

AZ ONLINE OKTATÁSHOZ FÜZŐDŐ ATTITŰD ELEMZÉSE SPONTÁN METAFORAVIZSGÁLATTAL

BERNHARDT RENÁTA* – SZASZKÓ RITA* – FURCSA LAURA **

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Jászberényi Campus*

***Budapesti Gazdasági Egyetem, Kommunikáció Tanszék*

A digitális távolléti oktatás (2020–21) – továbbiakban online/digitális oktatás – jellegzetességeit és hatásait számos empirikus kutatás vizsgálta különféle kutatási fókuszpontokkal. Jelen tanulmány a tanítók online oktatással kapcsolatos attitűdjeit tárta fel a metaforavizsgálat kvalitatív módszerével. Az adatelemzések eredményeként három konceptuális tartomány rajzolódott ki, melynek értelmében a megkérdezett tanítók a digitális oktatást lehetőségként élték meg, azonban ambivalens módon, mivel számos nehézséggel is szembe kellett nézniük. E kisebb volumenű tanulmányunk eredményei informatív adatokkal szolgálnak mind a tanítók, mind a tágabb pedagógustársadalom számára.

Kulcsszavak: online oktatás, metaforavizsgálat, ambivalencia

Bevezetés

A 2020/21-es és az azt követő tanévben a nevelés és oktatás minden szintjén – az óvodától az egyetemig bezárólag – rákényszerültek a pedagógusok, hogy áttérjenek egyik napról a másikra az online/digitális/távoktatás valamilyen formájára. Ennek az átállásnak a hatékonyságát és a pedagógusok alkalmazkodóképességét nagymértékben befolyásolta a pedagógusok digitális oktatási módszerekkel kapcsolatos attitűdje, azonban ennek a tényezőnek a vizsgálatára viszonylag kevés kutatás irányul annak ellenére, hogy számos vizsgálat (például Józsa & Pasztendorf, 2021; Kisné et al., 2021; Molnár & et al., 2021; N. Kollár, 2021) készült a távolléti oktatás különféle aspektusainak feltárására. Kutatásunk innovatív módszerrel kísérelt meg betekintést adni a pedagógusok nézeteibe és attitűdjeibe ebben a különleges időszakban.

A pedagógiai kutatási módszerként ismert metaforakutatások jelentős része fókuszál a pedagógiai fogalmakra, a pedagógusok gondolkodásának, attitűdjének az elemzésére hazai és nemzetközi viszonylatban is (Armstrong, Davis & Paulson, 2011; Furcsa & Kisné Bernhardt, 2020; Kisné Bernhardt, 2011; Trentinné, 2008; Vámos, 2003). Kutatásunk arra a kérdésre keres választ, hogy a válaszadó tanítók (1–4. évfolyam) hogyan viszonyultak a karanténidőszak (2020–21) alatti online oktatás ki-

hívásaihoz. Az online oktatáshoz fűződő pedagógusi attitűd megjelenésére kvalitatív kutatási módszerként választottuk a metaforavizsgálatot, mely egyre adekvátabb pedagógiai kutatási módszer annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk a pedagógusok első gondolataiba, megismerjük az asszociációikat, továbbá megjelenítsük az érzelmeiket a fogalom és az ehhez kapcsolódó pedagógiai gyakorlat tekintetében.

Empirikus kutatások a pandémia alatti online oktatás hatásairól a hazai köznevelésben

A Nemzeti Infokommunikációs Stratégia (NIS, 1069/2014. [II.19.] Korm. határozat) jelölte ki az irányvonalat a Digitális Magyarország létrehozására. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának (DOS, 2016) célkitűzése mind infrastrukturálisan, mind munkaszervezési szempontból is felkészíteni az oktatás és képzés területét a digitális társadalom igényeinek kiszolgálására. A DOS céljai között szerepel, hogy Magyarország a digitális írástudás és kompetenciák, az internet-hozzáférés – mindez vonatkoztatva speciálisan a pedagógusokra is –, valamint az oktatás digitalizáltsága terén is 2018-re érje utol, továbbá 2020-ra pedig haladja meg az európai uniós átlagot (Czifra, 2021). 2020 tavaszán a pedagógusokat divergens digitális kompetenciák, eszközellátottság, módszertani készlet, valamint attitűdök jellemezték a karanténidőszak alatti online oktatás beköszöntével. Mindezek mélyebb vizsgálatára számos empirikus kutatás készült a 2020 márciusában bevezetett *tantermen kívüli digitális munkarend* (Oktatási Hivatal, 3/2020-as EMMI határozat) természetének és hatásainak feltárását tűzve ki célul a hazai köznevelés színterein. A hazai kutatók gyorsan reagáltak a precedens nélküli pandémia okozta *ex improviso* online oktatási helyzetre, és számos empirikus vizsgálatot készítettek már a kezdeti szakasztól, például az alkalmazott digitális platformok vagy a pedagógusi attitűdök tekintetében. A következőkben a karanténidőszakra (2020–21) vonatkozó online oktatást vizsgáló, pedagógusokra fókuszáló hazai empirikus kutatások néhány legfőbb eredményének rövid összegzése következik a teljesség igénye nélkül.

A köznevelési szférára vonatkozó kutatások nagy részének résztvevői a gyakorló pedagógusok beleértve az alsó és középfokú oktatást. A digitális oktatás elsődleges jellemzőjét és nehézségét a strukturális, infrastrukturális akadályok jelentették, tekintettel arra, hogy a tanulók egy része (mintegy harmada) kiszorult az online oktatásból a megfelelő eszközök és az internetkapcsolat hiánya miatt (Osváth & Papp, 2020; Szülői összefogás – AHang, 2020), továbbá digitális szülői támogatást a tanulók felelvehetett csupán (Fekete & Porkoláb, 2020).

N. Kollár (2021) hazai kontextusban végzett kérdőíves vizsgálatot pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felszínre kerüljön, a válaszadók milyen támogatást kaptak, és mire lett volna még szükségük, továbbá hogyan élték meg a karanténpedagó-

gia időszakát, valamint milyen módszertani repertoárt használtak, és azokat mennyire érzékelték eredményesnek. A vizsgálat az online oktatás alatti tanuló-pedagógus kapcsolatok jellemzőit és a tanulók közérzetét is fókuszpontjába emelte. A legfőbb eredmények között kiemelhető, hogy jellemzően és esetenként túlzott mértékben kollégáktól, ismerősöktől kaptak technikai segítséget, míg az emelt szintű informatikai kompetenciákkal rendelkező kollégák kevésbé voltak együttműködőek. A megkérdezett pedagógusoknak jelentős többletmunkát kellett végezniük mind idő-, mind energiáráfordítás tekintetében. A számonkérési kritériumok lazultak, valamint a csoportos és páros munkaformák is hanyatlani kezdtek. A különböző kontextusban, eltérő digitális kompetenciákkal és eszközökkel rendelkező pedagógusok között jelentős differenciák jelentkeztek, tekintve annak képességét és a hajlandóságot, hogy mennyire adaptálták korábban alkalmazott módszertani eszközeiket, és mennyire próbálták ki új online oktatásra alkalmas módszereket, technikákat.

Több kutatás (Fekete & Porkoláb, 2020; Osváth-Papp, 2020) arról számolt be, hogy a pedagógusok többsége az online platformokat főként feladatkiosztásra és a feladatok ellenőrzésére használta. A szimultán óratartás csak elvétve, esetlegesen volt jellemző, tekintve, hogy a digitális oktatásba bekapcsolódó tanulók több mint egyötödének nem voltak online tanórai (Szülői összefogás és az AHang, 2020).

Malatyinszky (2020) a pedagógusok digitális kompetenciáik fejlesztésére vonatkozó hajlandóságát, tapasztalatait térképezte fel. E képzésre vonatkozó motiváció változatos mintát mutat, mivel 15% egy képzésen sem vett részt, míg 43% két-öt képzést is elvégzett. További pedagógusi attitűdöket tükröz az eredmény, mely például a tanítók, tanárok órafelkészülésre szánt időráfordítását mutatja, azaz a pandémiás időszak előtt alig 4,9% készült 26 óránál többet, míg utána már 30,4%.

Egy kifejezetten az alsófokú oktatás 1–6. évfolyamaira fókuszálva készült online kérdőíves felmérés a tanítók karanténpedagógiai lehetőségeire világított rá (Kisné Bernhardt, Furcsa, Sinka & Szaszko, 2021). Tanulmányuk az online oktatás számos dimenzióját vizsgálva többek között rámutatott arra, hogy az online távolléti oktatás strukturális felépítését, a kialakított rendszerek következetes alkalmazását tekintve nagymértékű diverzitás mutatható ki. Példaként említhető a szülőkkal történő kapcsolattartás dimenziója, ahol platformként a Facebook-csoport (59%), a Messenger (53%), valamint a Kréta (22%) eltérő intenzitással jelenik meg. Bernhardt & Szaszko (2022) vizsgálatukban alsó tagozatban oktató tanítók online kérdőívükre adott válaszaikat elemezték. Célkitűzésük volt feltárni, hogy a 2020–21-es pandémiás időszak milyen szakmai, módszertani tapasztalatokhoz juttatta őket az online oktatás tekintetében, különösen a ráhangolás, az ismeretátadás, a feladatmegoldás, gyakorlás, összefoglalás, ellenőrzés és értékelés fázisaiban. A kvantitatív adatok által kapott két leginformatívabb eredmény, hogy az online értékelés és visszajelzés újszerű motivációs forrás lehet mind a diákok, mind a tanítók számára, továbbá a YouTube-videók (Szaszko,

2016) és a Tankocka a legpraktikusabb platform az online feladatok megoldásához alsó tagozatban.

Szőke-Milinte (2020) nem reprezentatív vizsgálata szerint a pandémia alatti online térben történő távoktatást és tanulást egyértelműen nem jellemzik olyan motivációk és célok, amelyek ezen oktatási forma előnyét támasztanák alá. Továbbá e feltárás azt is kimutatta, hogy a tanulók a digitális platformokon nem tudják személyiségüket kellőképpen megmutatni. Mindemellett Magyar, Badenszki és Urbán (2021) azt találta, hogy az online távolléti oktatás során a megkérdezett középiskolás tanulók erős autonóm tanulási szokásokról számoltak be, ami érzékelésük szerint nagyban növelte tanulási motivációjukat és sikerélményüket. Azonban ezekhez a pozitív eredményekhez a pedagógus szerepe is elengedhetetlen. A digitális oktatással kapcsolatos motivációs vizsgálatok mellett további kutatási irányként fellelhető annak vizsgálata, hogy az online órák tervezése milyen lehetőségeket kínál (Kovácsné Duró, 2021), valamint a formatív értékelési lehetőségek hogyan alkalmazhatók az online térben (Szőke, 2021). Fontos megemlíteni, hogy Szabó (2021) rámutatott arra a jelenségre is, hogy a pandémiás online távolléti oktatás alatt kimutatható volt az a jelenség is, hogy a diákok egy része a tanulás helyett inkább online kapcsolattartásra és szórakozásra használta a digitális teret.

A pedagógusok attitűdjének vizsgálata a digitális eszközhasználat tekintetében

Elsőként a járványhelyzet előtti kutatások áttekintésével próbáljuk ismertetni a pedagógusok már meglévő attitűdjét és azt a helyzetet, mellyel szembekerültek a pedagógusok a távolléti oktatás hirtelen bevezetésekor. A médiaműveltség pedagógusi értelmezése volt Lannert & Hartai (2021) elsődleges célja, emellett vizsgálták a pedagógusi attitűdöket is. A kutatás rámutatott arra, hogy a pedagógusok között két ellentétes nézet tapasztalható az online oktatással kapcsolatban: vagy korábban soha nem tapasztalt lehetőséget látnak benne, ezért pozitív a viszonyulásuk, vagy inkább az újmédia veszélyeit emelik ki, ezért a negatív látásmód a domináns. A hozzáállást tekintve lényeges a digitális eszközök használata iránti nyitottság, a legnyitottabbnak a médiatanárokat, az intézményvezetőket és a gimnáziumban oktatókat találták, a legkevésbé nyitottak az általános iskolában tanítók és a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok. A tanulmány kiemelte még a facilitátori attitűd jelentőségét, mely a tanulónk önállóságára alapoz. A kutatás eredményei összhangban vannak Hermann (2009) eredményeivel, miszerint meglepő módon az életkornak nincs hatása az IKT-eszközök használatára. Az európai trendekkel szembemelve Magyarországon a fiatalabb pedagógusok kevésbé érzik magukat felkészültnek a digitális eszközök használatára. Ez még inkább megdöbbentő, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók digitális kompetenciája gyakran jóval fejlettebb az előregedő pedagógustársadalom

nagy részénél. Összegezve megállapíthatjuk, hogy elsősorban az általános iskolai képzésben dolgozó fiatal, hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok attitűdje marad el leginkább a 21. századi elvárásoktól.

Nemzetközi kutatások a módszertani megújítást elősegítő folyamatos szakmai fejlődést és az új pedagógiai gyakorlatok elsajátításának jelentőségét emelik ki a digitális oktatáshoz történő viszonyulásban (Furcsa, 2019). A pozitív hozzáállás során lényeges a digitális kompetencia szempontjából a biztos eszközhasználat mellett, hogy a pedagógusnak képesnek kell lenni átlátni, hogy az IKT-eszközök használata hogyan alakítja át az oktatás folyamatát, és hogyan lehet ezeket a leghatékonyabban kihasználni. Az élethosszig tartó tanulás szükségessége ebben a tekintetben nyilvánvaló. Látható, hogy a digitális kompetencia komplex javítása lehet a kulcs a minőségi digitális oktatáshoz, viszont önmagában az eszközhasználat és a hozzá kapcsolódó tudás nem elegendő. A kötelező leállás előtti időszakban erre irányult a legnagyobb igény a pedagógusok részéről, a hirtelen átállásnál azonban nagy előnyt jelentett az előzetes módszertani felkészültség, és hozzájárult egy, a digitális oktatáshoz fűződő már meglévő pozitív attitűdhez.

N. Kollár (2021) kutatása rávilágított, hogy a pedagógusok sikeres alkalmazkodását a távolléti oktatáshoz leginkább a pedagógiai rátermettség és a módszertani felkészültség befolyásolta. Az attitűdök értelmezéséhez fontos adat, hogy a kutatások során megvizsgálták, milyen sikerélményeket tapasztaltak a pedagógusok a távolléti tanítás során. Ezek a pozitív élmények mutatják az online oktatással kapcsolatos pozitív attitűdöt. A sikerélmények leginkább a kiemelkedő teljesítményre, a különleges megoldásokra, a tanár-diák interakció sikerességére, a diákok motivációjára, illetve a szülőkkel való eredményes kapcsolat változására irányultak.

A kutatás ismertetése

Jelen kutatásunkban a metaforaalkotás egy hiányos mondat kiegészítését igényelte (Vámos, 2003), mely a kutatási alanyok kreativitását, gondolkodását igényli, ugyanakkor az első spontán reakciók és nézetek megjelenítésére adnak lehetőséget. A válaszadók „*Az online oktatás olyan, mint..., mert...*” mondattöredéket töltötték meg tartalommal. A spontán metaforák vizsgálati mintájában 49 fő szolgáltatott elemzésre alkalmas adatokat.

A következőkben részletes elemzésre kerülnek a metaforák alapján kialakított konceptuális tartományok és altartományok, tehát azok a forrásfogalmak, melyek az adott metaforák és magyarázataik alapján körvonalazódtak a célfogalomra (*online oktatás*) vonatkozóan.

Az elemzési folyamat során az alábbi metódust alkalmaztuk:

1. A forrás- és céltartományok azonosítása
2. A metaforák alapján a lehetséges forrásfogalmak jellemzőinek azonosítása
3. A forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva
4. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása
5. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása, a kategóriák módosítása
6. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák) véglegesítése

A kulcsfogalomként használt kifejezés (*online oktatás*) érthető módon dominánsan determinálta a főnevek írását (N = 46, például: élet, reklámok, óceán), ebből minőségjelzős szerkezettel ellátott a főnevek több mint 20%-a (N = 13, például: *szabad tanulás*), valamint minimális esetben jelent meg főnévi igenév (N = 3, például: *zenéről beszélni*) formájában meghatározott forrásfogalom.

Az 49 spontán metafora (fogalom és hozzáfűzött magyarázat) alapján három fő forrásfogalom köré szerveződnek a válaszok, melyek a (I.) **lehetőség**, (II.) **ambivalencia** és (III.) **nehézség** látható és rejtett kifejeződésére mutatnak, és egyben azt a sokszínű és minden szegmenst feltáró képet is ábrázolják, mely az online oktatás előnyeiről és hátrányairól, hasznosságáról és eredménytelenségéről alkotott egyéb tapasztalatok és kutatások eredményeivel is párhuzamba állíthatók (Malatyinkszky, 2020; N. Kollár, 2020). Az online oktatás fogalmi szerkezetét a lehetőség, ambivalencia és nehézség kifejeződése plasztikusan leképezi úgy, hogy folyamatjellegű és koncentrikusságot is feltételezhetünk (1. ábra), ugyanakkor az online oktatás során megélt pedagógiai attitűdök lényegi pontjaira, egyben lehetőségére is felhívja a figyelmet.



1. ábra: A célfogalom (online oktatás) szerkezeti ábrázolása a forrásfogalmak összefüggésében

Az alábbiakban az online oktatás célfogalmára adott forrásfogalmi tartományokat, a konceptuális altartományokat és azok részleteit ismertetjük (1-3. táblázat).

Az 1. táblázatban a **'lehetőség' (I)** forrásfogalmi kategóriájába tartozó metaforák és az általuk kialakított alkonceptuális kategóriák szerepelnek. Az online oktatás során szerzett pozitív tapasztalásokat, a digitális térben végzett pedagógiai munka lehetőségeinek tartalmi vonatkozásait foglalja össze elsősorban, melyet az *'élvezet'* (1), *'kihívás'* (2), *'rugalmasság'* (3), *'együtműködés'* (4), valamint az *'egyéni munka'* (5) alkategóriái szimbolizálnak.

forrásfogalom	konceptuális kategória	metafora
I. lehetőség (N = 18)	1. élvezet	élet; reklámok
	2. kihívás	víz; úszás; óceán; kísérlet; puzzle
	3. rugalmasság	szabad tanulás; álomunka
	4. együtműködés	telefonbeszélgetés; libikóka; az eső és a napfény, ami a növénynek kell; kinyújtott kéz
	5. egyéni munka	kihívás; egyetemi levelezős tagozat; iskolai oktatás; új gyerekcsoportba kerülni; tölcsér

1. táblázat: A 'lehetőség' forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

Az első konceptuális tartomány (**'lehetőség'**) altartományaiban a forrásfogalmak főként a szakmai kompetencia erősségére utalnak, úgymint az *'élvezet'* (1) és a *'kihívás'* (2) alkategóriája. Az előbbieket szerint a pedagógusok képesek meglátni a digitális munkarendben történő alsó tagozatos oktatás során azt, ami örömet vagy a fejlődés egy bizonyos folyamatát rejt magában. Mint általában a metaforák, úgy a forrásfogalmak sem szerveződhetnek teljesen lineárisan, hiszen sok esetben összetartozó gondolatok futnak párhuzamosan (Kertész, 2001). Erre látunk példát az élet és *reklámok* metaforáiban, melyeknél az öröm és élvezet a legdominánsabb mögöttes tartalom, valamint a *reklám* és *víz* vagy *úszás* metaforái között, amelyek pedig abból a szempontból mutatnak egyezést, miszerint az online oktatás eljuthat mindenhová. Ennek ellenére a metaforákat mégis eltérő alkonceptuális kategóriákba soroltuk egyéb domináns egyezések alapján.

Az online oktatás olyan, mint

- „*az élet, mert meg lehet találni benne az apró örömeket.*”
- „*a reklámok, mert hatékony és eljut mindenkihez... nagyon élvezem minden percét.*”
- „*a víz, mert mindenhova eljut.*”
- „*az úszás, mert feladat, de a vízben haladni kell tovább, nem jövünk ki belőle.*”

A 'kihívás' (2) forrásfogalmi alkategóriája érdekes módon három olyan metaforát is tartalmaz, mely a vízhez kötődő fogalom (*víz, óceán, úszás*), a magyarázatukban pedig egyrészt ott rejlik a folyamatosság, másrészt a kényszer, hogy haladni kell az áramlással, de a feloldás is, hogy elérhetnek a célhoz. A kategória további metaforáinak rejtett üzenetei a pedagógusok attitűdjében megmutatják a változásra való hajlandóságot, az eredmény iránti vágyat.

Az online oktatás olyan, mint

- „*a kísérlet, mert megtudjuk, mire vagyunk képesek, mit tudunk majd hasznosítani, hogy mennyire fontos a közösség, milyen változásokat tapasztalunk magunkon és a tanulókon, szülőkön.*”
- „*a puzzle, mert most sok kis rész van, és csak lassan mutatkozik meg az egész kép.*”

A 'rugalmasság' (3) forrásfogalma a tanulás és munka örök érvényű párhuzamát is példázza a két választott metaforával, melyek ebben az esetben kizárólag az időtényező önálló beosztására vonatkoznak. A digitális munkarendben történő oktatás során valóban kiemelt szerepet kapott az idő, mely egyrészt nagyon tág határok között mozgott (nem volt időkeret a munka és tanulás tevékenységeire), másrészt viszont soha nem látott önállóság vált lehetővé az egyéni időbeosztást illetően (*szabad tanulás, álommunka* metaforái).

Az online oktatás olyan, mint

- „*a szabad tanulás, mert önállóan saját idejét beosztva végzi a feladatokat.*”
- „*az álommunka, mert önállóan oszthatom be az időmet.*”

A '**lehetőségek**' fő koncepcionális forrásfogalma szintén prioritásértékű tényezőként tárta fel az online oktatás során történő interakció, kapcsolattartás aspektusát. Az '*együttműködés*' (4) alkategóriája felhívja a figyelmet az interakció lehetőségére, ugyanakkor a tér és idő szerepére is.

Az online oktatás olyan, mint

- „*a telefonbeszélgetés, mert van visszacsatolás.*”
- „*a libikóka, mert a két fél hasonló erőbefektetésekor működik szuperül.*”
- „*az eső és a napfény, ami a növénynek kell, mert a tanár és a diák nem egy helyen vannak, de együtt tudnak igazán jól dolgozni.*”

További tartalmi aspektust képvisel az '*egyéni munka*' (5) kategóriája, melyben a metaforák arra utalnak, hogy az egyénre szabott oktatás, az önálló feladatmegoldás lehetővé válik a pedagógus számára, és autonóm tanulási utat biztosíthat a diák esetében.

Az online tanulás olyan, mint

- „egy kihívás, mert a diákok egyedül tanulnak és úgy kell összeállítani nekik a napi anyagot, hogy megfelelő szintű legyen, és motiváló.”
- „az egyetemi levelezős tagozat, mert sok önálló feladatot kapnak a gyermekek, önállóan kell dolgozniuk.”
- „az iskolai oktatás, mert a tananyagot meg tudom így is tanítani.”
- „egy új gyerekcsoportba kerülni, mert újra kell tanulni, kinek mire van szüksége a megértéshez.”
- „a tölcser, mert a sok befolyt anyag szépen lassan szivárog a fejcskékbe.”

Összességében jól látható, hogy a tanítók 36%-a viszonylag rugalmasan elfogadta az online oktatás szituációját, és a pozitívumokat, a benne rejlő előnyöket próbálta kiaknázni, továbbá élni a digitális felületek kínálta lehetőségekkel.

A második forrásfogalmi tartomány az **'ambivalencia' (II.)**, a pedagógusok azon attitűdjét foglalja magában, mely az online oktatás során átélt kétségeket, kettősséget, esetleges próbálkozásokat, ugyanakkor a helyzet valódi lényegétől való eltérést is ábrázolja. Összesen 12 spontán metafora alkotja az alkoncepcionális kategóriákat, melyeket a *'nem valódi'* (1), *'kétoldalúság'* (2), *'élettelen felület'* (3), *'függőség'* (4), valamint *'egyéni munka'* (5) forrásfogalmaival jelenítettük meg.

forrásfogalom	konceptuális kategória	metafora
II. ambivalencia (N = 12)	1. nem valódi	két lábon járó kutya; madár; virág, eső nélkül; félig érett alma
	2. kétoldalúság	napsütés; igazi művész
	3. élettelen felület	digitális felületen való olvasás; média
	4. függőség	zenéről beszélni; puzzle; bumeráng; szélforgó

2. táblázat: Az „ambivalencia” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, kategóriák, metaforák)

A *'nem valódi'* (1) fogalmi tartomány metaforái egyedinek tarthatók abból a szempontból, hogy valamennyi kifejezés valamilyen élőlényre utal, ezen belül is két állat, két növény (*kutya, madár, virág, alma*) megnevezését használták a kutatási alanyok az online oktatás azon szegmensére, amely a valódi tanítási-tanulási folyamat mintegy utánczása, ugyanakkor hiánya.

Az online oktatás olyan, mint

- „a két lábon járó kutya, mert nem csinálja jól, de már az is dicsérendő, hogy csinálja.”
- „a madár, mert szép és meg tudod nézni, de megfogni nem tudod, mert elrepül.”
- „félig érett alma, mert kívül szép, de belül éretlen.”
- „virág eső nélkül.”

A kétpólusú, kétoldalú jelleget a második alkategóriák fogalmai hordozzák magukban ('kétoldalúság'), hiszen az online oktatás „van, akinek jó és van, akit zavar” (napsütés), „egyszerre megosztja és összehozza az embereket” (igazi művész).

Az 'élettelen felület' (3) forrásfogalma egyértelműen a technika és IKT-eszközhasználat, a digitális felületek személytelenségére fókuszál, melynek metaforái a *digitális felületen való olvasás* és a *média*. Mindkettő magyarázatában a valódi, kézzel fogható tárgyak nélkülözése, illetve az digitális kompetencia megléte vagy hiánya tapintható ki (...mert nem vehetem a kezembe a könyvet, nem érzem az illatát, nem dőlhetek hátra a fotelben, nem lapozhatok előre, se vissza”; „mert van, aki ügyesen szelektál és remekül hasznosítja a szerzett ismereteket és sajnos van, akinek főlegesen működik, mert nem képes meglátni a lehetőségeket” (média).

A 'függőség' (4) tematikus csoportjába azon metaforák kerültek, melyek a helyzet-vel szembeni tehetetlenséget, a személyes kapcsolatok hiátusát emelik ki.

Az online oktatás olyan, mint....

- „zenéről beszélni, mert azt inkább művelni kell!”
- „puzzle, most sok kis rész van, és csak lassan mutatkozik meg az egész kép.”
- „a bumeráng, mert néha fejbevágh. 😊”
- „a szélforgó, mert várhatjuk a szelet.”

A legnagyobb elemszámmal (N = 19) alakítottuk ki a harmadik, egyben utolsó fő konceptuális forrásfogalmi tartományt, mely a '**nehézségek**' (III.) elnevezést kapta (3. táblázat). A kutatási minta válaszai alapján 38%-ban a kényszerűség (1), a támogatás hiánya, az akár ebből eredeztethető bizonytalanság (2) és eredménytelenség (3) alkategóriái eredeztethetők ebből a pedagógusi attitűdök kategorizálása során. Mindemellett ide sorolhatóak azon metaforák is, melyek a személyes kapcsolat hiányát (4) emelték ki, bár ez a gondolat már egy korábbi alkategória részelemeként szintén megjelent (lásd 2. számú táblázat: 'függőség').

forrásfogalom	konceptuális alkategória	metafora
III. nehézség (N = 19)	1. kényszer	a tűzoltók harca az ausztrál erdőtüzzel; mély víz (N = 2); ami veszélyhelyzetben használható
	2. bizonytalanság	labirintus; a kisgyerek első lépései; folyamatos bemutatóórát tartani a szülőknél; a világ; hasznos
	3. eredménytelenség	fából vaskarika; kézilabda-mérkőzés füves pályán; feneketlen kút; szénakazal; az iskola gyerekek nélkül; egy megoldás a kialakult helyzet kezelésére; a rendes oktatás
	4. személyes kapcsolat hiánya	fürdés ruhában; a rendes oktatás; részleges önfejlesztés

3. táblázat: A 'nehézség' forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

A 'kényszer' (1) alkonceptuális tartományában 3 metafora a természet erejével szimbolizálta a tanítók attitűdjét, akik az online tanulást egy új és ismeretlen helyzetként élték meg, ám próbáltak „hirtelen megtanulni úszni” (*mély víz* N = 2) és „kitartani” (*a tűzoltók harca az ausztrál erdőtüzzel*). Ettől függetlenül nem feltétlenül érezték „jó megoldásnak”, de az adott helyzethez alkalmazkodtak, hiszen „*jelen helyzetben sem lehetséges olyan oktatási forma kialakítása, amely mindenkinek megfelelő lenne*”.

A *mély víz* és *ami vészhelyzetben használható* metaforák magyarázatai szintén kombinálódnak egy következő alkategória tartalmi elemével, tekintve, hogy a magyarázatban kiemelik a „használható segítség nélkül” történő munkavégzés nehézségét, ami a bizonytalanság egyik faktora is lehet.

A Covid-19 koronavírus körülményei által generált digitális munkarendben történő oktatás egyik meghatározó tényezője volt a 'bizonytalanság' (2), hiszen korábban még nem volt szükség egységesen erre a típusú tanulási-tanulási környezetre a köznevelésben. A tapasztalatlanság 2 metafora esetében merült fel (*kisgyerek első lépései, a világ*), de az időtényező kiszámíthatatlansága miatt ebbe a kategóriába került a *labirintus* („*mert végeláthatatlan*”) fogalma is. Az online óratartás személytelensége, ugyanakkor a kiszámíthatatlanság is jelen van az alábbi humoros tanítói véleményben: „*Az online oktatás olyan, mint folyamatos bemutató órát tartani a szülőknek, mert sose lehet tudni, hogy éppen ki fülel a háttérben.*” Ugyanakkor a digitális lehetőségek hiánya is okozhat problémát a pedagógus és a diák számára („*hasznos, de nem mindenki tudja megoldani, hogy elérhető legyen digitálisan*”).

Viszonylag nagy számú alkonceptuális tartományt alkotnak azon nézetek (N = 7), amelyek az online tanítás-tanulás helyzetét 'eredménytelenek' (3) ítélték meg. Tartalmi és nyelvi szempontból is egyediek, ötletesek, ugyanakkor informatívak az alábbi spontán metaforák:

Az online oktatás olyan, mint

- „*fából vaskarika, mert pont a lényeg vész el, főleg alsó tagozaton.*”
- „*kézilabda mérkőzés füves pályán, mert próbálkozunk, de a megfelelő körülmények hiányában nem tudjuk elérni a szokásos győzelmet.*”
- „*feneketlen kút, mert zúdítjuk az ismereteket a gyerekekre, de – főleg alsóban – a szülőnek okozunk sok plusz gondot – de ebből sok mindent a végén nem tudunk profitálni.*”
- „*szénakazal, mert egyelőre elveszik a lényeg és keressük a tűt a szénakazalban.*”

A fennmaradó metaforákhoz csatolt magyarázatok szintén hasonló nézetekre utalnak, mivel „*elvész a lényeg (az alsó tagozatos diákokat nem lehet hosszú távon ilyen formában hatékonyan oktatni)*”, „*... nem ez nem a leghatékonyabb tanulási módszer*”, „*a fizikai jelenlét hiányzik*”.

A '**nehézség**' forrásfogalmához tartozó utolsó konceptuális alkategória a tanítók és alsó tagozatos gyermekek számára legfontosabb tényezőre utal, ami a klasszikus, személyes jelenléttel történő oktatás során evidenciának számított. Bár alulreprezentált a '*személyes jelenlét hiányát*' (4) jelölő metaforák száma ($N = 3$), mégis a digitális munkarendben történő oktatás végére, a járvány csillapodásával tapasztalható volt az az általános vélemény, hogy a legnagyobb frusztrációt hosszú távon a találkozások korlátozása, a közös térben történő jelenlét és tanulás ellehetetlenülése okozta. Az említett véleményeket az alábbi metaforák jelentették a kutatásban:

Az online oktatás olyan, mint

- „*a fürdés ruhában, mert igaz, hogy vizesek leszünk, de a lényeg, a személyes kontaktus a vízzel nem történik meg.*”
- „*a rendes oktatás, mert az online valós időben tartott órák ebben a helyzetben jól működnek, de a fizikai jelenlét hiányzik.*”
- „*részleges önfejlesztés, mert hiányzik belőle az igazi személyes kapcsolat.*”

A metaforavizsgálatban 49 tanító által megfogalmazott véleményt elemeztünk, ami az alsó tagozatos diákok online tanítása során szerzett tapasztalatokat jellemezte. Az 'online oktatás' fogalmára adott válaszok tükrözik a pedagógusok attitűdjét, reakcióját és érzelmeit, a tudatos és rejtett nézeteit, így komplex képet nyújthatnak a kvalitatív kutatás keretein belül. Az online oktatás fogalmi szerkezete alapján az online oktatás egyfajta **lehetőség**, ugyanakkor **ambivalens, tehát kétértelmű, kétségekkel** teli szituáció, amely **nehézségeket** is feltételez.

Mint jellemzően a metaforakutatások esetében, jelen kvalitatív vizsgálat egyik nagy értéke, hogy a fenti értelmezések intuitív, perszonális jelleggel bírnak, nem feledve azt sem, hogy az elemzési folyamatban az elemző szubjektivitása is felfedezhető (Vámos, 2003).

Összegzés

Kisebbségi volumenű empirikus kutatásunk ($N = 49$) specifikuma, hogy célcsoportja a pedagógusok egy szűkebb csoportjára fókuszál; az általános iskola alsó tagozatán dolgozó tanítók attitűdjeit és vélekedését vizsgálja a pandémiás időszak alatti online oktatás tekintetében. A tanulmány további egyedi sajátossága, hogy kutatási módszerként a metaforavizsgálatot alkalmazza, melyen keresztül arra keres választ, hogy a megkérdezett tanítók hogyan viszonyultak a karanténidőszak (2020–21) alatti online oktatás kihívásaihoz. A kvalitatív elemzések legfőbb eredményei a következő három fő dimenzió kiemelkedését mutatják: I) lehetőség, II) ambivalencia és III) nehézség. Azaz a válaszadó alsó tagozatos osztályokban tanítók által megfogalmazott metaforák az online oktatási

tapasztalataikra vetítve azt üzenik, hogy számukra a pandémiás időszak alatti online oktatás számos új pedagógiai lehetőséget kínált, többek között módszertani, digitális írástudási ismereteiket illetően, azonban mindez ambivalens módon jelentkezett. Az újonnan szerzett ismeretek (pl. számos új digitális platform) és készségfejlesztés (digitális kompetenciák, problémamegoldó készség) mellett számos kihívással kellett megküzdeniük. Mindezen információk és eredmények segíthetnek további módszertani és társas kompetenciák fejlesztésére vonatkozó ajánlások kidolgozásában speciálisan az általános iskola 1–4. osztályában tanító pedagógusok számára.

Felhasznált irodalom

- Armstrong, S. L., Davis, H. S. & Paulson E. J. (2011). The Subjectivity Problem: Improving Triangulation Approaches in Metaphor Analysis Studies. *International Journal of Qualitative Methods*. 10(2), pp. 151–163.
- Bernhardt, R. & Szaszko, R. (2021). Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején: Fókuszban az alsó tagozat. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Czifra, B. (szerk.). ELEMZÉS A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése 2021. Állami Számvevőszék. EL-3206-007/2021.
- Fekete T. & Porkoláb Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9) pp. 96–112.
- Furcsa, L. (2019). Tanári nézetek digitális kompetenciákról és szakmai fejlődéséről. *Létünk*. 49(2), 25–39.
- Furcsa, L. & Kisné Bernhardt, R. (2020). Elixir highway code or mystery – teacher students' attitudes and beliefs about foreign language learning. In B. Varró & Á. Sebestyén Kereszthidi (szerk.), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (91–101). Líceum Kiadó.
- Hermann, Z. (2009). A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In K. Fazekas (szerk.). *Oktatás és foglalkoztatás* (83–103). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)2, 131–144.
- Kertész, A. (2001). Nyelvészet és tudományelmélet. *Nyelvtudományi értelmezések*. 150. Akadémiai Kiadó.

- Kisné Bernhardt, R., Furcsa, L., Sinka, A. & Szaszko, R. (2021). Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában In T. Lengyelne Molnár (szerk.), *Agria Média 2020* (93–108). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Kovácsné Duró, A. (2021). Tanár szakos hallgatók offline és online órák. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Lannert, J., & Hartai, L. (2021). Médiaműveltség az iskolában. *Iskolakultúra*, 31(7-8), 3–27.
- Magyar, Á., Badenszki, L. & Urbán, Á. (2021). Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és tanítvány*, december, 74–80.
- Magyarné Fazekas, Á. (2013). *Vizsgálatok 15-16 éves tanulók olvasási és médiahasználati szokásairól*. Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Kutatások Program. Budapest.
- Molnár, G., Hódi, Á., Ökördi, R. & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományokterületén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3–22.
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusoknézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53.
- Oktatási Hivatal (2020). Az emberi erőforrások minisztere 3 /2020. (III. 14.) EMMI határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben.
- Osváth A. & Papp Z. A. (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: Szabó-Tóth Kinga és Szepessy Péter (eds.) *Láttelep a járványhelyzetről*. Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott társadalomtudományi Intézet. pp. 179–204.
- Szabó, Cs. M. (2021). 2020-as és a 2021-es online oktatás tapasztalatai tanulói szemmel. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szaszko, R. (2016). Online videók használata az osztályteremben, In Gy. Elekes (szerk.), *Gyakorlat az elméletben*, Székelyudvarhely.
- Szöke, J. (2021). A formatív értékelés lehetőségeinek kiaknázása az online oktatásban In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szöke-Milinte, E. (2020). Tanulási motiváció – digitális tanulás. In. M. K. Juhász, J. Kaposi & E. Szöke-Milinte (szerk.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*, Budapest.

- Szülői összefogás és AHang (2020). *Szülői vélemény a digitális oktatásról. Szülői összefogás gyermekeink jövőjéért*. AHang; Budapest. (online) https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSihd04xyu6HXWzZiwrwqjLYZQ9-Q_OMGRLahg7AEzaqm1Kn31
- Trentinné Benkő, É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In J. Kovács & É. Márkus É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás* (143–158). ELTE Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109–112.
- Subrt Péter: A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében