élnek) sok esetben addig nem is kerültek kapcsolatba a szlovák nyelvvel.

Az adatközlő diákok kevesebb, mint fele nem tanul második idegen nyelvet (Magyarország 28% [30], Szlovákia 22% [25]). A második idegen nyelvet a fiatalok 15–16 éves koruk körül kezdik el tanulni, tehát az általános iskola végén vagy a középiskola elején kezdenek el új nyelvet tanulni.



2. ábra: A második idegen nyelv tanulásának kezdete

Mivel a második nyelv tanulásának kezdete kitolódik, ezért Magyarországon a diákok 92%-a (99), míg Szlovákiában 88% (98) válaszolta azt, hogy egyáltalán nem tanul harmadik nyelvet.

A fiatalok több mint 70%-a (országától függetlenül) elsősorban az iskolában tanul nyelvet. Nagyon nagy szerepe van tehát a pedagógusnak és az oktatási módszereknek abban, hogy a diákok nyelvelsajátítása mennyire lesz sikeres. Persze ezek mellett lényeges aspektus a diák motiváltsága, szorgalma és a nyelvtanulásra szánt idő is. A cél, hogy mire a diák befejezi a középiskolát, legalább az általa tanult első idegen nyelvből eljusson középszintre.

	Magyarország	Szlovákia
iskola	71,3% (77)	77,7% (87)
család, barátok	9,3% (5)	17% (19)
különóra	5,5% (3)	7,1% (8)
autodidakta	7,4% (8)	6,3% (7)

2. táblázat: Hol sajátítottad el az idegen nyelvet?

A nyelvi előkészítő osztályok bevezetésével az volt a cél, hogy javítsanak a gyerekek nyelvtudásán. A program sikeresnek is bizonyul, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy az sem jó, ha a diák túl hamar szerzi meg a középfokú nyelvizsgát igazoló papírt, ugyanis utána már nem csiszolja a nyelvtudását, és haj-

lamos elhanyagolni azt. A szakemberek károsnak tartják azt a túlzott törekvést, ami kizárólag a nyelvvizsga megszerzésére irányul. Sajnos Magyarországon ez már presztízskérdéssé nőtte ki magát, és a nyelvvizsga sem feltétlenül takar valódi nyelvismeretet. A nyelvvizsga megszerzésével nem biztos, hogy az illető tud is kommunikálni egy idegen nyelvi környezetben, főleg ha a vizsga sikeres letétele után már nem fordít figyelmet a nyelvtanulásra. Az esetek többségében a diák azért tesz nyelvvizsgát, hogy diplomát szerezhessen (Nikolov 2011).

Számtalan olyan probléma merülhet fel, ami a nyelvtanulást akadályozza, gátolja. A diákok válaszai alapján számukra a legnagyobb problémát a gyakori tanárváltás, a tanárok nagy elvárásai, a nem megfelelő módszerekkel történő oktatás és a motiváció hiánya okozta. A pedagógus feladata az, hogy a diákok addigi tudására építsen, de nincs egyszerű dolga, mivel egy heterogén közösségről van szó. Mindegyik tanuló másik általános iskolából jött, azaz más szinten, más módszerekkel tanulta a célnyelvet. Ez az oka annak, hogy a tanuló addig sikeres nyelvtanulása megreked azon a szinten, ahol az általános iskolában abamaradt (Nikolov 2004).

4. Nyelvtudás és nyelvtanulási módszerek

A tanulók értékelhették, hogy mely tevékenységeket tudják elvégezni az általuk tanult első vagy második idegen nyelven, tehát milyen szinten állnak a választott nyelvből. A nem dőlt betűkkel a magyarországi diákok és a dőlt betűkkel a szlovákiai diákok válaszait jelöltem. Mivel itt érdekes viszonyítási alap lehet a szlovák nyelv (amely természetesen csak a szlovákiai tanulókat érinti), ezért a táblázatban ezeket az adatokat is feltüntettem.

Tevékenységek, jellemzők	magyarul (%/szám)	angolul (%/szám)	németül (%/szám)	szlovákul (%/szám)
1. Egyszerű kifejezésekkel be tudom mutatni lakóhelyemet, ismerőseimet, önmagammat.	100% / 108 <i>100% / 112</i>	95,4% / 103 <i>84,8% / 95</i>	58,3% / 63 <i>47,3% / 53</i>	96,4% / <i>108</i>

2. Egyszerű mondatokban folyamatosan tudok beszélni családomról, életkörülményeimről, tanulmányaimról.	100% / 108 100% / 112	91,7% / 99 63,4% / 71	47,2% / 51 32,1% / 36	81,3% / 91
3. Egyszerűbb szövegeket olvasok és írok.	100% / 108 100% / 112	94,4% / 102 76,8% / 86	47,2% / 51 32,1% / 36	92% / 103
4. Megértetem magam utazás során.	100% / 108 100% / 112	85,2% / 92 65,2% / 73	41,7% / 45 26,8% / 30	75,9% / 85
5. Anyanyelvi beszélővel aktívan részt tudok venni általános témákról folytatott társalgásban.	100% / 108 100% / 112	64,8% / 70 27,7% / 31	25,9% / 28 8% / 9	47,3% / 53
6. Felkészülés nélkül részt tudok venni érdeklődési körömnnek megfelelő beszélgetésben.	99,1% / 107 100% / 112	65,7% / 71 27,7% / 31	28,7% / 31 6,3% / 7	45,5% / 51
7. Folyamatosan beszélem a nyelvet, ritkán keresem a szavakat.	100% / 108 99,1% / 111	52,8% / 57 14,3% / 16	11,1% / 12 1,8% / 2	25,9% / 29
8. Könnyedén bekapcsolódom bármilyen társalgásba.	98,1% / 106 99,1% / 111	58,3% / 63 18,8% / 21	13,9% / 15 0,9% / 1	25,9% / 29
9. Érthetően tudok beszélni számos témáról.	99,1% / 107 98,2% / 110	63,9% / 69 24,1% / 27	23,1% / 25 3,6% / 4	27,7% / 31
10. Árnaltan fogalmazva, részletesen és helyesen fejezem ki magam írásban.	98,1% / 106 93,8% / 105	54,6% / 59 19,6% / 22	23,1% / 25 3,6% / 4	17,9% / 20

3. táblázat: Milyen nyelven tudod elvégezni az alábbi tevékenységeket?

A válaszok alapján a magyarországi diákok több mint 80%-a képes angolul beszélni a családjáról, lakhelyéről, életkörülményeiről, egyszerűbb szövegeket olvasnak és írnak, továbbá az utazás során is megértetik magukat. A tanulók több mint a fele képes a további tevékenységek elvégzésére is angol nyelven. Ezzel szemben sokkal rosszabb eredmények születtek a szlovákiai diákok körében. A fiatalok 60–70%-a képes elvégezni az első négy tevékenységet angolul, és kevesebb mint 30% az, akinek a további tevékenységek sem okoznak gondot.

A német nyelvénél is a szlovákiai fiatalok értékelték magukat gyengébbnek. A magyarországi adatközlők esetében látható, hogy a táblázatban szereplő első négy tevékenységet a válaszadók több mint 40%-a (58%, 47%, 47%, 42%) tudja elvégezni, míg erre a szlovákiai fiatalok kevesebb, mint 40%-a (kivéve az első tevékenységet) képes.

Az eredmények alapján a megkérdezett Szlovákiában élő diákok magabiztosabban beszélnek szlovákul, mint angolul vagy németül, azonban a magyarországi diákok angol nyelvtudása jobb, mint a szlovákiai fiatalok szlovák nyelvtudása. Fontos kiemelni azonban, hogy ezek a válaszok önbevallás alapján születtek, a diákok nem írtak szintfelmérő tesztet, a tudásuk nem objektív vizsgálat alapján lett felmérve. Elképzelhető, hogy a magyarországi diákok magabiztosabbak, jobbra értékelik a tudásukat, a szlovákiai diákok pedig kevésbé érzik magukat jártasnak az adott nyelvben. Másik fontos szempont a kötelező szlovák nyelvi oktatás (ez sok esetben nem a jó módszerekkel történik), ami miatt a diákoknak kevesebb idejük jut az idegen nyelvek gyakorlására.

A sikeres nyelvtanulás szempontjából lényeges, hogy milyen módszerek, tevékenységek alkalmazásával zajlik a nyelvoktatás. A tanulók 15 tevékenység közül választhattak az alapján, hogy gyakran vagy ritkán végzik-e a nyelvórakon. Mivel a 220 válaszadó többsége az angol nyelvet választotta első idegen nyelvként, ezért az angol órán alkalmazott módszereket emelem ki.

Angol nyelv				
	Magyarország (108=100%)		Szlovákia (112=100%)	
1.	Párbeszéd feladatok	97,2% /105	Új szavak, kifejezések tanulása	86,6% /97
2.	Írásbeli fogalmazás	96,3% /104	Fordítás	80,4% /90
3.	Fordítás	95,4% /103	Képleírás	79,5% /89
4.	Nyelvtani feladatok megoldása	95,4% /103	Csoportos beszélgetés	75% /84
5.	Új szavak, kifejezések tanulása	95,4% /103	Téma megvitatása	74,1% /83
6.	Hangos olvasás	94,4% /102	Párbeszéd feladatok	73,2% /82
7.	Képleírás	92,6% /100	Írásbeli fogalmazás	73,2% /82
8.	Csoportos beszélgetés	88% /95	Nyelvtani feladatok megoldása	71,4% /80
9.	Téma megvitatása	80,6% /87	Hangos olvasás	66,1% /74
10.	Szituációk eljátszása csoportban	75% /81	Szituációk eljátszása csoportban	55,4% /62
11.	Szerepjáték	67,6% /73	Szerepjáték	48,2% /54

12.	Mondatelemzés	49% /53	Versenyek	32,1% /36
13.	Énekek, mondókák, játékok	48,2% /52	Énekek, mondókák, játékok	29,5% /33
14.	Versenyek	46,3% /50	Összehasonlítás más nyelvekkel	25,9% /29
15.	Összehasonlítás más nyelvekkel	35,2% /38	Mondatelemzés	14,3% /16

4. táblázat: Milyen tevékenységeket végeztek az angol nyelvórákon?

A magyarországi diákok jobbnak ítélték az angolnyelv-tudásukat, mint a szlovákiai fiatalok, és némi különbség is megfigyelhető a két nyelvtanítási módszer között. Magyarországon az első két helyen a párbeszéd feladatok és az írásbeli fogalmazás áll, tehát a nyelvórák leglényegesebb eleme, hogy a diák megtanuljon kommunikálni szóban és írásban. Ez a szlovákiai oktatásban csupán a 6–7. helyen áll. Itt az új szavak tanulása és a fordítás, tehát a szókincset fejlesztő feladatok szerepelnek az első helyen. Nagyon fontos egy idegen nyelv esetében a szókincs fejlesztése, de az újonnan tanult szavak csupán a passzív szókincs részét képezik addig, amíg az egyén ezt nem kezdi el használni szóban és írásban. Fontos szerepet foglal el mindkét ország oktatásában a képleírás, a téma megvitatása, a hangos olvasás és a nyelvtani feladatok. Bár az elsődleges cél az angol nyelven történő kommunikáció, ahhoz azonban, hogy a fiatal a beszédhelyzetnek megfelelően tanuljon meg szóban és írásban megnyilatkozni, szükség van a nyelvtani szabályok ismeretére és azok adekvát módon való alkalmazására is.

A következőkben a magyarórákon alkalmazott módszereket összesítem. Mivel a vizsgálatba bevont diákok több mint fele szlovákul is tanul, és a kutatás során a szlovák órákon alkalmazott tevékenységekre is rákérdeztem, ezért ezeket az eredményeket is bemutatom. A tevékenységek mellett zárójelben feltüntetett számok 1–15-ig az adott tevékenység előfordulásának gyakoriságát jelölik a szlovák órákon (1=nagyon gyakori, 15=ritka).

Magyar nyelv				
	Magyarország (108=100%)		Szlovákia (112=100%)	
1.	Írásbeli fogalmazás	60,2% /65	Mondatelemzés (4)	92,9% /104
2.	Csoportos beszélgetés	59,3% /64	Nyelvtani feladatok megoldása (2)	88,4% /99

3.	Nyelvtani feladatok megoldása	57,4% /62	Írásbeli fogalmazás (1)	83% /93
4.	Mondatelemzés	57,4% /62	Téma megvitatása (7)	79,5% /89
5.	Hangos olvasás	56,5% /61	Csoportos beszélgetés (9)	69,6% /78
6.	Téma megvitatása	55,6% /60	Hangos olvasás (5)	68,8% /77
7.	Új szavak, kifejezések tanulása	39,8% /43	Új szavak, kifejezések tanulása (3)	55,4% / 62
8.	Összehasonlítás más nyelvekkel	38% /41	Versenyek (15)	37,5% /42
9.	Párbeszéd feladatok	32,4% /35	Énekek, mondókák, játékok (14)	32,1% /36
10.	Szituációk eljátszása csoportban	28,7% /31	Összehasonlítás más nyelvek (13)	30,4% /34
11.	Versenyek	27,8% /30	Szerepjáték (11)	28,6% /32
12.	Képleírás	27,8% /30	Párbeszéd feladatok (8)	24,1% /27
13.	Szerepjáték	26,9% / 29	Képleírás (10)	21,4% /24
14.	Énekek, mondókák, játékok	23,1% / 25	Szituációk eljátszása csop. (12)	19,6% /22
15.	Fordítás	17,6% /19	Fordítás (6)	9,8% 11

5. táblázat: Milyen tevékenységeket végeztek a magyar és szlovák nyelvórákon?

Érdekes összehasonlítani egymással a magyar nyelvórákon és a szlovák nyelvórákon alkalmazott tevékenységeket. Mindkét esetben a leggyakrabban alkalmazott módszerek a nyelvtani feladatok, írásbeli fogalmazás és a mondatelemzés voltak. A szlovák nyelv esetében élen jár az új szavak tanulása is. Itt mutatkozik meg igazán, hogy a szlovák nyelvet, nem mint idegen nyelvet, hanem az anyanyelvhez hasonló módszerekkel oktatják az iskoláinkban.

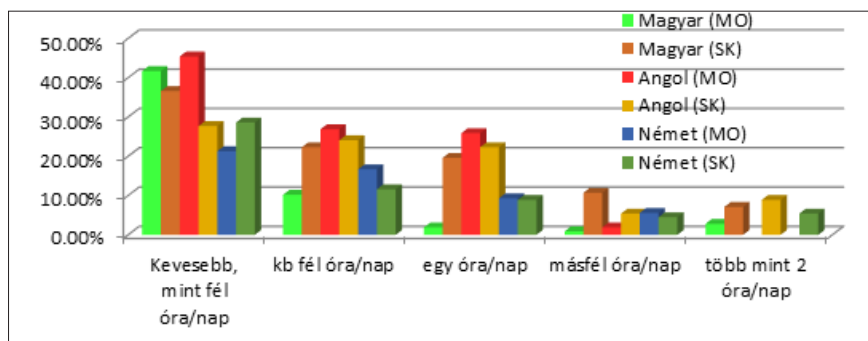
Folyamatosan gondot okoz a szlovák nyelv oktatása a szlovákiai magyar iskolákban. Ez ugyan nem érinti a kutatásban részt vevő összes diákot, a szlovákiai adatközlői csoport miatt kitérek erre is. Sok tényezőtől függ már az is, hogy hogyan kezdünk neki az iskolai szlovák nyelv oktatásának. Tehát, hogy a tanulók milyen nyelvi környezetben élnek, az adott régióban gyakran vagy ritkán találkoznak-e a szlovák nyelvvél, szükséges-e számukra, hogy a szlovák nyelvet a mindennapokban is használják stb. Az általam végzett kutatásban részt vevő diákok zöme Komárom környékén él, ezért őket kevesebb szlovák

inger éri. Sem a pedagógusképzésnél, sem a tankönyvek összeállításánál, sem pedig a tanmenet követelményeinél nem számolnak azzal a ténnyel, hogy sok gyerek az iskolában találkozik először a szlovák nyelvvel, hiszen teljesen magyar környezetből származik, a szlovák nyelvórákon az anyanyelv oktatásához hasonlóan sok a nyelvtani feladat, az irodalomórákon főleg az írók, költők életével, műveivel, verstanulással foglalkoznak, miközben a kommunikációs feladatok a háttérbe szorulnak (Gadušová 2015: 91–92).

Az államnyelv oktatásának javítására több törekvés irányult, például növelték a kötelező szlovák órák számát, ami ugyancsak nem vált be, mert a módszereken nem változtattak. Szerencsére 2016-tól több iskolában is bevezettek egyfajta innovatív modellt, ami alapján a szlovák nyelvet, immáron idegen nyelvként oktatják. Az eddigi tapasztalatok nagyon pozitívak, a gyerekek élvezik a sok játékos feladatot, a szituációs gyakorlatokat, izgatottak az új kihívások miatt és várják a következő szlovák órát (Ibos 2017).

A nyelvórákon alkalmazott tevékenységek közül a diákok az alábbi hat tevékenységet tartják a leghasznosabbnak: fordítás 50% (111), csoportos beszélgetés 47% (105), új szavak tanulása 43% (96), párbeszéd feladatok 35% (78), nyelvtani feladatok 34% (75) és a téma megvitatása 32% (71).

A nyelvtanulás során a jól megválasztott módszerek mellett nagyon fontos az is, hogy mennyi időt szánunk a nyelvórákra való felkészülésre. A megkérdezett diákok majdnem fele kevesebb, mint fél órát készül naponta a nyelvórákra.



3. ábra: Mennyi időt készülsz egy nyelvórára?

A kérdőív végén 10 állítás szerepelt, a diákok feladata az volt, hogy jelöljék, mennyire értenek egyet ezekkel a megállapításokkal. Első helyen (nem dőlt betűvel) jelöltem a magyarországi és dőlt betűvel a szlovákiai diákok válaszait.

1.	Szerintem a beszéd-készség a legfontosabb. <i>Szerintem a beszéd-készség a legfontosabb.</i>	86,1% (93) 92,9% (104)
2.	Az iskola nagy fontosságot tulajdonít a nyelvoktatásnak. <i>Kész vagyok arra, hogy többet tegyek a nyelvtudásom javítása érdekében.</i>	80,6% (87) 88,4% (99)
3.	Kész vagyok arra, hogy többet tegyek a nyelvtudásom javítása érdekében. <i>Szeretném, ha több alkalmam lenne nyelvet tanulni.</i>	79,6% (86) 81,3% (91)
4.	Szeretném, ha több alkalmam lenne nyelvet tanulni. <i>Szeretnék több információt kapni, hogyan kell nyelvet tanulni.</i>	75,9% (82) 79,5% (89)
5.	Jobban szeretem a nyelvórákat, mint más tantárgyak óráit. <i>Az iskola nagy fontosságot tulajdonít a nyelvoktatásnak.</i>	72,2% (78) 75% (84)
6.	Több időt kéne fordítanom az írás gyakorlására. <i>A beszéd gyakorlására nem fordítok elég időt.</i>	62% (67) 64,3% (72)
7.	Elégedett vagyok a nyelvtudásommal. <i>Több időt kéne fordítanom az írás gyakorlására.</i>	57,4% (62) 62,5% (70)
8.	A beszéd gyakorlására nem fordítok elég időt. <i>Idegen nyelvet csak külföldön lehet tanulni.</i>	57,4% (62) 44,6% (50)
9.	Szeretnék több információt kapni, hogyan kell nyelvet tanulni. <i>Jobban szeretem a nyelvórákat, mint más tantárgyak óráit.</i>	50% (54) 37,5% (42)
10.	Idegen nyelvet csak külföldön lehet tanulni. <i>Elégedett vagyok a nyelvtudásommal.</i>	12% (13) 25,9% (29)

6. táblázat: Mennyire értesz egyet a következő megállapításokkal?

A diákok több mint 80%-a szerint a beszéd-készség a legfontosabb. Úgy érzik, hogy készek rá, hogy még többet tegyenek a nyelvtudásuk javítása érdekében. A magyarországi diákok 80,6%-a mondta azt, hogy az iskola nagy fontosságot tulajdonít a nyelvoktatásnak, a szlovákiai diákok 75%-ának szintén ugyanez a véleménye. A fiatalok több mint 70%-a szeretné, ha még ennél is több alkalma lenne a nyelvtanulásra.

A magyarországi diákok több mint a fele elégedett a jelenlegi nyelvtudásával, míg a szlovákiai fiatalok negyede állította ugyanezt. Jól látható, hogy a diákok mindannyian elismerik, hogy még több időt kellene fordítaniuk a beszéd és az írás gyakorlására.

Összegzés

A korábban felállított első hipotézis (H1) alapján – ami szerint a magyar közegben élő szlovákiai fiatalok gyakran nem tudják megfelelő szinten elsajátítani a szlovák nyelvet – beigazolódott, hogy a vizsgálatban részt vevő szlovákiai fiatalok nem beszélnek megfelelő szinten az államnyelvet. Saját bevallásuk alapján a tanulók kevesebb, mint fele gondolja azt, hogy a nyelvtudása eléri a célként kitűzött középszintet az általa választott első idegen nyelvből.

Szintén igazolást nyert a második hipotézis (H2) is, miszerint a magyarországi diákok a középiskola végére jobban beszélnek az általuk választott első idegen nyelvet, mint a szlovákiai fiatalok. A magyarországi diákok nyelvtudása sem tökéletes, de a felmérés alapján az angol és a német nyelvismeretük is magasabb szinten áll, mint a szlovákiai fiataloké. Az angol nyelvtudásukat jobbnak értékelték, mint a szlovákiai fiatalok a szlovák nyelvtudásukat. Az angol nyelv esetében a magyarországi fiatalok több mint fele úgy értékelte, hogy a nyelvtudása eléri a középszintet. Sajnos az eredmények alapján látható, hogy a kutatásban részt vevő fiatalok (országától függetlenül) jelentős része valóban nem beszél középszinten egyik idegen nyelven sem.

Nem szabad megfélekednünk arról, hogy nem csupán a tanulón múlik az idegen nyelv elsajátítása, hanem rajtunk, pedagógusokon is. Fontos, hogy a diákot motiválni tudjunk, hogy szívesen tanuljon nyelveket, változatos és kreatív feladatokkal próbáljuk ébren tartani a figyelmét, és törekedjünk arra, hogy a diák elég motivációt gyűjtsön ahhoz, hogy az iskolát elhagyva a jövőben is kedvét lelje a nyelvtanulásban, és bátran álljon neki új nyelvek tanulásának.

Felhasznált szakirodalom

- Alabánová Mária 2015. A szlovák nyelv és a szlovák irodalom a magyar tanítási nyelvű iskolákban 1991-től napjainkig. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Nyitra.
- Bodnár Zsolt 2018. A magyarok 57,6 százaléka egyetlen idegen nyelven sem beszél. *Qubit*. <https://qubit.hu/2018/09/27/friss-adatok-a-magyarok-576-szazaleka-egyetlen-idegen-nyelven-sem-besz-el> (2018. 11. 03.)
- Gadušová Zdenka 2015. Alternatív idegennyelv-tanítási módszerek alkalmazási lehetőségei a szlovák nyelv oktatásában magyar tannyelvű iskolákban. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás- nyelvtanítás Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Nyitra.
- Huszi Ilona 2010. *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Ungvár.
- Ibos Emese 2017. Szlováknyelv-oktatás másként. *Ujszo*. <https://ujso.com/online/kozelet/2017/06/24/szlovaknyelv-oktatas-maskent-fb> (2017. 11. 02.)
- Kurtán Zsuzsa 2011. Nyelvtanulási tevékenységek és attitűdök többnyelvű környezetben. In: Nagy Melinda (szerk.): *„A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában” című III. Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (2011. szeptember 5–6.). Selye János Egyetem. Komárom.
- Laza Bálint 2013. Akkor most németet vagy angolt? *Index*. http://index.hu/tudomany/2013/01/15/akkor_most_nemetet_vagy_angolt/ (2017. 11. 04.)
- Nikolov Marianne 2011. Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata*. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm> (2017. 11. 05.)
- Nikolov Marianne 2004. A korai idegennyelvi programok: érvek és ellenérvek. In: Huszi Ilona (szerk.): *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. Ungvár.
- Vaňko Juraj 2015. A szlovák nyelv mint nem anyanyelv elsajátításának nyelvészeti és nem nyelvészeti aspektusai. In: Vančo Ildikó – Kozmács István

(szerk.) *Nyelvtanulás- nyelvtanítás Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Nyitra.

W1 = http://eduline.hu/nyelvtanulas/2017/5/16/idegen_nyelvi_meres_20152016_WXBIS2 (2017. 11. 05.)

Abstract

Comparative Study of Language Competence among the High School Students of Hungary and Hungarians from Slovakia

The aim of the present study is to carry out research on language education concepts, linguistic skills and methods in relation to two countries, namely Hungary and Slovakia, as well. The comparative research primarily focuses on the high school students (as data informants). The author analyses the attitude of the students toward their native language and foreign language, besides the study surveys the linguistic language competence of the students, while the relevant differences of the students from two countries are also highlighted. The objective of the research is to present the outcome on which language study methods are preferred by the students, and how they evaluate their language skills, besides which discrepancies do exist in the language study concepts and the applied methods of the two given countries. The thesis can give a substantial assistance to educators in the future on how they could teach the language courses more efficiently with regard to the demands of the students.

III. Visszatekintések

Lőrincz Julianna¹

A tankönyvkutató munka 10 éve a Variológiai Kutatócsoportban

A Variológiai Kutatócsoport 2010. április 23-án alakult meg a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén. Fő kutatási területe a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései mellett az anyanyelvoktatás kérdéseinek vizsgálata. Az alapító tagok:

1. Dr. habil. Lőrincz Julianna PhD, a kutatócsoport vezetője, egyetemi docens, Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
2. Simon Szabolcs egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
3. Vörös Ottó egyetemi docens, Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
4. Misad Katalin egyetemi docens, Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
5. Takács Edit a Nemzeti Tankönyvkiadó, majd az Eszterházy Károly Egyetem OFI főmunkatársa
6. Tóth Etelka főiskolai docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

A tanszéken 2011 óta működik a Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola, amelynek nyelvész és az egyes témák iránt érdeklődő irodalmár doktoranduszai is folyamatosan bekapcsolódtak a munkába. A kutatócsoport tagjai 2010-ben fő kutatási feladatként a tankönyvek, iskolai dokumentumok vizsgálatát jelölték ki. Ez a témakör 10 év alatt kibővült az anyanyelvoktatás más témaköreivel, pl. a kétnyelvűség kérdéskörének megjelenésével az anyanyelvoktatásban, a fordított tankönyvek vizsgálatával.

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Eszterházy Károly Egyetem BMK Nyelvészeti Tanszék, jel2ster@gmail.com

A kutatócsoport évente rendez nemzetközi szimpóziumokat, amelyen a csoport tagjain kívül a szimpózium aktuális témájához közvetlenül kapcsolódó meghívott kutatók vesznek részt. A megkezdett munkáról, a további elképzelésekről, a munka folytatásának lehetőségéről a 2010. november 25-én rendezett 1. szimpóziumon hangzottak el előadások. A konferencián a kutatócsoport tagjain kívül a Selye János Egyetem Modern Filológiai Tanszéke, az egri Eszterházy Károly Főiskola (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem), valamint a szlovák Állami Pedagógiai Intézet munkatársai vettek részt. Többek között a következő témákban hangzottak el előadások:

1. *Variativitás és tankönyvkutatás*
2. *A tankönyvelemzés módszertani kérdései*
3. *Szemponatok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban*
4. *Terminológiai problémák a szlovákiai magyar tankönyvekben és oktatási segédletekben*
5. *A tankönyvkiadás helyzete Magyarországon*
6. *A tankönyvek helynévhasználatának nyelvpolitikai vonatkozásai*
7. *Korpusznyelvészet és tankönyvek*

A következő szimpóziumot másfél év múlva, 2012. április 28-án rendeztük meg. A következő témakörökben hangzottak el előadások:

1. *Szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján*
2. *A szlovákiai középiskolai magyarnyelv-tankönyvek – néhány szempontból*
3. *Nyelvtankönyvek összehasonlító elemzése az alapiskola alsó tagozatában*
4. *Tankönyvek és munkafüzetek a digitális világban*
5. *A korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre*
6. *Hogyan érdemes tankönyvkorpuszt építeni?*
7. *Azonos terminusok különböző korpuszokban*
8. *Nyelvi hiány az irodalmi szövegek iskolai feldolgozásában*
9. *A stilisztikai fogalmak a magyarnyelv-tankönyvekben*
10. *A népköltészet és műköltészet szövegvariánsai a 6. osztályos irodalomtanönyvben*

A 2010-es és 2012-es konferenciák anyaga két irodalmi tanulmánnyal kiegészülve a TERRA Kiadónál jelent meg 2014-ben. A következő kötetünk, amely CD-n jelent meg szintén 2014-ben, a 2013-as és a 2014-es tavaszi szimpózium anyagait tartalmazza. A kötet előadásai a teljesség igénye nélkül:

1. *Ideológia a tankönyvekben és a tantervekben*
2. *A tankönyvszöveg motivációs ereje*
3. *A tankönyv mint pedagógiai eszköz*
4. *Didaktikai és ideológia-szemléleti változások a magyarnyelvtan-könyvekben*
5. *A nyelvalkítás-elmélet és a tankönyvek*
6. *A szlovákiai magyar alsó tagozatos olvasókönyvek olvashatósága*
7. *A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben*
8. *Nyelvi variativitás – a hiányzó tananyag*
9. *A magyar mint idegen nyelv oktatása Szlovákiában – tankönyvelemzések*
10. *A Nemzeti Tankönyvkiadó az anyanyelvi nevelés szolgálatában*

2014 őszén a nemzetközi szimpóziumot a két tanszék együttműködésének keretében az Eszterházy Károly Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékén rendeztük meg. Válogatás a 2015-ben megjelent konferenciakötet tanulmányaiból:

1. *A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban*
2. *A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben*
3. *Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben*
4. *Gondolatok anyanyelvi nevelésünk tartalmának korszerűségéről*
5. *Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre*
6. *A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban*
7. *A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben*
8. *Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben*
9. *A stilisztikai terminológia a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben*
10. *Fogalmak, korpusz és kánon a kísérleti tankönyvekben*

2015-ben a szimpózium az SJE NTK külön szekciójaként működött, az anyag CD-n jelent meg, ezért a tanulmányok témaköreit itt most nem közöljük.

2016-ban a szimpóziumot újra Egerben rendeztük meg. A kötetben megjelent tanulmányokból:

1. *A kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete*
2. *Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok?*
3. *A nyelvváltozatok megjelenítése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben*
4. *A magyar tanítási nyelvű kisiskolák helyzete Szlovákiában*
5. *A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani variánsai középiskolai nyelvtankönyvekben*
6. *A tanulói beszéd fejlesztése a 9. osztályos kísérleti tankönyv alapján*
7. *Szövegértési feladatok komplexitása nyelvtan munkafüzetekben*
8. *Egy sajátos „tankönyvi” szöveg: a helyesírási szabályzat*
9. *A 9. osztályos kísérleti Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv előnyeiről és hátrányairól*
10. *Megfontolások az interaktív tábla felhasználásának lehetőségeiről a középiskolai anyanyelvoktatásban*

A 2017-es szimpóziumnak a komáromi Selye János Egyetem TKK adott otthont, a tanulmánykötet is itt jelent meg a következő főbb témakörökben:

1. *A tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása*
2. *Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál*
3. *Tankönyvpolitika Szlovákiában a magyar tannyelvű alapiskolák szempontjából*
4. *A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása (hagyományos és új típusú taneszközökkel)*
5. *A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai*
6. *Nyelvjárások a szlovákiai gimnáziumi magyar tankönyvekben*
7. *A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tanterv-kutatás újabb eredményeihez*
8. *Gondolatok a PISA-felmérés eredményeiről a nyelvész szemével*
9. *Az internetes olvasás – mit böngésznek diákjaink a világhálón?*

2018-ban a kutatócsoport tankönyvkutatásról szóló előadásai kiegészültek a magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelvek kutatásának kérdéseivel:

1. *Országos szintű pedagógiai mérések a szlovákiai magyar általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tantárgyában*
2. *A tanári értékelő megnyilatkozások vizsgálata osztálytermi kontextusban*
3. *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűdvizsgálat határon túli pedagógusok körében*
4. *Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanítása kétnyelvű környezetben*
5. *A másod/harmadnyelv tanulásának gyökerei az anyanyelvi oktatásban*
6. *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen*
7. *A romániai fakultatív magyaroktatás*
8. *Együtthaladó – Magyar mint idegen nyelv – Digitális oktatási segédletek*

2019-ben a Variológiai Kutatócsoport a következő címmel rendezte meg konferenciáját: *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. A következő témakörökben hangzottak el előadások:

1. *A tankönyvfordítás elméleti kérdéseire*
2. *Kétnyelvű környezet fordított tankönyveinek értékelése*
3. *Szlovákból magyarra fordított tankönyvek nyelvi-nyelvhasználati sajátosságai*
4. *A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a középiskolai anyanyelvtankönyvek gyakorlataiban*
5. *Fordított tankönyvek a kisebbségi iskolai nyelvi tájképben*
6. *Kétnyelvű tudásépítés. A NyelvEsély online multimodális szótár fejlesztési munkálatai*
7. *Anyanyelvi nevelés kétnyelvűséget kívánó helyzetben. Egy tananyagfejlesztési kísérletről*
8. *Modern danse macabre egy kárpátaljai középiskolai magyarnyelv-tankönyv kapcsán*
9. *Gondolatok két kárpátaljai 11. osztályos magyarnyelv-tankönyvről*
10. *Nyelvi revitalizáció a fakultatív oktatás tükrében*

2020-ban két tudományos tanácskozás is volt a Variológiai Kutatócsoportban, amely a pandémia által kiváltott helyzetben az online térben zajlott. Az egyik a kutatócsoport vezetőjének, Lőrincz Juliannának 70. születésnapjára készített, valamint a gazdag tanulmányokat tartalmazó ünnepi kötetének bemutatója. A *Stílus – variativitás – műfordítás* című kötet előadásaiából is válogatunk a beszámolóban:

1. *A variológia és a tankönyvek*
2. *A nyelvi variativitás vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók nyelvi naplóiban*
3. *Szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek vizsgálata a vonatkozó tankönyvtérképzési szempontrendszer alapján*
4. *Kultúrák találkozása – határesetek*
5. *Liturgikus líra és kulturális emlékezet a műfordításban*
6. *Unalmas magyaróra – egyhangú IKT? Nyelvtani gyakorlatok PowerPointtal*
7. *Az OFI-tankönyvek oktatásnyelvészeti vonatkozásairól*
8. *Nyelvi tájkép Egertől Komáromig*
9. *Intratextuális stíloselemzés*
10. *Petőfi Sándor: Uti jegyzetek*

A tankönyvkutató csoport 10., jubileumi konferenciáját szintén az online térben rendeztük meg. A konferencia címe: *Online tanítás – kontakt tanítás. Oktatási folyamatok a COVID 19 alatt*. Az online tér miatt szabályozni kellett a résztvevő előadók számát, ezért az előző konferenciáknál lényegesen kevesebb előadás hangozhatott el, de jelen kötet tartalmazza mindazon kollégák írásait is, akik korábban előadóink voltak. Az előadások a következők voltak:

1. *A Variológia Kutatócsoport tíz éve*
2. *A tanárképzést érő kihívások*
3. *A rejtett tanterv (át)alakulása karantén idején*
4. *Mozaikok az online térből*
5. *A hallgató-oktató kapcsolattartás nyelvi jellemzői a járványhelyzet kezdetén*
6. *A digitális szövegtípusok és az online alkalmazások előnyei és hátrányai a nyelvtanításban*
7. *Az online oktatás és nyelve – szlovákiai példa*
8. *Az online oktatás szaknyelve szlovák–magyar viszonylatban*

9. *Az online oktatás Kárpátalján: tapasztalatok és következmények*

10. *„Jól láttok? Jól hallotok?” Távoktatásmémek a korona idején*

A tankönyvkutató munkán kívül a kutatócsoport tagjai részt vettek más konferenciákon is, ahol beszámoltak szakmai munkájukról, kutatási eredményeikről. Két alkalommal magyar költők tiszteletére rendeztünk emlékkonferenciát:

2017-ben *Aranyul – magyarul* címmel rendeztünk Komáromban emlékkonferenciát Arany János születésének bicentenáriumán. A konferencián elhangzott előadások a következők:

1. *Arany János nyelvezete*
2. *Arany János és a modern nemzeti nyelv*
3. *Arany János, a „nyelvrontó”*
4. *Arany János archaizmusai és népies kifejezései a fordításokban*
5. *Az írói szótárak hasznáról és alkalmazhatóságáról az anyanyelvoktatásban, különös tekintettel az Arany-szótárra*

2019-ben Ady Endre halálának centenáriumán rendeztünk emlékülést, amelynek előadásai a következők voltak:

1. *Ady nyelvi világa*
2. *Ambivalenciák, paradoxonok Ady verseiben*
3. *Ady az oktatásban*
4. *Ady-versek fordításai*
5. *Adalékok néhány Ady-vers szlovák fordításának kérdésköréhez*

Reméljük, a Variológiai Kutatócsoport a jövőben is eredményesen tudja munkáját folytatni, és a járvány elmúltával már a korábban megszokott „3D-ben találkozunk”, hogy az alkalmazott nyelvész professzor, Prószték Gábor a miskolci MANyE-konferencián elhangzott előadásának búcsúszavait idézzem.

Felhasznált szakirodalom

- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) 2014a. *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai.* Terra. Bratislava.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) 2014b. *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete,* CD. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.) 2016. *Acta Academiae Agriensis. Nova series tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica.* EKE Líceum Kiadó. Eger.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs 2017. *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai.* Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs 2018. *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei. A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai.* Selye János Egyetem. Komárom.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) 2019. *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. Válogatás a Variológiai Kutatócsoport külföldön és elektronikus adathordozókon megjelent tanulmányaiból.* Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.) 2020. *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség.* A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom.
- Zimányi Árpád (szerk.) 2015. *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból.* Líceum Kiadó. Eger.

Abstract

10 years of the work in the Variology Research Group

The author of the present study, the leader of the research group outlines the work of last 10 years of Variology Research Group working on the Teacher Training Faculty of the János Selye University in Komárno. The author assigns the members and the main research tasks of the group. After that follows the selected papers of the conferences of the research group.

KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA, KÖSZÖNTŐ BESZÉD LŐRINCZ JULIANNA 70. SZÜLETÉSNAPJÁRA

Egy ilyen kivételes alkalom, amikor egy kedves kollégánokat kerek születésnapja alkalmából köszöntjük, lehetőséget ad arra, hogy a hangvételt kissé személyesebbre vegyem.

A tudomány pontosságával is számba vehetnénk ünnepeltünk, Lőrincz Julianna tevékenységét, pontosabban annak azon részének méltatását, amelyet a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén fejtett ki több mint egy évtizeden át, Komáromban. Mindennek – szerencsére – nemcsak tanúja voltam, hanem a munkában sorstársa, kollégája és tegyük hozzá – a szó legnemesebb értelmében – barátja is. Julika olyan személyiség, akihez nemcsak szakmai tanácsért fordulhatott bárki a tanszékről, hanem emberi tapasztalataival, meglátásaival, szerető gondoskodásával, odafigyelésével is segítette a munkánkat, illetve teszi ezt mind ez ideig.

Hosszasan sorolhatnám szakmai érdemeit. Évekig szakmailag garantálta tanszékünk alap- és mesterképzésbeli tanulmányi programjait, illetve természetes módon eleget tett oktatói kötelezettségeinek; szakértelemmel és kellő elhivatottsággal oktatta hallgatóinkat, számtalan esetben biztosította számukra, sőt a kollégák számára még a szakirodalmat is a munkához. Állíthatom, egykori tanszékvezetőjeként, hogy sok jelenlegi és egykori hallgatónk hálával, szép emlékekkel gondol vissza Julika óráira, humánus légkörű vizsgáztatásaira, vagy éppen a sikerrel megvédett szakdolgozata miatt személyére. Julika teljesítményének méltatását folytathatnám, ehelyett azonban csak két dolgot emelek ki. Mindkettő szorosan a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékéhez kötődik.

Lőrincz Julianna a magyar tanszék mellett működő doktori iskolának a kezdetektől oszlopos tagja volt. Félutacnyi azon fiatal abszolvenszek száma, akiket

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@uj.s.sk

témavezetőként doktori disszertációjuk sikeres megvédéséhez, a PhD-fokozat megszerzéséhez vezetett, sőt közülük hárman időközben kollégáinkká, egyetemi oktatókká váltak. Julika a magyar tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoportnak is alapító tagja, 2010-től egészen mostanáig vezette is azt. A csoport konferenciáinak állandó szervezője, előadója, illetve konferenciaköteteinek egyik szerkesztője is. Mintha csak tegnap történt volna, amikor vele együtt eldöntöttük, hogy milyen céllal és kutatási tervvel hívjuk életre a kutatócsoportot. Ez a cél kisebbségi helyzetünkből adódóan gyakorlati igényből fakadt: a hazai, szlovákiai, magyar nyelvi és magyar nyelvű oktatás-nevelés támogatása – elsősorban a magyar nyelv tankönyveinek és egyéb tankönyvek minőségének emelése által, azzal, hogy a kutatócsoport és a tevékenységéhez csatlakozó szakembergárda tudományosan reflektálja a különféle pedagógiai dokumentumokat. A Variológiai Kutatócsoport tevékenységét ma, november 12-én, már a jubileumi X. tudományos szimpózium, ezenkívül jó néhány nyomtatásban is világot látott tanulmánykötet fémjelzi.

A magyar kultúra és nyelv hordozói/beszélői tekintélyes közösség az európai kultúrában. Emiatt is a magyar az Európai Unió egyik hivatalos nyelve. S ez függetlenül attól így van, hogy beszélői az anyaországban vagy határain kívül élnek. Nyelvünk, kultúránk fennmaradása kisebbségi helyzetben azon múlik, hogy beszélői nem hagyják el, nem mondanak le önként róla, hanem művelik, sőt azt a feladatot is vállalják, hogy megismertetik a szomszédos más ajkú népekkel. És vállalják az ezzel járó esetenkénti kellemetlenségeket, konfliktusokat is. Ami a vállalást illeti, hiszem, hogy így lesz a trianoni döntésnek nemcsak 100., hanem 200. évfordulója után is.

Az anyaország szempontjából külhoni magyarok kultúrájáért, anyanyelvi ügyeiért elsősorban maguknak a külhoni magyaroknak kell(ene) tenniük. Senkitől sem várhatjuk el – az anyaország határain kívül élő magyarok –, hogy bárki is kiálljon (nyelvi, kulturális) ügyeinkért, ha mi nem akarunk, ha nem úgy tekintünk rá, hogy ez kötelességünk. E tekintetben azonban sokat tehetnek olyan személyiségek is, akik a kultúrák, nyelvek kapcsolatainak vizsgálatával anyaországiaként, de a kisebbségi magyarság körében tevékenykedve segítik a különféle nyelvek, kultúrák megismerésének elmélyítését, oktatását és ezzel ápolják a jószomszédi, baráti viszonyt is. Lőrincz Julianna, jubilánsunk, sokat tett ennek érdekében. Köszönjük!

ONLINE KÖNYVBEMUTATÓ KOMÁROMBAN²

Esemény esemény hátán, az olvasó szinte nem győzi követni az utóbbi hetek híreit. De inkább így legyen, mintsem hogy hiányolja őket.

Uricska Ernával aktív volt az évkezdetünk és a tavaszunk is. Szótárkiadás, digitális naplóbloggerkedés, konferencia-előadások, tanulmányírás... De ősz-szel se tétlenkedünk. Pár órája egy külföldi könyvbemutatón vagyunk túl. 2021. november 11-én úgy utaztunk el Komáromba, hogy csak az online gyorsvonatra kellett felülnünk. Mentünk volna személyesen is, de inkább a digitális platformot választottuk.



1. ábra: Pillanatkép Uricska Erna szótárának bemutatójáról
(balról jobbra: Molnár Katalin, Barnucz Nóra, Istók Béla, Uricska Erna)

1 Nemzeti Közszerkeleti Egyetem RTK Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, info@molnarkatalin.com

2 A cikk a szerző honlapján megjelent beszámoló (W1) szerkesztett, apróbb módosításokat, kiegészítéseket tartalmazó változata.

Amikor 2021 elején a *COVIDictionary* megjelent (Uricska 2021), mindjárt mutatkozott rá nemzetközi érdeklődés is, többek között a szlovákiai Selye János Egyetemről. Istók Bélában, a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék adjunktusában hamar felmerült egy könyvbemutató igénye. Facebook-oldaluk így ajánlotta az eseményt: „Hogyan hat a járvány a nyelv szókészletére? Milyen angol szavak jelennek meg a pandémia idején? Szeretettel meghívunk minden kedves érdeklődőt Uricska Erna *COVIDictionary* c. szótárának az online bemutatójára. A diszkussziót Molnár Katalin vezeti, a beszélgetésben részt vesz Barnucz Nóra és Istók Béla. Az esemény a Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének a közreműködésével a Tudomány Hete rendezvénysorozat keretén belül valósul meg” (W2). A szervező konkrétan a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport volt, amely 2010-es megalakulása óta tankönyvkutatással foglalkozik.

A hely szelleme hatott, ugyanis rendkívül széles skálán mozgott a járvány-szótár által inspirált beszélgetés. A virolingvisztika mint lehetséges új kutatási terület (Istók–Lőrincz 2020, 2021) létjogosultságától kezdve egészen a Digitális Bölcsészet Tanszékig íveltek a merészebbnél merészebb gondolattársítások. A szótár keletkezéstörténete épp olyan fontos adalék, mint a benne összegyűjtött szavak alkotási módjai. A szociolingvisztikától a pszicholingvisztikáig, a lexicológiától a szemiotikáig, a leíró grammatikától a fordítástechnikáig tart a nyelvtudomány részterületeinek az a hatalmas spektruma, amelyek számára izgalmas kutatási téma lehet a vírusnyelvészet. Bár a szerzőt inkább a jelenkor nyelvi változásainak észlelése, követése, leírása érdekli, ki tudja: a kötet talán az utókor számára még nyelvtörténeti forrás is lehet.

Mivel a kötet megjelenéséhez hozzájáruló és az iránta érdeklődő szakemberek nemcsak nyelvészek, hanem tanárok is, sőt az eseménynek helyt adó tanszék pedagógusokat képez, a beszélgetésnek adódott egy, a vírusszótár tanításban való módszertani hasznosításának lehetőségeit boncolgató vonulata is. Leginkább Barnucz Nóra sorolta lelkesen ez irányú tapasztalatait. Az ő tollából egyébként a szótárról egy angol és egy magyar nyelvű recenzió (Barnucz 2021, 2022) is hamarosan megjelenik.

A hallgatókkal történő közös szógyűjtés, rendszerezés, elemzés mint a tanulás keretei között megvalósuló alkotófolyamat már önmagában is remek eszköz a kreatív, kooperatív, konstruktív pedagógia híveinek kezében. Nem beszélve az

ennek a folyamatnak a során keletkező szótárról mint tudásobjektumról. Erna jelenleg a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudományi Doktori Iskolájának másodéves ösztöndíjas hallgatója. Vagyis ifjú kutatónak számít ugyan, de tanári tapasztalata és szótárszerzősége okán kifejezetten jó példája az ún. egyetemi háromszög modell gyakorlati megvalósulásának is.

Amint látható, elmélet és gyakorlat találkozott ez alkalommal is, ami mindig jó és hasznos a tudomány művelői és a tudományos eredmények felhasználói számára egyaránt. Lehet ennél jobb ünneplése a tudomány hetének? Hiszen a rendezvényre ennek apropóján került sor.

Az online felületre bejelentkezett résztvevők száma ugyan „csak” 37 fő volt, de a szervező elárulta, hogy a számláló kicsit csalóka, mert ennél lényegesen többen láthatták-hallhatták az adást. Ugyanis két hallgatói csoport egy-egy közös linken volt bejelentkezve. Az online könyvbemutató lehetőségei az interaktivitás terén kissé korlátozottabbak, de azért nagyon örültünk annak a három hozzászólásnak, amelyek elhangzottak. A vendéglátó tanszék vezetője, egy ottani hallgató és a SOTE nyelvtanár kutatója osztották meg véleményüket a hallgatósággal. Valami azt súgja, hogy ez a tény a további kapcsolatok szempontjából is reményteli lehet.

Nagyon megtisztelő volt számomra, hogy a beszélgetés moderátora lehettem. A téma rendkívül idő- és népszerű is. Kit ne érdekelnének a pandémia által előállt drámai vagy épp vicces, abszurd élethelyzeteket megnevező neologizmusok? Hiszen ilyen a nyelv: változik, alakul pillanatról pillanatra. És ha van alkalom, jó erről gondolkodni, diskurálni. Márpedig ez az alkalom erről szólt. Jó volt újra nyelvészkedni.

Éppen egy hónapja, 2021. október 10-én hunyt el egyik példaképem, Kálmán László nyelvész. Barátja, pályatársa, Nádasdy Ádám, akivel évek óta közösen vezették a Klubrádió *Szósztágyár* című műsorát, az utolsó adásban (W3) méltón emlékezett rá. Külön érdekesség, persze nem akármilyen, hogy 1991-ben az ő közös tanulmányuk inspirált arra, hogy szakdolgozatom, majd pedig doktori disszertációm témájának a magyar segédigéket válasszam. Később, 2000-ben egyébként a szerzők egyike, Prószéky Gábor volt az opponensem is.

Nádasdynak – angolos lévén – biztosan tetszene ez a most bemutatott kis könyvecske, hiszen szereti a nyelvi csemegéket. Sok érdekességről, különlegességről beszélgettek a műsorban, amit – nagy szakmai élvezettel – rendszeresen

hallgattam. Jó kis adást lehetett volna összeállítani a *COVIDictionary* kapcsán is. Ez sajnos már nem valósulhat meg, de ki tudja, mi vár még a szerzőre, hiszen tudomásom szerint már gyűjti a második kötet korpuszát. Remélem, akörül is bábáskodhatok majd.

Egy szó mint (négy)száz, a könyvbemutató apropóján jó kis társaságba keveredtünk Ernával. És még messze nincs vége az idei ténykedésünknek. Hamarosan újabb hírekkel jelentkezünk. Mert a jelszó változatlan: két nyelvész, ha beindul...

Felhasznált szakirodalom

- Barnucz Nóra 2021. Book Review. Uricska Erna's COVIDICTIONARY: Words and Phrases Related to the Global Pandemic. *Papers in Arts and Humanities*. Vol. 1. No. 2. 43–47. <https://doi.org/10.52885/pah.v1i2.79>
- Barnucz Nóra 2022. Járványszótár: A vilá járványhoz köthető szavak és kifejezések. *COVIDictionary*. Words and phrases related to the global pandemic. Recenzió. *Belügyi Szemle*. 70. évf. 2. sz. Megjelenés alatt.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. J. Selye University. Komárno. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2021. Virology: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. Vol. 13. No. 2. 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Uricska, Erna 2021. *COVIDictionary*. Words and phrases related to the global pandemic. Rejtjel Kiadó. Budapest.

Források

W1 = <http://www.nyelviktoralas.hu/online-konyvbemutato-komaromban/>
(2021. 11. 16.)

W2 = <https://www.facebook.com/variologiai.kutatocsoport> (2021. 11. 23.)

W3 = <https://www.klubradio.hu/archivum/szoszatyar-2021-oktober-20-szerda-1900-20670> (2021. 11. 23.)

IV. Pillanatképek



Tankönyvkutató szimpózium, Eger (2014)

*Zimányi Árpád (az EKE BTK egykori dékánja), Erdélyi Margit (az SJE TTK egykori dékánja),
Lőrincz Julianna (a Variológiai Kutatócsoport alapítója)*



Tankönyvkutató szimpózium, Komárom (2017)

Illésné Kovács Mária, Szerdi Ilona, Istók Béla, Ledeczky Gyöngyi, Lőrincz Gábor



*A tankönyvkutató szimpózium megnyitója, Komárom (2018)
Lőrincz Julianna (a Variológiai Kutatócsoport alapítója),
Horváth Kinga (az SJE TKK dékánja)*



*Tankönyvkutató szimpózium, Komárom (2018)
Első sor: Tóth Etelka. Második sor: Misad Katalin, Takács Edit
Harmadik sor: Schirm Anita, egy érdeklődő hallgató, Baka Patrik, Vida Barbara
Negyedik sor: két komáromi pedagógus kolléga, Magyarai Sára, Szerdi Ilona, Istók Béla
Utolsó sor: Domonkosi Ágnes, Illésné Kovács Mária, Kecskés Judit, Lőrincz Gábor*



Tankönyvkutató szimpózium, Komárom (2018)
Simon Szabolcs (a Variológiai Kutatócsoport jelenlegi vezetője)



Ady-centenárium, Komárom (2019)
A Variológiai Kutatócsoport ünnepi szimpóziumot rendezett Ady Endre halálának 100. évfordulója alkalmából (2019. április 26.): Ady szelleme szól címmel. A képen a rendezvény szervezői és résztvevői láthatók.



Tankönyvkutató szimpózium, Komárom (2019)

Petbő József, Vörös Ottó, Magyarai Sára, Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs, Misad Katalin, Parapatics Andrea, Kádár Edit, Kurtán Zsuzsa, Domonkosi Ágnes, Ludányi Zsófia, Lőrincz Gábor, Istók Béla, Istók Ilona



Tankönyvkutató szimpózium, Komárom (2020)

Felső sor: Istók Béla, Simon Szabolcs, Ludányi Zsófia. Középső sor: Dudics Lakatos Katalin, Lőrincz Julianna, Misad Katalin. Alsó sor: Lőrincz Gábor, Pleth Rita, Schirm Anita

ZHRNUTIE

Naša zbierka štúdií *Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie. Vyučovacie procesy a Covid19* – Zborník z X. medzinárodného vedeckého sympózia výskumnej skupiny Variológia pri Katedre maďarského jazyka a literatúry UJS PF obsahuje štúdie z 10. sympózia výskumnej skupiny, ktoré bolo organizované vo forme online konferencie dňa 12. 11. 2020.

Situácia, ktorá v poslednom období nastala v dôsledku epidémie má zásadný vplyv na spoločenský život a poznačila aj edukačné procesy vo všeobecnosti, zasiahla celý komplex ich činiteľov. Témou desiatej konferencie Variológie bolo zachytiť vplyv epidemickej situácie na vyučovacie procesy v súčasnosti na rôznych stupňoch školského systému. Organizačný výbor sympózia si vytýčil za cieľ predstaviť vyučovanie a učenia sa vo forme online, zmapovať nové metódy, technické postupy riadenia získania vedomostí ako aj znázorniť spätnú väzbu študujúcej mládeže na situáciu, ďalej zmapovať odborný jazyk vzdelávania počas epidémie. Hlavnými témami sympózia boli obohacovanie didakticko-metodického repertoáru v online vyučovaní, praktické skúsenosti z online vyučovania, výchovný aspekt výchovno-vyučovacieho procesu počas pandémie, odborný jazyk online vyučovania.

Ústrednú časť zbierky tvoria štúdie, ktoré rozoberajú vyššie odborné otázky online vyučovania z teoretickej aj praktickej stránky, resp. ktoré zmapujú situáciu online vyučovania zo zahraničia, v Sedmohradsku, na Ukrajine ako aj doma. Medzi štúdiami boli zaradené také práce, ktoré sa pokúsia o poskytnutie konkrétnych odpovedí na výzvy vyučovania v epidemickom období. V týchto prácach podelia svoje myšlienky, konkrétne skúsenosti z praxe aj učiteľia a študenti doktorandského štúdia v oblasti vyučovania materinského jazyka a vyučovanie histórie. Okrem témy online vyučovania avšak boli zaradené do zborníka aj práce s témou tradičného kontaktného vyučovania jazykov.

Tento zborník štúdií obsahuje predovšetkým jazykovedné príspevky, ktoré odzneli na konferencii 12. novembra 2020. Spomenuté materiály boli doplnené aj prácami autorov, ktorí sa na konferencii nezúčastnili, ale ich záujmu sa nevyhýba súčasná téma. Naša kniha má aj spomienkovú povahu. Bola totiž pripravená na počesť 10. výročia založenia výskumnej skupiny Variológia.

Z toho dôvodu popri vedeckých štúdiách sú v knihe umiestnené aj iné materiály, ktoré sa týkajú činnosti výskumnej skupiny. Úvodom tejto kapitoly je práca o decénii výskumnej skupiny Variológia. Ďalší príspevok bol publikovaný ako privítanie zakladajúcej členky a bývalej vedúcej skupiny z príležitosti jej životného jubilea. Spomienkové materiály ilustrujú aj fotografie z konferencií, ktoré organizovala výskumná skupina.

Štúdie v tomto zborníku zverejňujeme s úmyslom, aby na jednej strane poskytli prehľad o teoretických a praktických prácach domácich a zahraničných odborníkov a na druhej strane, aby mali pozitívny vplyv na vyučovanie vo všeobecnosti v súčasných podmienkach. Dúfame, že publikácia neznamená iba obohatenie odbornej literatúry samo osebe, ale bude mať dopad na každodennú vzdelávaciu prax. Redaktori zborníka vyjadrujú vďaka na tomto mieste kolegom, ktorí účinkovali v zborníku ako autori alebo sa zapojili do prípravy zborníka a konferencie iným spôsobom.

Komárno, 21. novembra 2021

redaktori zborníka

SUMMARY

Our study volume contains the edited material of the lectures given at the 10th International Scientific Symposium of the Variological Research Group. The situation created by the recent virus epidemic also has a fundamental impact on educational processes in general. The topic of the conference was mainly to assess the impact of the epidemic situation in the educational processes at different levels of the education system. In addition, the characterization of the linguistic aspect of the epidemic was a sub-topic. Our aim was to present new teaching-learning methods, technical procedures, learning management and control processes. They appeared as a result of the epidemic. The main topics of the discussion were: the expansion of the methodological repertoire, practical experience in online education, the effects of online education, the educational aspect and the technical language. Central to this volume are studies that address the professional issues of online education, both theoretically and practically. Some writings provide status reports on the situation of online education in Romania, Ukraine and Slovakia. Among the studies are those that try to provide answers to the challenges of the epidemic situation. In these, practicing teacher authors describe their thoughts and specific experiences in a particular field, such as mother tongue education and history teaching. However, in addition to the topic of online education, writings on traditional education have also been included in our volume. The content of the study collection is mainly given by the studies based on the lectures given at the symposium. However, the present publication is also festive in nature. The Variological Research Group of the Faculty of Teacher Education of János Selye University, which operates next to the Department of Hungarian Language and Literature, celebrated its 10th anniversary last year. The volume was born partly in this spirit. We recommend the volume to readers in the hope that the book will not add to the volume of literature. We hope it will be of practical use. The editors here would also like to thank all those who

contributed as authors or otherwise to the creation of the volume. The volume is recommended for teachers, researchers, undergraduates and other interested readers at different levels of education. We hope that it will primarily provide teachers with useful resources.

Komárom, November 21, 2021.

Editors of the volume

TÁRGYMUTATÓ

- alkalmazások 24–25, 27, 30, 32, 34, 69, 146, 157, 173, 193, 230
- államnyelv 52, 186–187, 208, 218, 220, 229
- anyanyelv 7–8, 51–53, 58, 60, 186–187, 189–191, 197–201, 203–204, 208, 210, 214, 217–218, 225–231, 235
- anyanyelvoktatás 185, 197–199, 204, 218, 225, 227–228, 231
- COVIDictionary 83–87, 89, 134, 237, 239
- digitális napló 124–125, 127, 133–134, 236
- diverzitás 124, 129, 131
- e-mailezési gyakorlatok 12, 14
- fordított tankönyvek 225–229
- grice-i maximák 29–36, 38, 42
- hozzáadott pedagógiai érték 141, 143, 147, 149, 157–158, 160, 165, 167
- idegen nyelv 208–213, 215–220, 227, 229
- IKT-eszközök 65–67, 70, 92, 141, 143, 166, 193
- IKT-kompetenciák 71
- járványhelyzet 7–8, 11–13, 17, 19, 39, 53, 55–56, 73–76, 84, 230
- Karanténszótár 84
- kétnyelvűség 186, 189, 197, 203–204, 225–227, 229
- kisebbségi nyelvű tájékoztatás 51, 53–54, 60
- koronavírus 11, 14, 24, 35, 40, 51–54, 56–57, 60, 72, 78, 83–85, 98, 141–142, 165
- kreativitás 25, 66, 68, 117, 163
- magyar nyelv-tankönyvek 197–198, 201–204, 226, 229
- médium 27, 29, 38, 140–141, 148–149, 160, 165
- mémek 29, 32, 34, 39–42, 44–46, 175, 231
- motiváció 25, 68, 73–76, 100–101, 103, 108, 119–120, 125, 135, 174–176, 185, 190, 192, 194, 208, 213, 220, 227
- neologizmus 238
- nyelvi kapcsolattartás 11
- nyelvi kompetencia 190–191, 198, 208
- nyelvismeret 173, 213, 220
- nyelvi tájkép 11, 83, 229–230
- nyelvtanulás 103, 208, 210, 212–213, 215, 218–220
- online oktatás 7, 10, 11, 14, 29, 58, 64, 76, 90–92, 95, 97–101, 104, 107–108, 125, 128, 131, 134, 146, 158, 165, 171–172, 176–178, 230
- PowerPoint 27, 159, 166, 169, 175, 230
- rejtett tanterv 90–91, 93, 95, 230

rendészeti képzés 131–132
strukturalista nyelv személet 198, 204
személyesség 17, 20
szociolingvisztikai nyelv személet 198,
204
szövegtípus 24–25, 27–36, 57–58,
230
tájékoztató 51–57, 59–60
tanár–diák interakció 121
tanári szerep 112
tankönyvkutatás 226, 229, 237
távoktatás 16–17, 39, 41–44, 46, 56–
58, 71–72, 75, 79, 91, 97–98,
101, 107, 121, 231
távoktatásmémek 39, 41, 231
történelemdidaktika 141, 145, 152,
154, 157
tükrözött osztályterem 107, 109
udvariasság 11, 19
új szavak és kifejezések 76, 83–84
üzenet 11–14, 16–19, 27–29, 32, 35,
40, 98, 173
Variológiai Kutatócsoport 7–8, 83,
97, 225, 229–232, 235, 237,
243–245
virolektus 39, 83
virolingvisztika 39, 45, 83, 127, 237
viroszemiotika 39, 46
vírusnyelv 39, 83–86, 127, 237
záróformulák 19–20

SZERZŐINK

Csóka Erik

1999-ben született Komáromban. 2021 nyarán szerzett bakkalaureátusi diplomát a Selye János Egyetem Tanárképző Karának magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakán. Jelenleg ugyanezen intézmény mesterképzésében vesz részt. Bakkalaureátusi dolgozatában a kriminalisztikai nyelvészettel, valamint beszélőprofil-alkotással foglalkozott.

E-mail: erikcsoka134@gmail.com

Dančo Jakab Veronika

1995-ben született Királyhelmeccen. 2019-ben a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán magyar–történelem szakos tanári oklevelet szerzett. Jelenleg a pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék nappali tagozatos doktorandusza. Fő kutatási területe a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban folyó anyanyelvoktatás. Pozsonyban él.

E-mail: jakabova23@uniba.sk

Domonkosi Ágnes

A Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos főmunkatársa, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének habilitált főiskola tanára. Fő kutatási területei a mai magyar megszólítási gyakorlatok, nyelvi udvariasság, stilisztika.

E-mail: domonkosi.agnes@nytud.hu

Dudics Lakatos Katalin

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének docense. Kutatási területe a kárpátaljai iskolások nyelvi tudata, nyelvjárási attitűdjei, ezek összefüggése a magyar nyelv tankönyvekben közvetített nyelvszemlélettel.

E-mail: dudics.katalin@kmf.org.ua

Engel Enikő

2020-ban szerzett diplomát a Selye János Egyetem magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakán. A tanulmányait folytatta ugyanebben az intéz-

ményben. Jelenleg a Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Történelemdidaktikai Doktori Iskola másodéves hallgatója. A disszertációs témájában a két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolák történelemtanítását kutatja. Doktori tanulmányai mellett, a 2020/2021-es iskolai évben, a párkányi Ady Endre Alapiskolában tanított történelmet.

E-mail: eniko.engel16@gmail.com

Huszi Ilona

Nyelvpedagógus, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének docense. Fő kutatási területe az idegennyelvtanár-képzés. A COVID-19 világjárvány kialakulása óta behatóan foglalkozik a felsőoktatásban kialakult helyzettel, a távoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

E-mail: huszi.ilona@kmf.org.ua

Istók Béla

A komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa, valamint a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja. 2021-től a Gramma Nyelvi Iroda külső munkatársa. 2018-ban jelent meg az *Internetes futballnyelvhasználat (Közösség, mémek, szóalkotás)* c. monográfiája. Fő kutatási területei: digitális kommunikáció, szóalkotástan, nyelvi humor, nyelvi tájkép, virolingvisztika.

E-mail: istokv@ujs.sk; vojtech.istok@gmail.com

Kiss Katalin

A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar Nemzetközi Üzleti Szaknyelvi Tanszék adjunktusa. Az oktatói pályafutását 2000-ben kezdte az egyetem elődjén – a Budapesti Gazdasági Főiskolán. Többéves oktatói és szakmai gyakorlattal rendelkezik. Az oktatás és a tanszéki szakmai munka mellett elkötelezett a kutatás iránt is. A fő kutatási területe a nyelvészet, ezen belül a morfológia, a kontrasztív nyelvészet és a szemantika. Kutatásának témakörében számos nemzetközi és hazai tanulmánya jelent meg minősített szakmai kiadványokban, valamint nemzetközi és hazai konferencia-előadást is tartott. Több sikeres tanszéki projekt kidolgozásában és kivitelezésében vett részt. Többek között a 2014–2016 között működő UNHCR LPA (ENSZ) projektben és

a Country Branding c. Erasmus pályázati anyagának fejlesztésében. 2019 óta a Külkereskedelmi Karon létrehozott Online Nyelvi Központ vezető koordinátora. Dr. Kiss Katalin a BGE Nyelvvizsgaközpont akkreditált vizsgáztatója. MTA Köztisztviselői tagként részt vesz a Nyelvtudományi Bizottság munkájában is.
E-mail: kiss.katalin@uni-bge.hu

Lőrincz Gábor

A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja, köteteknek szerkesztője. 2021-től a Gramma Nyelvi Iroda és a Termini Kutatóhálózat külső munkatársa. Kutatási területei: jelentésstan, nyelvi variativitás, kontaktológia, nyelvi tájkép, virolingvisztika.
E-mail: lorinczg@uj.ssk

Ludányi Zsófia

A Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos munkatársa, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területei: nyelvi menedzselés, nyelvi tanácsadás, szaknyelvi helyesírások.
E-mail: ludanyi.zsofia@nytud.hu

Magyari Sára

A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem docense, antropológus, nyelvész, újságíró. Kutatási terület: nyelv és kultúra kapcsolata, emberi viselkedés nyelvi, kulturális megközelítésben. Utolsó kötet: *Süggérségtől incelekig – női szemmel* (Holnap Kiadó, Nagyvárad, 2021). Temesváron él, és nemcsak a szórványközösség kutatójaként vesz részt a magyarság életében, hanem közösség-szervezőként is a Start Tanácsadó és Továbbképző Iroda elnökeként.
E-mail: saramagyary@yahoo.com

Misad Katalin

1961-ben született Dunaszerdahelyen. 1985-ben a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán magyar–szlovák szakos tanári oklevelet szerzett, később ugyanitt doktorált, majd habilitált. 1992-től a Comenius Egyetem

magyar tanszékének oktatója, fő tárgyai a magyar leíró nyelvészet, a magyar helyesírás és a szakmódszertan. 2001-től a Gramma Nyelvi Iroda munkatársaként, 2015-től a Fórum Kisebbségkutató Intézet Gramma munkacsoportjának tagjaként is tevékenykedik. Fő kutatási területe a magyar–szlovák kétnyelvűség, emellett kisebbségi oktatási és helyesírási kérdésekkel is foglalkozik. Dunaszerdahelyen él.

E-mail: katarina.misadova@uniba.sk

Molnár Erzsébet

2015-ben szerzett diplomát a Selye János Egyetem magyar nyelv és irodalom, valamint hitoktatás szakán, majd két évvel később ugyanebben az intézményben a rigorózus eljárás során pedagógia doktora címet szerzett. Évekig tanított egy budapesti általános iskolában, majd 2019-től a győri Széchenyi István Egyetem alkalmazottja, ugyanitt az Apáczai Csere János Karán a fejlesztő–differenciáló szakpedagógia képzés hallgatója. Kutatási területe a nyelvtanulás és a nyelvhasználat.

E-mail: molnarlizett@gmail.com

Molnár Katalin

1992 óta dolgozik a rendészeti felsőoktatásban, nyelvészként azóta igyekszik közérthetőbbé tenni a rendészeti szaknyelvet. 1996-tól leendő és gyakorló szakembereknek tanít kommunikációs készségeket, konfliktuskezelést, etikát és integritásmenedzsmentet. 2008-tól az egyetemi vezetőképzésben kompetenciafejlesztő tréningeket tart. 2004 óta dolgozik közösségi rendészeti és bűnmegelőzési projektekben, pályaeorientációban. A szervezeti kultúrát, annak részeként elsősorban a szervezeten belüli és a rendészeti megítélést befolyásoló külső kommunikációt kutatja. 2014 óta alkalmazza és tanítja a Police Café technikát, amellyel hatékonyan lehet párbeszédre ösztönözni a rendőröket és civileket a biztonságos és élhető közösségekért. Tanítványaival tele az ország, szenvedélyes szakmaszeretetét oktatókollégáinak pedagógiai módszertani mentorálásával terjeszti. Munkahely: Nemzeti Közszerületi Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, egyetemi docens.

E-mail: info@molnarkatalin.com

Nagy Tibor

2018-ban szerzett diplomát a Selye János Egyetem magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakán. Egy év tanítási gyakorlat után jelentkezett az újonnan meghirdetett történelemdidaktika doktori iskolájába, amelynek jelenleg is harmadéves hallgatója. A doktori tanulmányainak első két évében párhuzamosan tanított középiskolákban. Kutatási területeihez tartozik a digitális tananyagok, történelemdidaktika és a tankönyvkutatás.

E-mail cím: 117393@student.ujs.sk

Pletl Rita

A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Filológia Karán magyar–francia szakon szerzett tanári oklevelet. Ugyanennek az intézménynek Irodalomtörténet Doktori Iskolájában szerzett doktori fokozatot. A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézetében neveléstudomány szakterületen habilitált. Munkahelye: a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karán egyetemi tanár. Kutatási területei: pedagógiai eredménymérés (anyanyelvi képességvizsgálatok), szövegértelmezés, stílusvizsgálat.

E-mail: pletlrita@freemail.hu

Schirm Anita

Junior Prima, Bonis Bona és Deme László-díjas nyelvész, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének habilitált egyetemi adjunktusa, a Nyelvészet mindenkinek YouTube-csatorna készítője, 95 publikáció szerzője. Fő kutatási területe a diskurzuselemzés (különösen a diskurzusjelölők kialakulása és szinkrón státusa) és a pragmatika.

E-mail: schirmanita@gmail.com

Simon Szabolcs

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészkarán szerzett magyar–szlovák szakos tanári oklevelet, majd 1992 és 2005 között az Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója lett. 2005-től 2015-ig a pozsonyi Állami Pedagógiai Intézet tudományos munkatársa volt. Tapasztalatot szerzett gyakorlati pedagógiai dokumentumok kidolgozásában és a pedagógiai mérések területén

is. 2006-tól a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén oktat. Kutatási területe a szlovákiai magyar nyelvhasználat, az írott sajtó nyelve, jelenleg főleg anyanyelvi tantárgy-pedagógiai kérdésekkel foglalkozik. 1999-től 2006-ig rendszeresen elhangzottak nyelvi ötpercesei a Szlovák Rádió magyar adásában. A somorjai székhelyű Fórum Társadalomtudományi Intézet Gramma Nyelvi Irodájának belső munkatársa, a Variológiai Kutatócsoport alapító tagja.

E-mail: simons@uj.s.k

Uricska Erna

Angol nyelvtanár, 1999 óta tanít angol nyelvet. Több mint egy évtizedet töltött a közoktatásban, majd 8 évig a rendészeti felsőoktatásban, ahol angol rendészeti szaknyelvet oktatott. Jelenleg ösztöndíjas hallgatóként doktori (PhD) tanulmányait végzi a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskolában. Érdeklődése központjában a különböző nyelvi műfajok és stílusok, a nyelvhasználat és a regiszterváltás állnak. Kutatási területe a digitális szervezeti kommunikáció. 2015 óta tanulmányozza az amerikai, angol és magyar nyelvű közösségi oldalakon (elsősorban az Instagramon) a rendészeti szervek kommunikációjának jellegzetességeit és nyelvhasználatát. Érdeklődési területe továbbá a koronavírus-járvánnyal megjelenő angol szavak és kifejezések feltárása és dokumentálása. 2021-ben jelent meg a COVIDictionary. Words and Phrases Related to the Global Pandemic című angol egynyelvű szótára. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola.

E-mail: erna.uricska@stud.uni-corvinus.hu; uricska.erna@gmail.com



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Online oktatás – kontaktoktatás
Edukációs folyamatok és a Covid19
Az SJE TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport
X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete

Online vyučovanie – kontaktné vyučovanie.
Vyučovacie procesy a Covid19
Zborník z X. medzinárodného vedeckého sympózia výskumnej skupiny Variológia
pri Katedre maďarského jazyka a literatúry UJS PF

Recenzenti / Szakmai lektorok:

PaedDr. Baka Patrik, PhD.
Mgr. Baka Vida Barbara, PhD.
PaedDr. Török Tamás, PhD.
Dr. Vörös Ottó, CsC.

Redaktori / Szerkesztők

Mgr. Istók Béla, PhD.
Simon Szabolcs, PhD.

Editori / Szerkesztők

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.
Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.

Jazykový korektor / Nyelvi lektor

Mgr. Baka Vida Barbara, PhD.

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: TAMM - Téglás Attila

Tlačiareň / Nyomda: DMC s.r.o., Nové Zámky

Počet výtlačkov / Példányszám: 200 ks/db

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2021

Prvé vydanie / Első kiadás

Nepredajné

ISBN 978-80-8122-408-9



ISBN 978-80-8122-408-9