

BORSOS LEVENTE – KRUZSLICZ TAMÁS

NYELVTANÁRI SZEREPEK AZ ONLINE TÉRBEN: A COVID19-JÁRVÁNY ALATTI TÁVOKTATÁS TANULSÁGAI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

1. Bevezetés

A SARS-CoV-2 vírus terjedésének akadályozására első alkalommal 2020 tavaszán állt át digitális oktatási rendre Magyarország. Az így kialakult helyzetben szinte minden tanár rákényszerült, hogy a tanításhoz digitális megoldásokat keressen. Természetesen az alkalmazott eszközökben és módszerekben voltak különbségek. A tanulmány ezeket a tanári stratégiákat mutatja be a digitális oktatásban betöltött nyelvtanári szerepre koncentrálvá egy magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok körében végzett empirikus kutatás eredményein keresztül. A szakirodalom alapján először a digitális tanári kompetencia fogalmát járja körül, majd egy saját empirikus kutatási eredményeit értékelve kvantitatív és kvalitatív módon elemzi a 2020. tavaszi távoktatás során alkalmazott tanári stratégiákat. Mindezekon keresztül arra keresi a választ, hogy milyen eszközökkel, módszertannal dolgozik, milyen attitűdje van a hatékony nyelvtanárnak a digitális térben, azaz hogyan működtethető és mozgósítható eredményesen a digitális tanári kompetencia.

2. A digitális tanári kompetencia

A digitális kompetencia az Európai Parlament és Tanács által ajánlott nyolc kulcskompetencia egyike, amely a digitális technológiák magabiztos és kritikus használatát foglalja magában az információszerzéshez, a kommunikációhoz és az alapvető problémamegoldáshoz (W1). Ennek a tanári munkára való alkalmazását az Európai Bizottság által kiadott Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Keretrendszere (DigCompEdu)¹ írja le, amely kifejezetten a szakmai kompetenciákra – tehát nem a technikai készségekre – koncentrálni, bemutatja, hogyan fokozható és újítható meg a digitális technológiák segítségével az oktatás és tanítás (Redecker–Punie 2017). A digitális tanári kompetencia az oktatásinformatikai kompetencia (Kárpáti 2013) része, amely a digitális technológiák professzionális használatát jelenti a pedagógiai kompetenciák tudatos mozgósításával az adott tanítási folyamat hatékony megvalósítására. Ehhez elengedhetetlen a digitális írástudás (vö. Veszelszki 2011: 56), az eszközhasználatban pedig a

1 Gyakorlati megvalósulásáról egyetemi közegben l. még Cabero-Almenara et al. (2020).

szakmódszertani szempontokat szem előtt tartó, folyamatos tanári reflexió (Tsvetkova–Kiryukhin 2019).

A nyelvórán jól érvényesíthetőek a digitális pedagógiára jellemző együttműködésen alapuló, a tudást konstruktív módon építő, az információs és kommunikációs technológiákat széleskörűen alkalmazó, az autonóm tanulást ösztönző tanítási módszerek, amelyek valós problémák megoldására (ebben az esetben a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósulására és megvalósítására) törekszenek (vö. Nádori–Prieara 2020). A tanári szerepben érvényesül a posztkommunikatív nyelvoktatási módszer a tanítási folyamatot facilitáló, instrukciókat, impulzusokat adó, a tanulói autonómiát támogató felfogása (Erdei 2002: 49).

A felsőoktatásban a digitális kompetencia alkalmazásának lehetőségeit és módszereit a DigCompEdu-keretrendszerre alapozva mutatja be Dringó–Horváth et al. (2020), jelen tanulmány ennek csak egy részére, a digitális tanári kompetenciára, illetve a tanári stratégiákra szorítkozik. Több, a közelmúltban megvalósult empirikus kutatás vizsgálja a digitális tanári kompetenciát az egyetemi közegben (Ghomi–Redecker 2019; Cabero-Almenara et al. 2020; Esteve-Mon et al. 2020), amelyek módszertanára az alábbi kutatás is támaszkodott, bár ezek nem kifejezetten a nyelvtanári munkára fókuszáltak. Az itt közölt vizsgálat a MID-tanárok példáján a nyelvtanári digitális tanári kompetenciát állítja középpontba külön hangsúllyal a felsőoktatás közegére.

3. Az empirikus kutatás bemutatása

Az adatok felvétele 2020. június–júliusban történt: az anonim, online kutatási kérdőívet 120 MID-tanár töltötte ki, 11 adatközlővel pedig mintegy 24 órányi (egyenként 1,5-2 óras) irányított mélyinterjú készült. A kérdőívvel sikerült a Magyarországon vagy külföldön, különböző intézményi keretek között, különböző életkorú tanulóknak, különböző intenzitású kurzusokon magyart idegen nyelvként tanító tanárokat elérnünk.² Az online mélyinterjúra felkért kollégák kiválasztásánál a vizsgálati minta leszűkült az egyetemista korosztályt tanító, felsőoktatásban (vagy felsőoktatási funkciót ellátó intézményben, pl. intenzív egyetemi nyelvi előkészítőn) dolgozó tanárokra. Ezen belül azonban nagy változatosság érvényesült nem (7 nő és 4 férfi), életkor (28–52 év, átlagosan 40,2 év), tanítási tapasztalat (3–27 év, átlagosan: 16,6 év) és tanítási környezet (3 fő nem célnyelvi, 7 fő célnyelvi, 1 fő célnyelvi és nem célnyelvi) szempontjából. Az interjúkból származó adatokat, idézeteket a tanulmány minden esetben anonimizált formában közli.

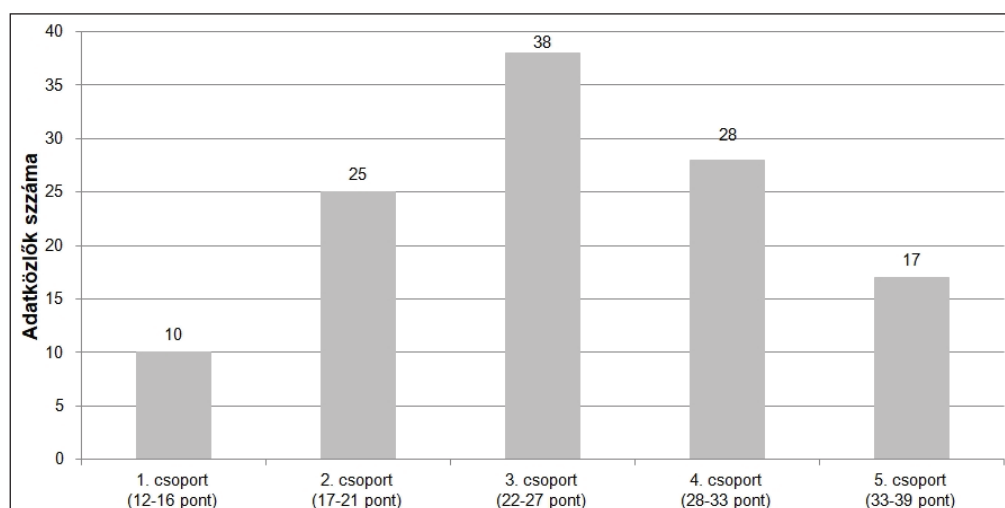
A kérdőívek válaszaira támaszkodva, a járvány előtti IKT-használat alapján egy öt komponensből álló pontrendszer (lásd 1. táblázat) került kialakításra. A digitális tanári kompetenciájukat tükröző pontszámuk alapján az adatközlőket öt egyenlő szélességű kategóriába soroltuk (lásd 1. ábra). Az egyes csoportok járvány alatti tanítási

2 Az adatközlőkről és a kérdőíves kutatás eredményeiről részletesebben l. Borsos–Kruzslicz (2022).

gyakorlatát megvizsgálva kiderül, hogy a csoportok elkülönítésének alapját jelentő kvantitatív különbségek kvalitatív eltérésekhez is vezettek a járvány alatti IKT-használat tekintetében, az interjúk ugyanakkor rámutattak, hogy egy-egy tanári hozzáállás nem sorolható be szigorúan egy csoport keretei közé, egyes vonások különböző szinteken jelenhetnek meg. A továbbiakban ezek a különbségek kerülnek bemutatásra az egyes csoportokat megvizsgálva, az adott jelenségek elemzésében a mélyinterjúkon elhangzottakra támaszkodva.

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

1. táblázat: Az adatközlők tipologizálásához használt pontrendszer összetevői



1. ábra: Az adatközlők száma a járványi előtti IKT-használat alapján felállított kategóriákban

4. Tanári stratégiák a digitális távoktatásban

4.1. Az első csoport bemutatása

A digitális eszközöket a járvány előtt legkevésbé használó 1. csoportba az összes válaszadó 8,5%-a került. A teljes mintán a válaszadóknak sem az életkora, sem a tanítási tapasztalata nem mutatott egyértelmű összefüggést az eredményes IKT-használattal, de figyelemre méltó tendencia, hogy e csoportban kiemelkedő a 60 év felettek (közülük minden második ebbe a csoportba került) és a legfiatalabb, 21–28 éves korosztály aránya. Utóbbiaknak 14%-a került ide, valamint ebben a csoportban vannak legnagyobb számban jelen. Szintén jelentős a legkevesebb (3 évnél kevesebb) és a legtöbb (több mint 15 év) tanítási tapasztalattal rendelkezők aránya.

Az 1. csoportba tartozó adatközlők a járvány előtt csak ritkán és kevésbé sokszínűen használtak digitális eszközöket a tanításhoz. 90%-uk 1–3 eszközt (hardver és/vagy szoftver) használt ekkor (ezek között gyakorlatilag csak ingyenesen elérhető szolgáltatások voltak). Bár privát életükben döntő többségük igen, a tantermi tanításhoz mindössze 30%-uk használt okostelefont. A kérdőívünkben megjelölt 9 általános didaktikai cél közül átlagosan 3,3 célt valósítottak meg a járvány előtti időszakban digitális technológia alkalmazásával. Ezek jellemzően a szemléltetés, a motiváció és az ismeretközvetítés voltak; készségfejlesztésre már csak 40%-uk alkalmazott IKT-eszközöket, differenciálásra, mérésre, értékelésre pedig egyikük sem.

A digitális távoktatásra való hirtelen átállást jellemzően ijesztő feladatként élték meg. Az idősebb korosztály a digitális eszközök gyakorlati vonatkozásaitól tartott, a kevésbé tapasztalt tanárok pedig attól, elég felkészültek-e szakmódszertani szempontból ahhoz, hogy eredményesen tanítsanak a digitális környezetben. Talán ezért is volt különösen fontos számukra a más kollégákkal való együttműködés (bár az egyik interjúalany szerint időnként úgy érezték, *„vak vezet világtalant”*) és a generációk közötti segítségnyújtás: *„Én próbáltam segíteni az online, technikai dolgokkal, ők pedig a tananyagaikat osztották meg online”* – mondta az egyik, a fiatalabb korosztályhoz tartozó adatközlő. A fiatalabb korosztály számára a távoktatás kihívása módszertani fejlődéssel, tapasztalatszerzéssel is együtt járt: *„Az online oktatásban meg kell mindent tervezni [...] sokkal tudatosabb vagyok most már”*.

Az e csoportba sorolt – kevésbé tapasztalt IKT-felhasználó – adatközlők elsősorban kommunikációs felületet láttak a digitális környezetben. Esetükben a távoktatás során tulajdonképpen csak a tanítás közege változott meg, annak tartalma kevésbé: *„az offline életemet próbáltam konvertálni”*; *„Úgy álltam hozzá, hogy megpróbálom ugyanazt csinálni, mint eddig csak online formában”*. 50% elsősorban a korábbi tananyagait használta (*„tulajdonképpen a kész tananyagainkat gyűjtöttük össze”*), mindössze 20% alkalmazott főként új anyagokat. Az 1. csoportba tartozók követték legnagyobb arányban egy az egyben a korábbi tanmenetet (20%), és itt volt a legalacsonyabb (10%) a teljes körű tanmenet-adaptáció aránya. 70% saját bevallása szerint csak kismértékben tért el a kitézött tanmenettől.

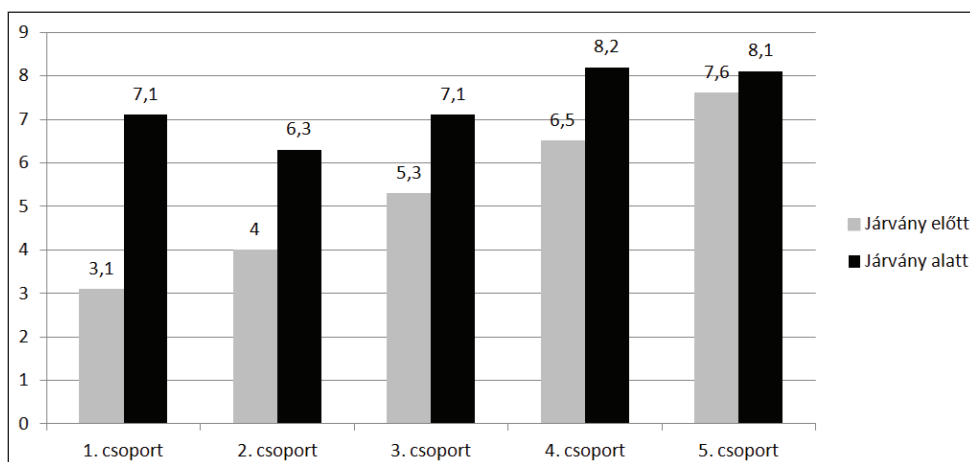
E csoportban volt tapasztalható a legnagyobb változás mind az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok (3,3-ról 6,2-re), mind a digitális technológiák

segítségével megvalósított konkrét tanítási célok (3,1-ről 7,1-re) számában: az ugrásszerű növekedés ellenére esetükben a járvány alatt is csak elvétve (az adatközlők mintegy felénél) jelenik meg a digitális technológia mérésre, értékelésre, differenciálásra való használata. Az 1. csoport számára hatalmas energiabefektetést jelentett az online oktatás („*úgy éreztem, mintha csak dolgoznék*”), amely elsősorban a meglévő tananyagok digitalizálását, új digitális eszközök használatának elsajátítását és újfajta kommunikációs megoldások alkalmazását jelentette.

Az általunk felállított öt csoport közül az 1. csoportba sorolt adatközlők kiemelkedő arányban érezték motiválónak a távoktatást (70%-uk egyetértett vagy inkább egyetértett az erről szóló állítással). Általános hozzáállásukat jól tükrözik egyikük szavai: „*Az online oktatástól korábban nagyon idegenkedtem, személytelennek éreztem. Bár továbbra is úgy gondolom, a tantermi oktatás hatékonyabb, gördülékenyebb és személyesebb, bizonyos felületeket kifejezetten megszerettem, és a jövőben tantermi keretek között is szívesen használnám*”.

4.2. A második csoport bemutatása

A 2. csoportba a kérdőívet kitöltők 21,2%-a került. Az ide soroltak – az 1. csoporthoz hasonlóan – a járvány előtt korlátozott számban választottak digitális tanítási megoldásokat, és csak néhány, jól körülhatárolható céllal, ám az 1. csoportnál valamivel rendszeresebben és szélesebb körűen tették ezt. A számszerű adatokban megmutatkozó eltéréseknél jelentősebb a két csoport tanári stratégiái közti különbség, amelynek szemléletes példáját nyújtja a digitális technológiákhoz kapcsolódó tanítási célok (általános didaktikai, ill. konkrét szakmódszertani) számának változása a két csoportban. A 2. csoport adatközlőit – bár magasabb szintről indultak – a járvány alatt az 1. csoport tagjai nagyobb növekedést produkálva megelőzték e tekintetben (l. 2. ábra).



2. ábra: Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok számának változása az egyes csoportokban

A 2. csoport jobban építhetett korábbi digitális tanítási tapasztalatára, ami sok esetben azt is jelentette, hogy a távoktatásra való átállás sokkal kevésbé töltötte el őket félelemmel. Mivel több, digitális formában (is) meglévő anyaggal rendelkeztek, a váltást kisebbnek érezték („*Ha azt mondják, hogy holnaptól [kell átállni a távoktatásra], akkor is tudtam volna csinálni*”). Összességében jellemző volt a rutinszerű, már ismert vagy meglévő megoldások használata. Ahogy az egyik adatközlő mondta: „*A célok a diákok szempontjai szerint lettek kijelölve, de a megvalósításnál a saját komfortzónámon belül lévő megoldást kerestem*”.

Mindez a távoktatás során használt tananyagokban is megmutatkozik. Az ebbe a csoportba sorolt tanárok már a járvány előtt is jelentősebb mennyiségű digitális tananyaggal rendelkeztek, ám ezek jellemzően nem digitális felületre készültek, hanem a jelenléti oktatásban használt anyagok voltak digitális formátumban: saját készítésű feladatok digitális dokumentumként, papíralapú anyagok (akár tankönyvrészletek) digitalizált formában stb. A távoktatás során használt tanmenetükben feltűnő, hogy itt a legmagasabb azok aránya, akik nem (16%) vagy csak kismértékben (32%) változtattak a nem digitális oktatásra kialakított tanmeneten. Talán nem független ettől, hogy a legmagasabb (20%) volt a csoportban azok aránya is, akik a távoktatás során jelentősen eltértek a tervezettektől (pl. sokkal lassabban vagy sokkal gyorsabban haladtak). A 2. csoport több mint kétharmada (68%) a távoktatás során elsősorban szinkron eszközöket (pl. videókonferencia, cset) használt, ami magasan a legmagasabb arány az összes csoport között.

A digitális és nem digitális oktatás közötti módszertani különbségekről az egyik adatközlő így nyilatkozott: „*Végül is mindegy a platform ilyen szempontból*”. Mindazonáltal több adatközlőnél is felmerült, hogy bizonytalansággal töltötte el a munkaformák (pl. páros munka: „*ilyet nem mertem megcsinálni*”) vagy az értékelési módszerek kérdése, ami arra utal, hogy a tanítási folyamat lényeges összetevőit érintette az átállás. Bár jellemzően elégedettek voltak (72%) a tanulási folyamat irányításában betöltött szerepükkel a távoktatás során, az interjúkban hangsúlyosan merültek fel ezzel ellentétes vélemények is: „*Abban nem bíztam, hogy adok nekik időt önálló munkavégzésre*”, „*Nem bíztam a diákokban*”. Szintén kiemelkedően sok válaszadó (76%) szerint kell nagyobb felelősséget vállalniuk a tanulóknak digitális távoktatás esetén, ám az interjúk alapján ezt inkább adottságként értékelik, mint pedagógiai lehetőségként: „*most kijött az, hogy ki az, aki lemarad, ki az, aki tovább megy.*”

4.3. A harmadik csoport bemutatása

Az adatközlők mintegy harmada (32,2%) került járvány előtti IKT-használata alapján a középső, 3. csoportba. Itt 55% már a járvány előtt is 3–5 digitális eszközt használt rendszeresen a tanításban, a pedagógiai és szakdidaktikai célok szélesebb köréhez. Bár az IKT-használat célja e csoportban is elsősorban az „órák színesítése, figyelem fenntartása,

motiváció” volt a járvány előtt, elvéve már ekkor is megjelent a digitális eszközök használata a mérésben (11%), az értékelésben (13%) és a differenciálásban (13%) is. A távoktatás alatt minden választott célnál jelentősen nőtt az IKT-eszközök használatának elterjedtsége. A változás mértéke a 2. csoporthoz képest nagyobb, de a járvány előtt ritkábban megjelenő célok itt sem váltak általánossá (pl. mérés 47%, értékelés 63%, differenciálás 29%, íráskészség fejlesztése 58%).

A válaszadók 50%-a egyenlő arányban használt régi és új tananyagokat. Az új anyagokat jellemzően „*a fő tankönyvből kiindulva, annak mentén*” építették be a tanmenetbe, de 24% teljes körűen adaptálta tanmenetét, 5% teljesen újat alakított ki. Ezeket a 3. csoportban jellemzően teljes mértékben (29%) megvalósították az adatközlők, vagy csak kismértékben tértek el tőle (61%).

Összességében – a többi csoporthoz hasonlóan – pozitív attitűd jellemzi a csoport digitális oktatáshoz való hozzáállását. A 4. csoport (32,1%) mellett itt volt a legmagasabb azok aránya (31,6%), akik teljes mértékben motiváló feladatként értékelték a digitális távoktatást. Kifejezetten jellemző a szakmai kíváncsiság, a fejlődés vágya (pl. „*Megismertem a flipped-classroom módszert, amit a továbbiakban is használni fogok*”), aminek nem egyszer az időhiány szabott gátat: „*Gondoltam még plusz eszközökre, de azokat már nem tudtam kipróbálni: egyszerűen időhiány miatt*”. Mindazonáltal kiugróan magas azok aránya, akik a távoktatás során szakmailag egyedül érezték magukat valamilyen mértékben: 44,7%-uk válaszolt így, ami még az e tekintetben második 4. csoport 32,1%-os arányánál is jóval magasabb. Ahogy egy adatközlő fogalmazott: „*[...] én nagyon egyedül voltam. Alig beszéltem a kollégáimmal, [...] ha volt problémám, megpróbáltam megoldani, [...] de jó lett volna, hogyha van [...] heti egy nap, amikor [...] összegyűltünk volna, [...] amikor mindenki elmond mindent, mintha a tanárban lettünk volna.*”

4.4. A negyedik csoport bemutatása

A negyedik csoportot egyértelműen széles körű digitális eszközhasználat jellemezte már a járványt megelőzően is. Többféle eszközt sokféle tanítási környezetben alkalmaztak, jóllehet ezek mértéke arányaiban nem éri el az 5. csoport adatainak szintjét. A távoktatás során tovább bővítették IKT-s eszköztárukat („*[...] sok mindenben előreléptem. Szerintem egy-két évet, egy hónap alatt [...] a saját technikai kompetenciámban.*”), és bár már korábban is sok pedagógiai célt valósítottak meg digitális megoldásokkal, a járvány alatti időszakban ezek száma tovább nőtt. A IKT-val támogatott didaktikai célok közül 50% körüli arányban képviseltetik magukat a korábbi csoportokban csak elvéve megjelenők, így a mérés (a járvány előtt 25%, a távoktatás során 54%), az értékelés (29%, ill. 57%) és a differenciálás (36%, ill. 50%), bár ezek aránya szignifikánsan alacsonyabb az 5. csoport eredményeihez (82%, 76%, ill. 71%) képest.

Digitális kompetenciákat az eszközhasználat és a megvalósított célok mellett a tervezésben és a tananyagok készítésének területén is nagy arányban kamatoztatták. Több

mint 70%-uk tért el az eredeti tanmenettől a digitális távoktatásra való átállás miatt, és a kisebb változtatások mellett (25% apróbb változtatásokat tett, 43% súlypontokat helyezett át) 25%-uk teljeskörűen adaptálta a digitális közeghez korábbi tanmenetét (az 5. csoportban ez utóbbi arány 35%). 32%-uk főleg új tananyagokat használt (az 5.-ben ugyanez az arány csupán 18%).

A lelkes és intenzív hozzáállást mutatja a járvány alatt alkalmazott digitális tanítási megoldások száma is: 96% használta az online kommunikációs tereket, 89% készített online feladatokat, 86% alkalmazott digitális segédanyagokat, és ugyanilyen arányban használták ki az online tárhelyek lehetőségeit. Érdekes, hogy a 4. csoport tagjai kisebb arányban használták a módszertanilag összetettebb alkalmazást igénylő megoldásokat (mérés, értékelés digitális eszközei 43%, virtuális oktatási terek 68%, nem elsősorban oktatási célú szoftverek alkalmazása 50% – ezek aránya az 5. csoportban 71%–82%–76%).

Mindez azt mutatja, hogy a fejlett IKT-kompetencia és a tanári kompetenciák tudatos alkalmazása mellett ugyanolyan fontos a digitális tanári kompetencia reflexív használata, azaz akkor beszélhetünk valóban kompetens digitális tanárról, ha az képes a szakmódszertani tudásának tudatos alkalmazására a digitális közegben is. E csoport esetében ez csak kisebb mértékben valósult meg, és ezzel összhangban állnak az attitűdvizsgálat eredményei is. Miközben pozitívan, sőt nagy motivációval alkalmazták a digitális technológiát, digitális tanári kompetenciájuk még nem teljesedett ki annak tudatos alkalmazásával. A 4. csoport adatközlői magasabb arányban válaszoltak pozitívan a digitális tanári szereppel, abban betöltött szerepükkel és motiváltságukkal kapcsolatos kérdésekre, az 5. csoport tagjainak válaszai azonban árnyaltabb képet mutatnak.

A kollégák közötti kollaboráció fontosságát többen kiemelték a 4. csoportban is – tehát felismerték ennek jelentőségét –, de csak 25% volt, aki egyáltalán nem érezte magát szakmai szempontból egyedül a digitális távoktatás során (az 5. csoportban: 47%).

4.5. Az ötödik csoport bemutatása

A kérdőívet kitöltők 14,4%-a került az 5. csoportba. Ők azok, akik a távoktatást megelőzően nemcsak széleskörűen használtak digitális tanítási megoldásokat, hanem a használt eszközöket szakmódszertani szemlélettel szelektálták, azokat a tanári tervezési folyamatra reflektálva választották meg („Az IKT hasznos és eredményes, ha jól, didaktikai megfontolások figyelembevételével használjuk őket.”).

Eszközhasználatukat a sokszínűség és változatosság jellemzi: csak az 5. csoport alkalmazott általánosan a járvány előtt online kommunikációs felületeket, online tárhelyeket és nem oktatási célú szoftvereket. A csoportba soroltak csaknem fele már a járvány előtt használt fizetős eszközöket (47,1%, vö. a 4. csoportban: 28,6%), ami azt mutatja, hogy szakmai döntések mentén hajlandóak anyagát áldozatot is hozni tanári eszközszerük

szélesítéséért.

Minden területen alkalmaznak digitális tanítási megoldásokat. A járvány előtti időszakban átlagosan 7,5 módszertani célt valósítottak meg IKT-eszközökkel (a teljes minta átlaga: 5,4), és ezek között már ekkor hangsúlyosan voltak jelen olyanok, amelyek a többi csoportban egyáltalán nem vagy csak elvétve: differenciálás 65%, mérés 59%, értékelés 53% (vö. a teljes mintán: 22,9%, 17,8%, ill. 18,6%). A konkrét tanítási célok digitális technológiákkal való megvalósításában ugyancsak a sokrétűség érvényesült már a járvány előtt is. Az íráskészség fejlesztése (59%) és a nyelvtani ismeretek átadása (65%) ebben az időszakban csak az 5. csoportban jelenik meg hangsúlyosan (vö. a teljes mintán 28%, ill. 33,1%), a beszédkészség fejlesztése digitális megoldásokkal (82%) még a 4. csoporthoz (54%) képest is jelentősen elterjedtebb. A kompetenciafejlesztés szempontjából kiemelendő, hogy a digitális kommunikáció az 5. csoport nyelvtanárainak gyakorlatában tananyagként is megjelenik („*Tanulják meg [...] hogyan működik a célnyelven a digitális eszközhasználat: információkeresés, szerkesztés stb. mindaz, amire az egyetemi tanulmányaik során szükségük lesz*”).

Attitűdjükben pozitívak, ugyanakkor kritikusak mind saját tanítási gyakorlatukkal, mind a választott módszerekkel, eszközökkel szemben („*Nem voltam annyira lelkes, már az elején sem, utána eljutottam arra a pontra, hogy nem bírom.*”, „*Az intenzitás volt a legnehezebb: a rengeteg munka [...] [a]nnyi motivált, hogy mégis meg tudtuk csinálni, elérkeztünk ugyanarra a szintre, mint általában szoktunk a tanteremben is.*”). Ezt a kritikus hozzáállást érdekes összevetni az eredményességgel kapcsolatos nézeteikkel, amely pozitív, de azon belül széles skálán mozog a teljes egyetértéstől az inkább egyetértésig. Hangsúlyosan megjelenik munkájukban a kollégák közötti kollaboráció („*Segítettük, támogattuk egymást szakmailag, emberileg is.*”, „*...nekünk sokat segített az is, hogy rengeteg beszéltünk, átgondoltuk, ki volt találva*”), amelyet szintén az eredményesség egyik zálogaként értékelnek. Kiemelik a rugalmasság szerepét mind a tervezésben, mind az órai kivitelezésben.

Az 5. csoport a távoktatás pedagógiai folyamatához is reflexíven állt hozzá („*...megtartottuk a tanfolyamok eredeti kitűzött didaktikai célját, haladási menetét, de átalakítva tartalmilag az online környezetre. A legelső, ami elhangzott, hogy nem szabad és lehet ugyanazt csinálni, mint a tanteremben, a jelenléti oktatás során. Mindent a digitális csatorna kereteihez mérten kell átalakítani...*”), az egyes digitális távoktatási megoldások pozitív és negatív oldalát is módszertani szempontokból különítették el.

A digitális oktatásra való átállásnál szintén fontos volt a tudatosság: „*Nekem volt egy világos koncepcióm, hogy hogy kell csinálni*” – mondta az egyik interjúalany, aki a távoktatásra való felkészülésben kiemelte az átláthatóság fontosságát és a keretrendszer alapos kidolgozását. Az egyhetes felkészülés során egyeztetett a kollégákkal, készült a technikai háttérre, tájékozódott felsőoktatás-didaktikai honlapról, szakmai fórumokról, részt vett két webináriumon, kipróbálta az új programokat. Hangsúlyosan jelent meg a szakmódszertani tervezés is az új típusú tanulási folyamatban („...

legyen csoportbontás, interakció egymás között, legyen kontaktóra az órarend szerint. 3-4 fős csoportok legyenek. Önálló tanulásra nevelés. A diákok fejlődése a legfontosabb cél: legyen tanulás és legyen a tanulás hatékony.”; egy másik interjúalany ezzel kapcsolatban egyenesen így nyilatkozott: „Nem bíztam semmit a véletlenre.”) Ebben a tekintetben is felismerhető az ide sorolt tanárok attitűdjében az árnyalt reflexivitás: „Maga a digitális oktatás egy »külön kategória«. Lehet nagyon jól csinálni ezt is, de az egy más módszertant, tervezést, hozzáállást igényel.” Teljesen új tanmenetet senki sem készített, 35% teljeskörűen adaptálta a már meglévő tantervét, 35% súlypontokat helyezett át; 53% teljes mértékben, 47% kisebb eltérésekkel megvalósította előzetes elképzeléseit. A tananyagok használatában is az adaptáció volt kiemelkedő, emellett sok új tananyagot is készítettek, tehát felismerték, hogy a digitális környezet más típusú feladatokat is kíván. Feltűnően több autentikus anyagot használtak, több egyéni és kiscsoportos munkát végeztek a távoktatás során, hangsúlyt fektetve a tanulói autonómiára. A diákok közötti együttműködés fontosságát szintén többen kiemelték, ezt támogatta a tananyag későbbi visszakereshetőségének biztosítása, a transzparencia növelése, a projektmunkák, a csoportmunkát támogató digitális felületek használata.

A tanári szerep felfogásukban leginkább a diákok tanulási folyamatának megtervezésére irányul, a feladatmegoldás közben pedig a facilitációra: „...én ilyen szolgáltatónak tekintem magamat, aki megpróbál minél több lehetőséget a diákok elé tárni, és a lehető legoptimálisabb utakat fölmutatni, és csatornákat megnyitni előttük, hogy a nyelvtudásuk fejlődjön.”

A vizsgált demográfiai adatok alapján mindenféle életkorú adatközlő képviselteti magát a csoportban, bár legnagyobb számban a középkorúak (28–42) vannak jelen. A tanítási tapasztalat szempontjából az 5. csoport 41,2–41,2%-át a nagy tapasztalattal rendelkezők (több mint 15 éve tanítók), másrészt a kezdő éveiken már túlesett, de még a pályájuk elején járók (3–8 éve tanítók) alkotják. A végzettség szempontjából itt a legmagasabb a magyar mint idegen nyelv tanári diplomával rendelkezők aránya (82,4%, szemben a teljes mintán mért 68,3%-kal), és ebben a csoportban nincs olyan adatközlő, aki ne rendelkezne pedagógiai végzettséggel.

5. Összegzés

A kutatás eredményei megmutatták, hogy a fejlett digitális tanári kompetencia alapvetően nem demográfiai adatokhoz kötődik, hanem egyfelől az IKT-kompetenciával, másfelől a tanári kompetenciával áll kapcsolatban. A digitális közegben is eredményes tanár az, aki a digitális közegen kívül is eredményes, valamint fejlett és sokszínű digitális eszközhasználattal és digitális írástudással, azaz digitális kompetenciával rendelkezik, ugyanakkor elengedhetetlen ezek tudatos és reflexív alkalmazása a didaktikai és szakmódszertani szempontok figyelembevételével. Csak akkor beszélhetünk hatékony digitális tanári munkáról, ha ez utóbbi hatja át a teljes pedagógiai hozzáállást a digitális oktatásban is.

A járvány miatt bevezetett távoktatás kialakítását sokan az eszközhasználat oldaláról közelítették meg, ami a rövid átállási idő miatt érhető, de azok a tanárok, akik prioritásként emelték ki a nyelvoktatás általános módszertani szempontjait, az online térben is hatékonyabb munkát végeztek (akár a digitális kompetenciájuk hiányosságának ellenére). A digitális közeg tulajdonságaiból adódó tanítási lehetőségek nem különíthetők el alkalmazásuk módszertani kontextusától, csak ebben a keretben nyújthatnak valós potenciált mind az általános tanári, mind a digitális tanári kompetencia fejlesztéséhez.

Irodalom

- Borsos Levente – Kruzslicz Tamás 2022. Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern Nyelvoktatás* 28/1–2: 77–97.
<https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.77.97>
- Cabera-Almenara, Julio – Gutiérrez-Castillo, Juan-Jesús – Palacios-Rodríguez, Antonio – Barroso-Osuna, Julio 2020. Development of the Teacher Digital Competence Validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the University Context of Andalusia (Spain). *Sustainability* 12/15: 60–94.
<https://doi.org/10.3390/su12156094>
- Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn 2020. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Pécs: Iskolakultúra. 47–52.
- Esteve-Mon, Francesc M. – Llopis-Nebot, Maria Ángeles – Adell-Segura, Jordi 2020. Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*. 15/4: 399–406.
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Ghomi, Mina – Redecker, Christine 2019. Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In: *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, Crete, Greece, 2–4 May 2019*. Heraklion: SciTePress. 541–548.
<https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Kárpáti Andrea 2013. Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth Ida (szerk.): *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest. 15–32.

- Nádori Gergely – Prievara Tibor 2020. *Digitális tanulás kézikönyve*. <https://hashtag.school> (2021. 03. 30.)
- Redecker, Christine – Punie, Yves 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (2021. 03. 30.) doi.org/10.2760/17838210.2760/159770
- Tsvetkova, Marina S. – Kiryukhin, Vladimir M. 2019. *Advanced Digital Competence of the Teachers*. In: Monyai, Reginald (szerk.): *Teacher Education in the 21st Century*. London: IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.83788>
- Veszelszki Ágnes 2011. *Az infokommunikációs technológia hatása a nyelvre*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.

Internetes hivatkozások

- W1: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2021. 03. 30.)