

ASZTALOS ANIKÓ

VÁLTOZÓ TÉR, VÁLTOZÓ KOMMUNIKÁCIÓ:
KÖZÉPISKOLÁSOK REFLEXIÓI A DIGITÁLIS OKTATÁSRA
VALÓ ÁTÁLLÁSRÓL

*Válságban elfogadható, ha több kérdés merül fel, mint válasz.[...]
Válságban mindannyiunknak tanulónak kell lennünk.¹*

1. Bevezetés

Az iskolák bezárása és ezzel az emberek közötti kontaktusok számának csökkentése a Covid19 vírusa elleni harc természetes eszközeit jelentik (Engzell et al. 2021). A Covid19-járványnak számos negatív hatása van az oktatásra, amelyeket a magyar és a nemzetközi kutatások eredményei is megfogalmaznak. Ilyen tényező például a nemzetközi tanulói mobilitás korlátozottá válása, valamint azoknak az egyéni fejlődési tendenciáknak a követése a tanítási-tanulási folyamatban, amelyekre a jelenléti oktatás alkalmasabb. Távlati kérdésként jelenik meg, hogy mi fog történni akkor, amikor a közoktatás minden szintjén újra lehetőség lesz a jelenléti oktatásra (Schleicher 2020). A járvány további negatív hatása, hogy a csökkentett tanulási idő akadályozza a tanulást és a fejlődést, valamint a hátrányos helyzetben lévő diákok még rosszabb helyzetbe kerülhetnek a jobb helyzetben lévő társaikhoz képest az eszközök egyenlőtlen hozzáférése miatt. Mindezek mellett az is megállapítható, hogy sem a diákoknak, sem a tanároknak nincs tapasztalatuk a hosszú távú digitális oktatás területén (García–Weiss 2020; Malatyinszky 2020; Jánk 2021). A kedvezőbb feltételek ellenére, például Hollandiában is nehézségeket állapítottak meg az otthoni tanulásra vonatkozóan: a tanulók nem vagy alig haladtak az otthoni tanulási folyamat során. Ez a helyzet még rosszabb azokban az országokban, ahol az infrastrukturális háttér kevésbé jó, vagy hosszabb az az idő, amíg az intézmények zárva tartanak (Engzell et al. 2021). A Covid19 egyik legnegatívabb hatása az, hogy a személyes találkozások számának csökkenésével a diákok és a tanárok közötti interakció is korlátozottá válik a digitális oktatásban. Ennek eredményeként a tanulók nehezebben értik meg azt, amit a tanár tanít, mert a tantermi közeg, a jelenléti diskurzus hiánya akadályozza a produktivitásukat (Hebecci–Bertiz–Alan 2020). A pedagógusok a változatos és minőségi digitális alternatívák ellenére a hagyományos oktatást vélik hatékonyabbnak. Nehezen tudnak elszakadni a hagyományos oktatásban megszokott keretektől (Jánk–Lőrincz 2021). A tanárok személytelennek érzik az online

1 (Princess Laurentien, Hollandia hercegnője: *In crisis, it is acceptable to have more questions than answers. [...] In crisis, we should all be learners.* 2020. OECD Education and Skills Today)

tanórákat, nehézséget okoz számukra az, hogy a kommunikáció nem folytonos, és mindeközben más kommunikációs csatorna is megjelenik az osztálytermi diskurzusból, amelyre figyelniük kell. További kihívást jelent számukra a résztvevők eltérő a digitális kompetenciaszintje is (Hollóy 2021).

A jelenléti oktatásra vonatkozó diskurzuselemzési és pragmatikai vizsgálatok azt bizonyítják, hogy az osztályteremben általában a tanórai beszéddidő több mint 70%-ában a pedagógus beszél (Stevens 1912; Chaudron 1988; Antalné Szabó 2006; Liu–Le 2012; Gharbavi–Irvani 2014; Asztalos 2015). A diákok a tanórákon vonakodnak attól, hogy megszólaljanak, és csendben vannak, mert azt várják, hogy a tanár beszéljen. Több esetben is megpróbálják elkerülni ezt a lehetőséget félénkségre és tehetetlenségre hivatkozva. Így alig van esélyük arra, hogy részt vegyenek a tanórai diskurzusból (Donato–Brooks 2004; Mantero 2002; Winarti 2017; Zyzik–Polio 2008; Zuhri–Asmayanti 2017; Asztalos 2015, 2019). Ennek következtében a hagyományos osztálytermi környezetben a beszédkésztség fejlesztése korlátozottabb, ugyanis a tanulók minél többet beszélnek, annál inkább válhatnak gyakorlottabb beszélővé. Ha a tanár folyamatosan uralkodik és ellenőriz, akkor a tanulók nem fognak felelősséget érezni a saját tanulásukért, de azt megtanulják, hogy mit és mikor dönt el a tanár, vagyis a diákok autonómiája korlátozottá válik, és szorongást érezhetnek (Frances 2002; Kareema 2014; Asztalos 2015b; Kostadinovska–Popovikj 2019).

A tanulmány egy kérdőíves kutatás segítségével azt tárja fel, hogy vajon a tanulók beszédaránya hogyan változhatott a digitális oktatásban. A tanulmány írásakor még nem állnak rendelkezésre digitálisan rögzített online tanórák, így az elemzés egy kérdőíves vizsgálat nyomán, a tanulók tapasztalataira fókuszálva elemzi, hogy 2020 tavaszán a Covid19-világjárvány miatt elkezdődött online oktatás milyen változásokat idézhetett elő a tanulók beszédében, az osztálytermi diskurzusból.

2. A kutatás céljai és hipotézisei

A kérdőív az órán alkalmazott módszer és a munkaforma hatásaira fókuszál, kiemelten a tanulók tanórai kommunikációs lehetőségeire. A kérdések a jelenléti oktatás és az online térben zajló oktatás különbségeit állítják a középpontba, különös tekintettel a következőkre: a tanórákon megjelenő munkaformák, a tanárok által alkalmazott módszerek, a tanulók tanulási motivációja, a tanárok beszédidejének becsült százaléka, a tanulói beszéddidő becsült százaléka. A tanulmány a kérdőíven alapuló vizsgálat eredményei alapján a tanulók szemszögéből összegzi a jelenléti és a digitális oktatásban az osztálytermi diskurzusra vonatkozó következtetéseket. A kutatás egy 156 fő bevonásával készült kérdőíves vizsgálat alapján tárja fel a tanulók véleményét, benyomásait arról, hogyan ítélik meg saját beszédüket az osztálytermi diskurzusból.

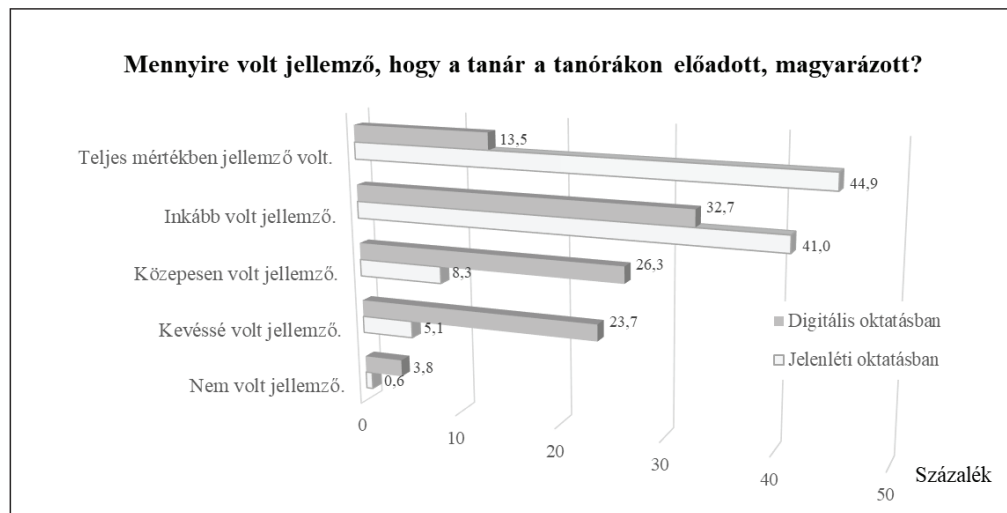
A kutatás első hipotézise szerint a tanulók véleménye alapján a frontális munkaforma inkább a jelenléti oktatásra jellemző. A második hipotézis azt állítja, hogy a diákok

nagyobb százaléka nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba. A harmadik előfeltevés szerint a tanulók beszédideje alacsonyabb a digitális oktatásban. A negyedik hipotézis szerint a diákoknak a digitális oktatásban kevésbé van lehetőségük páros és csoportmunkában tanulni.

Az adatközlők 14–18 éves diákok, akik közül 140 fő fővárosi intézmény, 16 fő nem fővárosi intézmény tanulója, 65 fő fiú, 91 fő lány. Az adatközlők a jelenléti és a digitális oktatás tapasztalata és a kor alapján homogén csoportot alkotnak.

3. Eredmények – 156 tanuló válaszainak elemzése és értékelése

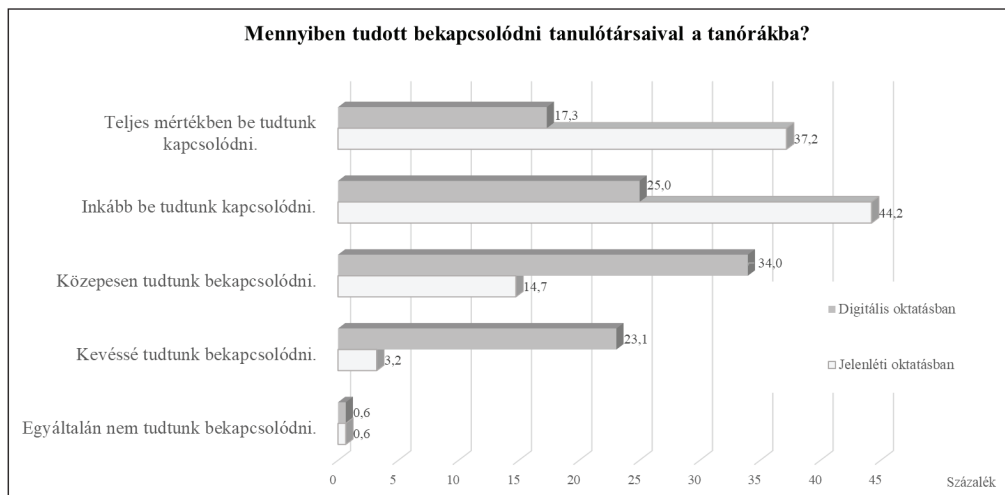
A kérdőív kitöltésének célja az volt, hogy minél árnyaltabb képet kaphassunk arról, hogy a középiskolai korosztálynak mi a benyomása az osztálytermi diskurzusról, saját beszédükkel milyen arányban kapcsolódhatnak be a tanórákba a jelenléti és a digitális oktatásban. A kérdőív a tanárok által alkalmazott munkaformák, módszerek gyakoriságát is megkísérelte feltárni. A kérdések mind a jelenléti, mind a digitális oktatásra vonatkoztak, így annak a következtetésnek a megfogalmazására is lehetőség nyílt, hogy a megváltozott helyzet (Covid19) kommunikációra gyakorolt hatásának irányát is feltárhassuk. Az órán alkalmazott munkaformát célzó kérdés válaszainak százalékos arányát mutatja az 1. ábra.



1. ábra: Az órán alkalmazott munkaforma gyakoriságát célzó kérdés tanulói válaszainak százalékos aránya

A kérdések számának alapján megállapítható, hogy a diákok úgy ítélik meg, hogy a pedagógusok a jelenléti oktatásban sokkal inkább frontális munkaszervezésű órákat tartottak, amelyek a tanári előadásra és a tanári magyarázatra is alkalmasak lehetnek. Az összes adatközlő 44,9%-a, az adatközlők közel fele, 70 diák jelölte meg azt, hogy teljes

mértékben jellemző volt, hogy a tanár a jelenléti oktatás során előadott vagy magyarázott. A digitális oktatás a válaszok alapján kevesebb lehetőséget adott a pedagógusoknak a frontális munkaformában való munkavégzésre. Ennek oka az lehet – ahogy a kérdőív nyílt végű kérdéseire érkezett válaszok is mutatják –, hogy több tanár inkább kiosztotta vagy elküldte a tanulnivaló anyagot a diákoknak. A kérdőív egyik további kérdése arra irányult, hogy a tanulóknak milyen lehetőségük van arra, hogy a tanórákba bekapcsolódhassanak (2. ábra).



2. ábra: A tanulók tanórába való bekapcsolódását célzó kérdés válaszainak százalékos aránya

A válaszok megoszlása azt jelzi, hogy a jelenléti oktatás a digitális oktatással szemben nagyobb lehetőséget ad arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódhassanak. A teljes mértékben való bekapcsolódás válaszait jóval nagyobb százalékban (37,2%) jelölték a tanulók a jelenléti oktatásra érkezett válaszok esetén – 58 fő jelölte ezt a választ –, míg a digitális oktatásra vonatkoztatva mindössze csak 27 fő, a válaszadók 17,3%-a. A negatív jellegű válaszok aránya jóval magasabb a digitális oktatásban – az adatközlők 23,1%-a (36 fő) az online oktatás során kevésbé tudott bekapcsolódni tanulóitársaival a tanórákba. A kérdőívben ezt a kérdést egy nyílt végű, indoklást ösztönző kérdés követte, amelyből kiderült, hogy a tanulók mit gondolnak a jelenléti és az online oktatásba való bekapcsolódásuk lehetőségeiről. A pozitív válaszaikban a tanulók egyértelműen kifejtették, hogy a jelenléti oktatás során a pedagógusok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók kérdéseket tegyenek fel vagy közösen oldjanak meg feladatot. Mint az az alábbi példákból is kitűnik, többen érvként jelölték meg, hogy a tanári magyarázat segíti őket a megértésben, valamint voltak olyan adatközlők is, akik – a korábbi módszertani tanulmányokkal egybehangzóan – a tanár tapasztaltságának egyértelmű következményeként írták le a jó előadói képességet:

- A tanáraink lehetőséget adtak arra, hogy kérdéseket tehesünk fel óra közben vagy feladatokat oldjunk meg közösen.
- A jelenléti oktatás jobban motiválja a tanulókat.
- A tapasztaltabb tanárok nagyon jól képesek előadni és felkelteni valaki figyelmét egy téma iránt, de a fiatalabbak gyakran kevésbé teszik ezt meg.
- A legtöbb tanár, miközben magyaráz, a korábbi tananyagokra visszakérdez, de egyéb gondolkodó kérdéseket is felvet, de ugyanúgy vannak egyéb feladatok is, melyek aktivitást igényelnek.
- A tanár sok mindentről megkérdezte a véleményünket, nézeteinket.
- Lehetett kérdéseket feltenni, a tanár is tett fel kérdéseket, interaktív feladatok, csoportos munka.

A jelenléti oktatással kapcsolatban, negatívumként tűnik fel a válaszokban a tanári magyarázattal szembeni kritika, illetve az, hogy nincs lehetőség minden tanórán a vélemény, egyéni gondolat kifejtésére. Olyan válaszok is előfordultak továbbá, amelyek a diákok saját, egyéni tanulási sajátosságaira vonatkoznak, így például, hogy a diákok jobban szeretnek egyedül tanulni, vagy hogy kevésbé szeretnek szerepelni tanórákon:

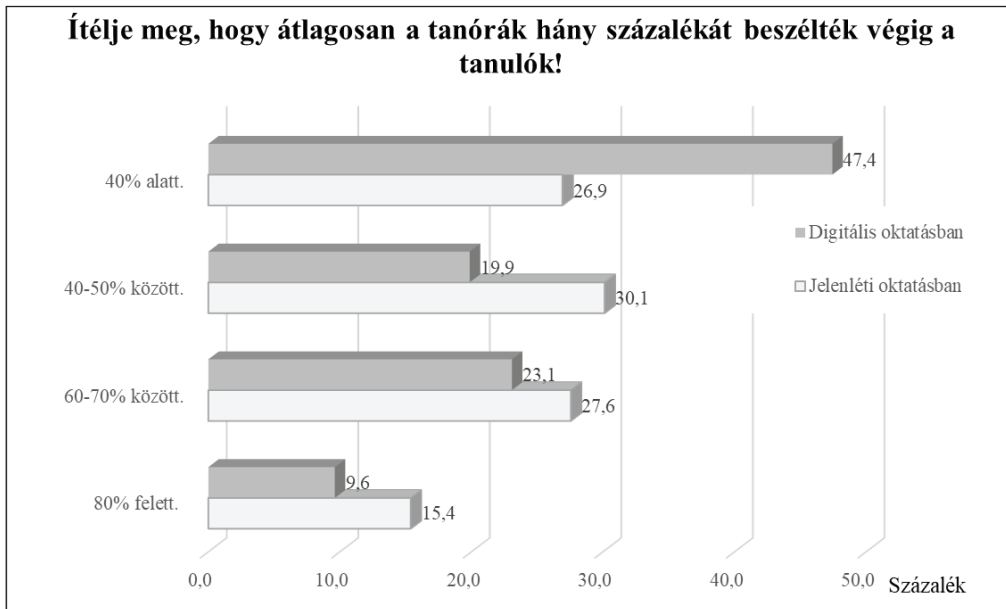
- Néhány tanár sokat magyarázott és gyorsan.
- Nehezen magyaráznak jól.
- A tanárok főleg csak leadták az anyagot.
- Nagyon befolyásol (véleményem szerint nem csak engem) azoknak az osztálytársaimnak a jelenléte, akik nem tartják magukban a véleményüket, sokszor félek, hogy rossz választ adok.
- Kérdeztünk, ha valamit nem értettünk és a tanárok kérdéseire válaszoltunk.
- Olykor-olykor nem vett engem figyelembe az adott tanár.
- Nem kérdezték a véleményünket, gondolatainkat minden órán.
- Jobban szeretek és tudok egyedül csendben jegyzetelni, tanulni.
- Én jobban szeretek egyedül jegyzetelni, mert úgy rövidebb idő alatt meg tudom tanulni az anyagokat.

A digitális oktatásra vonatkozóan a kommunikáció akadályoztatottsága miatt nagyobb arányban jelennek meg azok a válaszok, amelyek negatív jellegűek voltak. Több diák a technika általi nehézségeket vetette fel, és olyan válaszok is feltűntek, amelyek a tanárok nem elegendő módszertani és kommunikációs sajátosságaira utaltak:

- Az internettel vagy a rendszerrel ritkán voltak gondok, inkább csak az volt a baj, hogy kevés tanár tartott videós órát, a legtöbb csak feladatot küldött.
- Nem lehetett mindig figyelni és követni.

- Nem tudom, hogyan indokoljam, sokszor a tanárok csak küldtek anyagokat Classroomban, sokszor csak beszéltek Meetben, de nem kérdeztek, nem vontak bele.
- Nagyon kevés óra volt, amiben a tanár magyarázott nekünk. Sokan csak jelen voltak, de nem figyeltek vagy nem nagyon csatlakoztak be úgy az órába, hogy rendszeren válaszoljanak vagy kérdezzenek.
- A tanárok kiadtak egy adott tananyagot, és ezt mindenki saját felelősségre dolgozta fel, így a tanulók nagy része nem tanult sokat.

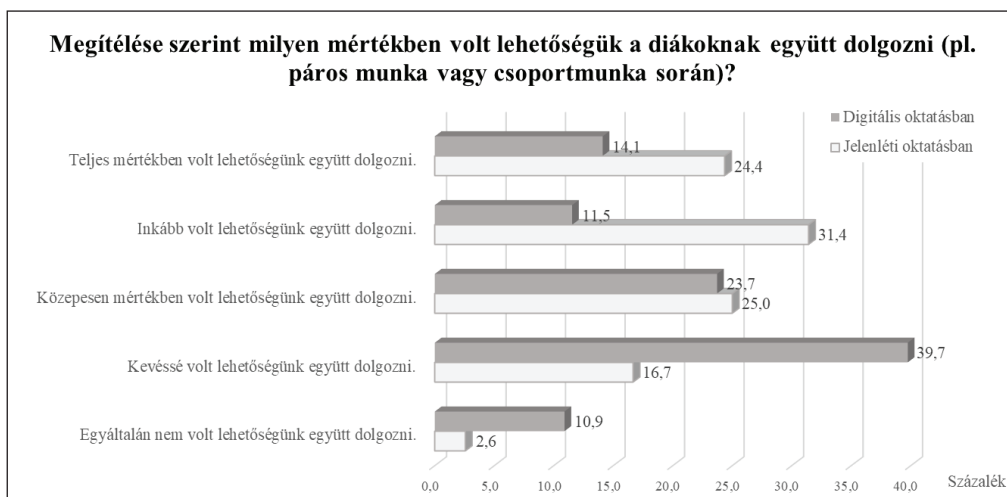
A kérdőív annak feltárására is irányult, hogy a diákoknak mi a benyomásuk arról, hogy az ő beszédük milyen arányú lehet a tanórákon. A kérdésre érkező válaszok arányát szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra: A tanulói beszédidő százalékos arányának becslése a diákok válaszai alapján

A válaszadók közel fele, 30,1%-a (47 fő) a jelenléti oktatásban 40-50%-ot jelölt a tanulói beszédidő becsült arányára, míg az ilyen irányú kutatások szerinti 40% alatti tartományt csak a válaszadók 26,9%-a jelölte meg. Vagyis az adatközlők pozitívabban ítélik meg a tanórai beszédidejük százalékos arányát. A legmagasabb, 80% feletti sávot mindössze az adatközlők 15,4%-a írta be. Az adatok alapján megállapítható, hogy a tanulók válaszai azt mutatják, hogy a digitális oktatásban a jelenléti oktatáshoz képest kevesebbnek ítélik a saját beszédidejüket. A 40% alatti sávot a digitális oktatásra adott válaszok közül a legtöbben, a tanulók 47,4%-a (74 tanuló) jelölte meg, míg a 80%

feletti tartományt a legkevesebben, a diákok 9,6%-a. A páros, illetve a csoportmunkára irányuló kérdésre érkező válaszok összesítését mutatja a 4. ábra.



4. ábra: A páros és a csoportmunkára irányuló kérdésre érkező válaszok arányai

A jelenléti oktatással összefüggésben a legtöbb, 49 fő (31,4%) az *inkább volt lehetőségünk együtt dolgozni* választ jelölte meg. A második gyakori válasz *a közepes mértékben volt lehetőségünk együtt dolgozni*, amelyet 39 tanuló írt be, a válaszadók 25%-a. A válaszok alapján nem állítható, hogy a jelenléti oktatásban a tanulóknak a saját megítélésük alapján teljes mértékben lehetőségük lenne páros vagy csoportmunka során a közös munkára. A válaszadók 2,6%-a szerint (4 fő) egyáltalán nincs lehetőség erre. A válaszok eloszlása alapján a digitális oktatás a közös munkát ösztönző munkaformák megjelenésére is negatív hatással volt. A digitális oktatásra vonatkozó válaszok közül a *kevéssé* opciót jelölték a legtöbben, a válaszadók 39,7%-a, közel fele, 62 fő. A páros és a csoportmunka jelenléti és digitális oktatásban való lehetőségeinek feltárására a kérdőív egy nyílt kérdést is tartalmazott, amely az előző válasz rövid indoklását célozta meg. Ennek során a tanulók a jelenléti oktatással kapcsolatban kifejtették, hogy a tanártól és a tantárgytól függ az, hogy van-e lehetőségük a közös munkára. Többen utaltak arra, hogy az idegen nyelvi órákon van a legtöbb lehetőségük erre, illetve a tanárok tapasztaltsága inkább korlátozza ezeknek a munkaformáknak a jelenlétét a tanórákon:

- Inkább a saját tudásunkra kíváncsiak a tanárok, nem gyakori a csoportmunka, mert ott lehet, hogy 1-2 tanuló dolgozik, a többi pedig csak csendben ül.
- Tantárgytól függő, van, amelyiken egyáltalán nem, van, amin pedig minden órán volt páros feladat.
- A tanárok többsége az egyéni munkát helyezi előtérbe.
- Középiskolában inkább egyéni feladatokat adnak.

- A tanárok inkább csak magyarázni szoktak.
- Rendszeresen volt csoportmunka, és ha valaki valamit nem értett, rengeteg lehetőség volt, hogy elmagyarázzuk a másiknak a dolgokat, akár az órák után is.
- Egyes tantárgyaknál nem szerettük a páros, csoportos munkákat, és inkább egyéni feladatok voltak, a többi tantárgynál is csak néhány hónaponként adódott csoportmunkára lehetőség.
- Szerintem ez nagyon óra- és tanárfüggő. Pár órán rendszeresen volt csoport, vagy páros munka, míg máshol például soha.
- A tanárok nem nagyon szeretik a páros vagy csoportmunkát, mert akkor az osztály fegyelmezetlenné válik.
- Gyakran dolgoztunk együtt, de előfordult, hogy konzervatívabb tanároknak ez ellenére volt.
- Leginkább a nyelvvórákon volt erre lehetőségünk.
- Minden órán törekedtek a kommunikáció fejlesztésére a tanárok, csoportmunkákkal, páros munkákkal.
- A tanárok nagyobb része alkalmazza a csoportos és páros munkát, főként, ha nyelvtanulásról van szó.
- Kistanároknál kb. minden órán, mert az egyetem elvárta. A vezetőtanárokkal kevésbé.

A digitális oktatással kapcsolatban több válaszadó megjegyezte, hogy a digitális térben nem volt lehetőség arra, hogy párban vagy csoportban dolgozhassanak. Ahogyan a jelenléti oktatásban adott válaszoknál, úgy a digitális oktatásra vonatkoztatva is megjelent, hogy a nyelvi órákon nagyobb terük volt a páros és a csoportmunkának:

- Nem volt jellemző az ilyen feladat.
- A feladatokat, amiket kaptunk mindig egy megadott határidőre kellett elvégezni, így mindenki önállóan, a maga tempójában haladt. Online bonyolultabb lett volna csoportban/párban dolgozni, mint személyesen az iskolában.
- Az előadásszerű órákon nem dolgoztunk, viszont voltak interaktív órák, ahol párosával végeztünk feladatokat.
- Bizonyos órákon kellett csak párban dolgozni (nyelvvórán), amit maximálisan megoldottunk.
- Sokkal kevesebb motivációnk volt az online oktatás alatt, így senkinek kedve sem volt tanulni. Csak akkor volt csoportmunka, ha a tanár mondta, vagy előadást kellett csinálni. Nagyon kevés ilyen alkalom volt.
- Magyarórákon voltak csoportmunkák, a kommunikáció Messenger segítségével történt. Zökkenőmentesen zajlott. És néha nagyon jól esett, ha videós chat is volt, hallani a többiek hangját.

- A digitális oktatás elveszi a közvetlen kommunikáció lehetőségét (ma már priviligiumát), ezáltal a páros munka minősége jó esetben romlik, legtöbb esetben ellehetetlenül. Képtelenség minőségi csoportmunkát végezni a digitális világban.
- A tanulóknak a tanórákon szinte egyáltalán nem volt lehetősége csoportos munkára, viszont szabadidőnkben nyílt lehetőségünk videócseten átbeszélni az anyagokat, segíteni egymásnak.
- Volt olyan óra, ahol külön chatszobákat létrehozva tudtunk csoportban dolgozni.
- A tanárok nem tudtak érvényesülni ezeken az alkalmazásokon keresztül, fegyelmezni se tudtak, és a csoportmunka is szinte lehetetlen volt így.
- A legtöbb tanár csak feladta az anyagot, majd magunkra hagyott minket.

A kérdőív végül egy nyílt kérdéssel zárult, amely a digitális oktatás előnyeire és hátrányaira fókuszált. A tanulók a digitális oktatás legnagyobb hátrányaként a megszakad kapcsolatokat, a találkozások hiányát és a személytelenséget nevezték meg. A második legtöbbször előforduló tanulói válasz a tananyag megértésére vonatkozott, valamint arra, hogy kevés a motivációjuk a tanulásra. Többen megjegyezték, hogy a pedagógusok nem tudják elmagyarázni az anyagot az interneten keresztül, és félt az, hogy a tanulmányi átlagok romlanak. A digitális oktatás legnagyobb előnyeként a tanulók a kikapcsolódást nevezték meg, valamint azt, hogy nagyobb az önállóságuk a saját tanulásukban. A diákok egy része pozitívként ítélte meg, hogy így nincs annyi stressz, és az órákra kevésbé jellemző az, hogy a tanárnak fegyelmeznie szükséges őket.

5. Következtetések

A kérdőíves vizsgálat eredményei az első előfeltevést alátámasztották: a diákok úgy ítélik meg, hogy a tanárok a jelenléti oktatásban sokkal inkább frontális munkaszervezésű órákat tartottak. A kutatás azt nem tárta fel, hogy a digitális oktatásban a pedagógusok milyen munkaformákat választottak. A tanulói válaszokból azonban érzékelhető volt, hogy a tanárok a tanításnak sokféle formáját és eszközét választották a digitális oktatás nehézségeinek leküzdésére. A kérdőíves kutatás tanulságai alapján megfogalmazható az is, hogy a középiskolások a jelenléti oktatásban inkább azt tapasztalják, hogy a pedagógusok frontális tanórákat tartanak.

A tanulói válaszok nyomán megállapítható, hogy a kutatás második hipotézise is teljesült, a digitális oktatás kevésbé adott lehetőséget arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódhassanak. A jelenléti oktatás nagyobb teret ad arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódjanak: a szociális közelség miatt nagyobb lehet annak a lehetőségnek az érzete, hogy a tanulók bármikor beleszólhatnak a tanórába, hiszen nincsenek számukra technikai akadályok.

A vizsgálat eredményei alapján megfogalmazható, hogy a harmadik előfeltevés is teljesült, a tanulók a digitális oktatásban kisebb arányúnak ítélik meg a beszédedejüket, mint

a jelenléti oktatásban. További eredmény, hogy az adatközlők nagyobb arányúnak vélik a saját beszédidő-részesedésüket a jelenléti oktatásban, mint azt az ezzel kapcsolatos kutatások mutatják (Stevens 1912; Chaudron 1988; Antalné Szabó 2006; Liu–Le 2012; Gharbavi–Iravani 2014; Asztalos 2015).

A tanulók válaszaival alátámasztják a negyedik hipotézist is, mely szerint a digitális oktatásban kevésbé van lehetőségük arra, hogy páros vagy csoportmunkában dolgozzanak. A diákok a nyílt végű kérdésekre vonatkozóan kifejtették, hogy a pedagógusok és a tantárgyak hatással vannak arra, hogy van-e lehetőségük a társakkal való közös munkára a tanórákon. A tantárgyak közül a középiskolások a páros és a csoportmunka pozitív példájaként az idegen nyelvi órákat többször megnevezték, azonban ezeknek a munkaformáknak más tanórákon is lenne relevanciája.

A kérdőíves vizsgálat nem reprezentatív minta alapján feltárta azokat a jellemző változásokat, amelyek a tanulók beszédét jellemzik a megváltozott helyzetben, az osztálytermi diskurzusban. Ha a pedagógusok a tanulói válaszok eredményeinek tanulságait tudatosítva tervezik az óráikat, és nemcsak jelenléti, de digitális környezetben is minél gyakrabban ösztönzik a tanulókat a megszólalásra, akkor a tanulók a megváltozott körülmények ellenére is gyakorolhatják a beszédet. A tanulók szóbeli megnyilvánulásait ösztönző, pedagógiai-módszertani és kommunikációs stratégiák olyan technikák nyomán érvényesülhetnek online környezetben is, amelyek a kommunikáció folytonosságához és a beszélőváltás gördülékenységéhez járulnak hozzá (Gonda 2021). Ennek következtében később, a jelenléti oktatásba visszatérve az osztálytermi diskurzus résztvevői még hatékonyabban fognak tudni együttműködni. Az UNESCO (2020) a Covid19 által tapasztaltakkal kapcsolatban több olyan javaslatot is megfogalmaz, amelyek a jövőben, a Covid19 utáni helyzetben megfontolandók. Így például az oktatáshoz való jog fogalmának kiterjesztése, a tanári szakma és a pedagógusok együttműködésének értékelése, a nyílt oktatási tartalmak támogatása, a diákok közreműködése a pozitív irányú változások előidézésben. Ezeknek a javaslatoknak a tárgya lehet a tanulói beszéd növelése nemcsak a jelenléti, de a digitális környezetben is.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórákutató*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 103–127.

- Asztalos Anikó 2019. A csoportkommunikációs stratégia vizsgálata a tanulói beszédben magyar nyelvű tanórák alapján. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik, Judit (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 71–84.
- Chaudron, Craig 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Donato, Richard – Brooks, Frank 2004. Literary discussions and advanced speaking functions: researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals* 37/2: 183–199.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02192.x>
- Engzell, Per – Frey, Arun – Verhagen, D. Mark 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 1–7.
<https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Frances, Christie 2002. *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London – New York: Continuum.
- García, Emma – Weiss, Elaine 2020. *COVID-19 and student performance, equity and U.S. education policy*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Gharbavi, Abdullah – Iravani, Hasan 2014. Is teacher talk pernicious to students? A discourse analysis of teacher talk. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 98: 552–561.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.451>
- Gonda Zsuzsa 2021. A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931>
doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4
- Hebecci, Tevfik Mustafa – Bertiz, Yasemin – Selahattin, Alan 2020. Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International of Technology in Education and Science* 4: 267–282.
<https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hollóy Zsolt 2021. Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében. *Könyv és Nevelés*. (megjelenés alatt)
- Jánk István 2021. Egy anyanyelvi mentorálással kapcsolatos projekt (nyelvi) tapasztalatairól. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 47: 51–60.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.51>
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>

- Kareema, Fouzul 2014. *Increasing student talk time in the ESL classroom: An investigation of teacher talk time and student talk time*. Conference: The fourth international symposium of SEUSL.
- Kostadinovska-Stojchevska, Bisera – Popovikj, Ivana 2019. Teacher talking time vs. student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *International Journal of Applied Language and Cultural Studies*. 25–31.
<https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>
- Malatyinszky Szilárd 2020. *A digitális oktatás megélése*. Megjelenés alatt.
- Mantero, Miguel 2002. *The reasons we speak: cognition and discourse in the second language classroom*. Westport: Gergin & Garvey.
- Liu, Jingxia – Le, Thao 2012. A case study on college English classroom discourse. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* 2: 1–10.
- Schleicher, Andreas 2020. The impact of COVID-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020. Paris: OECD.
- Stevens, Romiett 1912. *The question as a measure of efficiency in instruction*. Teachers college. New York City: Columbia University.
- UNESCO 2020. *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
(2020. 11. 15.)
- Winarti, Agus 2017. *Classroom interaction: teacher and student talk in international classroom program* (ICP). The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE Social Sciences. 220–226.
- Zuhri Dj, Muhammad – Asmayanti 2017. Applying student talking time (STT) in communicative activity to improve the students' speaking skill at Pesantren Putri al-ma-nawwarah Sanyili. *Didaktika Jurnal Kependidikan* 11/2: 267–282.
<https://doi.org/10.30863/didaktika.v11i2.171>
- Zyzik, Eve – Polio, Charlene 2008. Incidental focus on form in university Spanish literature Courses. *Modern Language Journal* 92: 53–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00686.x>