

MOZAIKOK

A MAGYAR NYELVHASZNÁLATBÓL



Szerkesztette:

Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő

MOZAIKOK A MAGYAR NYELVHASZNÁLATBÓL

2022

A Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont 2021-ben ünnepelte fennállásának 20. évfordulóját. Az elmúlt két évtizedben számos, az egész Kárpát-medencére is kiterjedő kutatási programban vettünk és veszünk részt. A nemzetközi kutatási projekteken kívül az intézetnek belső kutatásai és kutatóinak saját kutatási programjai is vannak. Főbb kutatási témáink: Ukrajna nyelvpolitikájának elemzése; többnyelvűség Kárpátalján; Kárpátalja nyelvi tájképe.

A kerek évforduló apropóján azonban nem egy átfogó, eddigi kutatásainkat összegző tanulmánykötettel jelentkeztünk, úgy érezzük, „fiatalok” vagyunk még a nagy számadáshoz, a múltba révedő visszatekintéshez, így a *Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból (I–V.)* sorozat korábbi köteteihez híven inkább a jelenleg is futó projektjeink részeredményeit, valamint az Intézettel együttműködő kutatópartnereink tanulmányait publikáljuk.

Mozaikok a magyar nyelvhasználatból

*Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont
kutatásaiból VI.*

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont

Mozaikok a magyar nyelvhasználatból

*Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont
kutatásaiból VI.*

Szerkesztette:

Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő

Termini Egyesület
Törökbálint, 2022

Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő szerk.: *Mozaikok a magyar nyelvhasználatból. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból VI.* Törökbálint: Termini Egyesület, 2022.

A Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont 2021-ben ünnepelte fennállásának 20. évfordulóját. Az elmúlt két évtizedben számos, az egész Kárpát-medencére is kiterjedő kutatási programban vettünk és veszünk részt. A nemzetközi kutatási projekteken kívül az intézetnek belső kutatásai és kutatóinak saját kutatási programjai is vannak. Főbb kutatási témáink: Ukrajna nyelvpolitikájának elemzése; többnyelvűség Kárpátalján; Kárpátalja nyelvi tájképe. A kerek évforduló apropóján azonban nem egy átfogó, eddigi kutatásainkat összegző tanulmánykötettel jelentkeztünk, úgy érezzük, „fiatalok” vagyunk még a nagy számadáshoz, a múltba révedő visszatekintéshez, így a *Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból (I–V.)* sorozat korábbi köteteihez híven inkább a jelenleg is futó projektjeink részeredményeit, valamint az Intézettel együttműködő kutatópartnereink tanulmányait publikáljuk.

LEKTORÁLTA:

Dr. Ferenc Viktória – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász),
Nemzetpolitikai Kutatóintézet (Budapest)

Dr. Kész Margit – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász)

Dr. Szoták Szilvia – Budapesti Metropolitan Egyetem és Károli Gáspár Református
Egyetem (Budapest)

A kiadvány megjelenését a *MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADEÉMIA* támogatta.



Tördelés: *Tóth-Orosz Enikő*

Borító: *Márku Anita*

A borítón Makó András *Ganz-MÁVAG: Nő azúrban* c. fotója látható.

ISBN 978-615-81834-2-0 (print)

ISBN 978-615-81834-3-7 (e-book)

© A szerzők, 2022

© A szerkesztők, 2022

Tartalom

Előszó	7
Nyelvi tájkép	
<i>Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Tóth-Orosz Enikő</i> Helységnevtáblák nyelvi sokszínűsége Kárpátalján.....	11
<i>Hires-László Kornélia – Máté Réka – Tóth-Orosz Enikő</i> Kereskedelmi egységek nyelvi tájképe: kárpátaljai román- és magyarlakta települések példája alapján	36
Nyelvhasználat	
<i>Beregszászi Anikó – Karmacsi Zoltán – Márku Anita</i> A magyar mint idegen nyelv tanítás helyzete és jövője Kárpátalján	57
<i>Gazdag Vilmos</i> A Kárpátaljáról Magyarországra költözöttek nyelvi értékítéleteiről, kétnyelvűséghez és kölcsönszóhasználathoz való viszonyáról	66
<i>Dudics Lakatos Katalin – Csurman-Puskás Anikó</i> Néhány adat a kárpátaljai magyar iskolások nyelvhasználatáról (2000–2018).....	79
<i>Lechner Ilona</i> AZ ERKÖLCS ÉLŐLÉNY fogalmi metafora nyelvi manifesztációja a magyar nyelvben	89
<i>Askar Mambetaliev</i> Attitudes Toward Language Policy Models Among Foreign Applicants to Hungarian Universities	104
Digitális kompetenciák	
<i>Sütő Krisztina – Márku Anita</i> Digitális kompetenciák: az információs-zűrés kérdései és az álhírekhez való viszonyulás a Beregszászi járás internetezői körében.....	121
<i>Bárány Erzsébet – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Huszti Ilona</i> A 2020. évi tavaszi és őszi távoktatás a Rákóczi-főiskolán: tapasztalatok, vélemények, tanulságok	135

Narratívák

Fedinec Csilla

A magyar–ukrán alapszerződés néhány aspektusa 155

Kész Réka

Határnyitás a kárpátaljai magyarok rendszerváltás-narratíváiban 166

Bárány Erzsébet – Beregszászi Anikó – Gazdag Vilmos

Pista bácsi szárnyai alatt. Kótyuk István munkásságának jelentősége és szerepe a kárpátaljai magyar tudományosságban és anyanyelvi nevelésben..... 179

Recenziók

Dudics Lakatos Katalin

Bárány Erzsébet szerk.: Balczyk Emil – nyelvész, költő, tanár 189

Máté Réka

Borbély Anna szerk.: Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon..... 192

Szakál Imre

Mire (lehetne) jó a nyelvpolitika Ukrajnában? 196

Dobsa Beáta

Csernicskó István, Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Márku Anita,
Máté Réka és Tóth-Orosz Enikő: A magyarok és a magyar nyelv Kárpátalján 200

Dobsa Beáta

Fedinec Csilla – Csernicskó István: Nyelvi kirakós Kárpátaljáról 205

Mairamgul Zhumabaeva

István Csernicskó, Kornélia Hires-László, Zoltán Karmacsi, Anita Márku,
Réka Máté and Enikő Tóth-Orosz: Ukrainian language policy gone astray 209

A kötet szerzői..... 213

A 2020. évi tavaszi és őszi távoktatás a Rákóczi-főiskolán: tapasztalatok, vélemények, tanulságok

Bárány Erzsébet – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Huszti Ilona

1. Bevezetés

A 2020-as évben kitört pandémia gyökeresen megváltoztatta a világot, elhozta az „új realitást” életünk számos területére. Természetesen az oktatás sem volt ez alól kivétel. Míg tavasszal a hirtelen jött online oktatásra való átállás feszültségeket okozott mind a tanárok, mind a diákok körében, addig a COVID-19 második hulláma miatt ősszel bevezetett karantén már nem érte meglepetésként az oktatás szereplőit, a tanárok készültek erre a „forgatókönyvre”, felvérteződtek a digitális oktatáshoz szükséges módszerekkel, technikákkal.

Longitudinális kvalitatív kutatásunk első fázisának eredményeiről már több helyen beszámoltunk (Huszti–Bárány–Lechner–Fábíán 2021; Huszti–Fábíán–Lechner–Bárány 2021; Huszti–Fábíán–Lechner–Bárány–Kacsur 2021). Kutatásunk második fázisában kvalitatív módszerekkel azt kívántuk vizsgálni, miben különbözött leginkább az oktatás a 2020-as év két karantén időszakában, hogyan kamatoztatták az oktatók a tavaszi távoktatás során szerzett tapasztalataikat az őszi digitális oktatásban, milyen módszereket alkalmaztak a diákok aktivizálására a szinkronórák alatt. Jelen tanulmányban kutatásunk második fázisát mutatjuk be, elemezzük és értelmezzük annak eredményeit, rámutatva a fontosabb pedagógiai implikációkra.

1.1. A 2020. tavaszi helyzet bemutatása

A koronavírus terjedésének megelőzése érdekében a diákok és az intézmény alkalmazottai körében, valamint a szigorított járványügyi intézkedésekkel kapcsolatban a 2020. március 12-én kelt 13-BH sz. rektori rendelet elrendelte a karantén bevezetését a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán 2020. március 12. és 2020. április 3. között a Kárpátaljai Járványügyi Bizottság határozata alapján. A karantén ideje alatt a főiskolán szünetelt a tantermi oktatás. Megbízták az oktatókat a diákok távoktatási módszerének kidolgozásával a tanterv sikeres teljesítése érdekében. 2020. március 25-én újabb rendeletet adtak ki (15. sz.), melyben már arról volt szó, hogy a karantén-időszak minden bizonnyal elhúzódik és „mindenki igyekezzen átállni a Google Classroom használatára, hogy a

jövőben visszakövethető legyen az oktatási folyamat menete. Amennyiben a kollégák más online felületekkel szeretnének dolgozni, csak olyan programokat válasszanak, amelyeken visszakövethető a tevékenység”. A tanárok és a diákok munkáját segítő, tanvideókkal látták el őket a Google Classroom működtetéséről, funkcióiról. A 2020. április 24-én kiadott 18. sz. rendelet értelmében a karantént 2020. május 11-ig hosszabbították meg. Ez idő alatt a főiskolán már javában zajlott a tanítás digitális munkarendben. Majd május 22-én két rektori rendeletet is kiadtak, az egyikben a járványügyi helyzetre hivatkozva a tanév végéig meghosszabbították a karantént (26. sz. rendelet), míg a másikban már arról rendelkezett a főiskola vezetése, hogyan kell lebonyolítani a hallgatók tudásának értékelését a távoktatási formában. Elrendelték, hogy a tudásellenőrzés alap- és mesterszinten is szóban történjen szinkron módban, a diákok feleletének Zoom vagy Google Meet platformon való rögzítésével (27. (27B) sz. rendelet).¹

1.2. A 2020. őszi helyzet bemutatása

2020. augusztus 28-án látott napvilágot a 27-ВН. sz. rendelet, melyben arról van szó, hogyan kell megszervezni a 2020/2021-es tanév első félévében az oktatást a főiskolán az adaptív karantén-feltételek között. Az oktatás jelenléti formában kezdődött szeptember 1-én, azonban betartva a járványügyi óvintézkedéseket (maszkviselés, távolságtartás, kéz-fertőtlenítés a folyosókon kialakított fertőtlenítőpontokon stb.). Azzal kapcsolatban, hogy az Ukrajnai Miniszteri Kabinet egész Ukrajna területén elrendelte az adaptív karantént, az ország területét karantén-zónákra osztotta a járvány terjedése ütemének megfelelően, a főiskola rektora elrendelte, hogy a tanévet a járványügyi intézkedések szigorú betartása mellett lehet csak elkezdni, figyelembe véve az állami egészségügyi főorvos határozatában foglaltakat. A főiskola épületébe a belépést az egyéni védőeszközök használatától tették függővé érintésmentes lázmérővel végzett lázmérés után. Az épület folyosóin a maszk viselése kötelező volt. A főiskola egész területén betiltották a tömeges rendezvényeket, ha azok nem kapcsolódtak az oktatási folyamathoz, kivéve a szabadtéri sport- és kulturális eseményeket a friss levegőn kevesebb, mint 20 fő részvételével. Amennyiben a lázmérés után valakinek a testhőmérséklete 37,5 fok vagy annál magasabb volt, esetleg akut légúti megbetegedések jelei mutatkoztak rajta, annak azonnali hatállyal „önelszigetelésbe” kellett vonulnia tíz napra. 2020 októberének végére annyira romlott a járványhelyzet Kárpátalján, hogy 2020. október 23-án kelt 27-ВН. sz. rendeletében a főiskola rektora elrendelte, hogy az oktatási folyamatot át kell helyezni az online térbe 2020. október 26-tól kezdődően egészen november 8-ig. Továbbra is a tavasszal már megszokott Google Classroom platformot kellett alkalmazni, viszont a Google Meet applikáció segítségével az órarend által előírt órákat kellett tartani szinkron módban, a hagyományos 90 perc helyett 60 percben. Azt is elrendelték, hogy az első félévre tervezett rendezvényeket (pl. tudományos konferenciákat) online bonyolítsák le. A 2020. november 11-én kelt 36-ВН. sz. rendeletben a rektor a távoktatási rend meghosszabbításáról és további járványügyi vé-

¹ A rendeletek szövege megtalálható a következő címen: <https://kmf.uz.ua/uk/category/nakazi/>.

dekezési intézkedések bevezetéséről rendelkezett. A rendelet kimondta, hogy a távoktatást 2020. december 6-ig folytatni kell. A 40-BH. sz. 2020. december 3-án kelt rektori rendelet értelmében a főiskolán be kellett vezetni a hibrid oktatási formát december 7-től 23-ig, a téli szünidő kezdetéig. Továbbra is megmaradtak a szabályozások, a maszkviselési kötelezettség, testhőmérséklet-mérés. Azoknak a diákoknak vagy tanároknak, akik objektív okok miatt nem tudtak részt venni személyesen az órákon, biztosítani kellett a lehetőséget, hogy online vegyenek részt az oktatási folyamatban. A 44-BH. sz. 2020. december 23-án kelt rendelet megtiltotta a diákoknak és oktatóknak a főiskola épületébe való belépést 2021. január 11–29. között, ami egyben azt is jelentette, hogy a félév végi értékeléseket is online kellett végezni.²

2. A téma szakirodalmának áttekintése

Kovács (1996) megfogalmazásában a távoktatás az oktatás azon formája, melyben tanár és diák különböző fizikai terekben található. Ilyen oktatási mód valósult meg 2020 tavaszán és őszen a beregszászi főiskolán is, mikor a karantén-szigorítások következtében tilos volt az oktatóknak és diákoknak egy légtérben tartózkodni a főiskola épületén belül. Így az oktatási folyamat átkerült a digitális térbe.

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

Két merőben különböző kontextusban elvégzett kutatást mutatunk be a következőkben, amelyek azonban mégis köthetők az általunk kapott eredményekhez, amennyiben több ponton is párhuzam vonható a három szóban forgó kutatás között.

Az első felmérést Svájcban végezték (Kovacs–Pulfrey–Monnier 2021). Az volt a kutatók szándéka, hogy megértsék a távoktatás hatását a COVID-19 miatti bezárás során, figyelembe véve két fő kutatási kérdést: 1. Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a tanárok távoktatási tapasztalatai között különböző oktatási szinteken, az alkalmazott technológia és a tanár–diák kapcsolat szempontjából? 2. Mit tanulhatunk a COVID-19 alatti tanítás összehasonlító perspektíváiból? Feltáró jellege miatt a kutatást kvalitatív értelmezési keretrendszerrel fejlesztették ki, az online félig strukturált interjúk voltak az adatgyűjtés fő eszközei. A 41 adatközlőt három oktatási szintről válogatták: általános iskolai, szakképzési, felsőoktatási. Azokat az eredményeket emeljük itt ki, melyek az egyetemi oktatóktól származnak.

Az oktatók viszonylag jól értették, hogy mit és hogyan használnak az IT-eszközök közül a távoktatásban. Azonban a tanárok a technológia használatára reflektálva rámutattak a kellemetlenségekre is, pl. a legtöbb szinkronóra a Zoomon folyt anélkül, hogy a diákok bekapcsolták volna a kameráikat, ezáltal a tanárok elszigeteltnek érezték magukat,

² A rendeletek szövege megtalálható a következő címen: <https://kmf.uz.ua/uk/category/nakazi/>.

mintha a kamerához beszélnének, és nem a diákokhoz. A tanárok elismerték, hogy az átmenet a távoktatásra nem volt könnyű, és nem voltak felkészülve rá annak ellenére, hogy minden módszertani segítséget megkaptak. A diákokkal való kapcsolattartás az egyik leggyakoribb aggodalomra okot adó téma volt. Ezért az interjúalanyok számára a távoktatás legnehezebb aspektusa az volt, hogy a legtöbb esetben nem látták tanítványaik arcát, ami elbizonytalanította őket tanítási erőfeszítéseik hatásáról. A tanárok felhívták a figyelmet arra, hogy normális esetekben, még akkor is, ha a nagy tantermekben nem folyik verbális párbeszéd, legalább lehetséges volt látni az arcokat és „érezni” a hangulatot. Ily módon megváltoztathatták a ritmust, viccet vagy megjegyzést fűzhetek hozzá, vagy olyan kérdést vehettek fel, amely nagyobb figyelmet kelthetett vagy „felébreszthette” a diákokat. Online oktatás során mindez nagyon furcsán hatott a kamera előtt.

A fent tárgyalt kérdések mind felmerültek a mi kutatásunk során is a beregszászi nyelvtanárok értelmezésében, mint ahogy a 3.2. pontban olvasható.

A második kutatás Mexikóban folyt (Juárez-Díaz-Perales 2021). A kutatók a nyelvtanárok sürgősségi távoktatási tapasztalatait vizsgálták a COVID-19 miatti országos „lezárás” alatt kérdőív segítségével. A sürgősségi távoktatás (ST) alatt azt értik, hogy az oktatás a hagyományos jelenléti módból ideiglenesen átáll egy alternatív, távoktatási módra valamely válsághelyzet miatt. A válsághelyzet enyhülésével vagy megszűnésével az oktatás visszatér az eredeti, jelenléti formátumba (Hodges és mtsai 2020).

A megkérdezett oktatók többsége a Google Classroom-ot alkalmazta a ST során. Bár a tanárok többsége (54%) a tananyagok és feladatok biztosítására összpontosított, 46%-uk olyan platformokat használt, amelyek lehetővé tették számukra az interakciót, a visszajelzést és a magyarázatokat szinkronban, például a Zoomot vagy a Skype -ot. A tanárok arról számoltak be, hogy az internet-hozzáférés probléma volt egyes diákok számára. Elmondták, hogy néhány diák azért hiányzott az online óráról, mert nem rendelkezett számítógéppel vagy internet-hozzáféréssel a virtuális munkavégzéshez. Ez az eredmény megegyezik az általunk kapott adatokkal.

A kutatók fontos következtetéseket vontak le a felmérésükből (Juárez-Díaz-Perales 2021): mivel a ST bármikor újra bekövetkezhet a jövőben (pl. újabb lehetséges pandémiák miatt), fontos, hogy az oktatási intézmények minimalizálják a tanulásra kifejtett kártékony hatásokat az által, hogy orvosolják a kritikus területeket, pl. tanárképzés, diákképzés az autonóm tanulás és IT használata terén, illetve stresszkezelési támogatásnyújtás terén. A kutatók javasolták, hogy az ilyen támogatás jellegét és hatását további kutatásokon keresztül kell vizsgálni.

3. A kutatás módszertana

3.1. Résztvevők, kutatási eszköz, a kutatás menete

Kutatásunk második szakasza 2021 nyarán folyt, amikor is a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszékének 34 (13 angol szakos, 11 magyar szakos, 8 ukrán

szakos, 2 német szakos) oktatójával (23 nő és 11 férfi) készítettünk interjúkat. Átlag életkoruk 40 év, átlag felsőoktatási tanítási tapasztalatuk 13 év. Kutatási eszközként egy 11 kérdést tartalmazó interjú-vezérfonalat alkalmaztunk, mely olyan témákat ölelt fel, mint a diákok aktivizálása az online órák során, a diákok érdeklődésének és motivációjának fenntartása a digitális oktatáskor, számonkérés távoktatásban, a „fordított tanterem” módszerének alkalmazása stb. Az interjúkat online és offline készítettük, minden esetben hangfelvétel készült, melyek átíratát később elkészítettük, hogy könnyebb legyen az adatokhoz való hozzáférés.

3.2. A kutatási eredmények értékelése

A 34 interjúalanytól begyűjtött adatok kvalitatív elemzése során megtudtuk, hogy a főiskolai oktatókra különbözőképpen hatott az átállás a jelenléti oktatásból a távoktatásra. A megkérdezett tanárok több mint fele (18–53%) negatívan élte meg az átmenetet a jelenlétiből a távoktatásba. Többen megijedtek attól, hogy megfelelnek-e majd az elvárásoknak, illetve féltek attól, hogyan sikerül megbirkózniuk a feladattal, melyet először végeztek az online térben, és eleve, kevés online tanítási tapasztalattal rendelkeztek saját bevalásuk szerint. Volt olyan tanár, akinek az okozott gondot, hogy nem látta a diákok arckifejezését, nem látta, hogyan reagálnak a tanár magyarázatára, mennyire értették meg az új anyagot. Néhány tanárt ez kifejezetten frusztrált. Megint másoknak az jelentett problémát, hogy folyamatosan úgy érezték, kétszer végzik el ugyanazt a feladatot, offline és online (a második karantén időszakban).

Nehezebb volt így, mert úgy éreztem, hogy két formában dolgoztam egyszerre. Tehát duplán dolgoztam, mert először írásban készítettem el a linkeket stb., majd szóban tartottam az előadást, ami nagyon nehéz volt, mert 60 percbe kellett sűríteni azt, ami eleve 90 perc lett volna. (No. 1³)

Az egyik fiatal tanár, aki maga is diák volt pár évvel korábban, sajnálatát fejezte ki a diákok iránt:

Sajnáltam, hogy a hallgatók nem tudnak olyan diákéletet élni, amelyet korábban lehetett a pandémia előtt. A modulzárás vagy vizsgahét alkalmával gyakran tanulnak együtt a hallgatók, így egymással is megosztják a tantárggyal kapcsolatos tudásukat, a karantén idején mindez ritkábban fordult elő. (No. 12)

Egy válaszadónk elismerte, hogy „arra is rá kellett jönni, hogy a virtuális szemkontaktus nem igazán tükrözi hűen a megértést, az érdeklődést” (No. 31). Ezzel kapcsolatban többen is megjegyezték, hogy mennyire zavaró volt számukra a hallgatók kikapcsolt kamerája: „Nagyon rossz volt, hogy nem láttam a diákok folyamatos reakcióit, nem tudtam eldönteni, mennyire értették meg az anyagot” (No. 4). Ezen a ponton teljesen megegyeznek az eredményeink Kovacs, Pulfrey és Monnier (2021) svájci kutatásának eredményeivel.

³ A könnyebb megkülönböztetés végett a tanárokat kódszámokkal jelöltük 1-től 34-ig, az interjúk kronológiai sorrendje alapján.

Saját bevallás szerint kilenc (26%) tanárban vegyes érzelmeket váltott ki az online oktatásra való áttérés. Volt tanár, aki először örült neki, mondván, a fizikai kontaktus hiánya remélhetőleg lassítja a járvány terjedését. Azonban két-három héten belül kiderültek a hiányosságok, váratlanul és hirtelen előjöttek a távoktatással kapcsolatos problémák, melyek megoldására a tanárok nagy többsége nem volt felkészítve vagy felkészülve. Egy ukrántanárban a negatív érzelmek pozitív hatást váltottak ki:

„A kialakult helyzet aggasztott engem, ugyanakkor arra is inspirált, hogy fejlesszem magam digitális tudás terén” (No. 36).

Mindössze heten (21%) állították, hogy számukra mindenképp pozitív volt az átállás. A legjobban ezt a következőkben foglalta össze az egyik magyar szakos tanár:

Jól átgondoltan alakítottam ki azokat a felületeket, amelyek az én tantárgyaim közvetítéséhez a legalkalmasabbak. Így visszatekintve egyértelműen azt tudom mondani, hogy pozitív élményekkel, s nyilván komoly szakmai fejlődéssel is gyarapodtam/gyarapodtunk mindannyian ebben a kényszerhelyzetben (No. 11).

Az egyik tanár azt is kijelentette, hogy *„a Google Classroom bizonyos szempontból jobb is, mint az offline oktatás”* (No. 3), magyarázva és alátámasztva a kijelentését az említett applikáció számos előnyös, hasznos funkciójával. Ezeknek a tanároknak semmilyen nehézséget nem okozott az átállás, meg voltak elégedve saját és diákjaik teljesítményével, szakmai kihívásként tekintettek a kialakult kényszerhelyzetre.

Egy másik tanár (No. 20) viszont megkönnyebbülésének adott hangot, miszerint nagyon örült, hogy a második karantén idején, 2020 őszén, már szinkron online órákat tartott, mert jelentősen lerövidült az az idő, melyet a diákok írásban benyújtott munkáinak értékelésével töltött, mivel szóban, ha csak képernyőn keresztül is, de gyorsabban el tudta magyarázni a hallgatóinak az esetleges hibák okát stb., így a felszabadult időt további oktatási anyagok előkészítésére használhatta.

Érdekes megjegyezni, hogy míg a saját átállásukat a digitális munkarendre a tanárok több mint fele (53%) negatívan élte meg, addig a diákok átállásáról mindössze öt tanár vélekedett így. Tizenhatan (47%) pozitívan ítélték meg a diákok adaptálódását, mondván, hogy *„a hallgatók felelősségük teljes tudatában viszonyultak a helyzethez, s igyekeztek mindenben együttműködni, jól megbirkóztak az új helyzetből fakadó kihívásokkal”* (No. 11). *„A diákjaim gyorsan adaptálódtak, előny volt számukra, hogy nem kellett költeni utazásra”* (No. 36). Egyik kolléga kiemelte a tanár-diák közötti különbséget: *„a diákoknak könnyebb volt adaptálódni koruknál fogva is, mivel a legtöbb diák szereti a technikai újdonságot. Előfordult, hogy a diák vezényelt technikai szempontból engem”* (No. 26). Sőt, *„a második hullám alatt adaptációra már nem volt szükség, volt bizonyos előzetes tapasztalatuk; negatív visszajelzés tőlük nem érkezett”* (No. 13).

A fentiekkel ellentétben öt oktató negatív véleményének adott hangot. Például,

„Nagyon nehéz volt a diákoknak az átállás, mert nehezen szokták meg, sokan nem tudták technikailag kezelni az alkalmazandó digitális felületeket” (No. 16). Az első félévben a többséget sokként érte a kialakult új helyzet, sokat stresszeltek, ám akadt

olyan is, aki szünetként tekintett a karanténra. Kevesen álltak felelősségteljesen az online tanuláshoz, a többség inkább megpróbált kibújni a munka alól és igyekezett kijátszani a digitális oktatás sebezhetőségeit (No. 27).

A fenti két példa azonban nem elterjedt, inkább arra utal mindössze, hogy a tanárok egyedi esetekkel találták szemben magukat és ennek köszönhető a negatív vélemény.

A hallgatók bevonása az óra menetébe fontos részét képezi az online oktatásnak. A 34 megkérdezett tanár közül harminc úgy vélekedett, hogy sikeresen bevonták a hallgatókat az óra menetébe. A lenti példák mind alátámasztják Cundell és Sheepy (2018) állítását, miszerint a tanár-diák interakció felettébb ajánlott az online oktatás során.

Nevükön szólítottam, mindenkit ismerek (No. 3); először felteszem a kérdést, adok egy kis időt, hogy mindenki meggondolja a választ és akkor kérdezek név szerint (No. 5); igyekeztem mindenkit egyforma gyakorisággal kérdezni, az óra folyamán mindenki szóhoz jutott (No. 12).

A tanóra típusa fontos szerepet játszik abban, hogy a hallgatókat mennyire tudjuk bevonni az óra menetébe. A gyakorlati órák biztosítanak leginkább lehetőséget ahhoz, hogy minden hallgatót foglalkoztathassunk:

A gyakorlati órák közben a diákok figyelmesen hallgatták a felelőt, mert elvártam, hogy ne ugyanazt az anyagot mondják fel néhányszor, hanem pótolják, adjanak hozzá valami újat (No. 6).

A megkérdezettek közül egy tanár megjegyezte, hogy nehéz volt interakciót fenntartani azokkal a hallgatókkal, akik rendszerint nem szívesen kapcsolódtak be a kamerájukat, néha azzal érvelve, hogy nem működik (No. 23). Egy másik tanár az előadásokon hiányolta a szemtől szembeni kapcsolatot: „Úgy kell előadnom, hogy nem látok senkit” (No. 18).

A megkérdezettek közül négy tanár úgy vélekedett, hogy nem mindig sikerült bevonni az összes hallgatót az óra folyamatába, részben azzal érvelve, hogy ismeretlenként voltak az online felületen:

Úgy érzem, nem sikerült mindenkit bevonni, volt olyan hallgató, akit nem sikerült megszólítani, nem sikerült elküldeni hozzá a tantárgy üzenetét (No. 7). Ugyanúgy működik, mint az offline időszakban, vannak aktívabb hallgatók és olyanok, akik háttérbe húzódnak (No. 16).

A tanárokat arról kérdeztük, hogyan sikerült fenntartani a diákok érdeklődését és motiváltságát. Kilenc adatközlő a hallgatók motiváltságát az óra tervezésekor figyelembe vett sokszínű, változatos feladatok előkészítésével próbálta emelni, igyekezett olyan információkhoz juttatni a hallgatókat, amelyek felkeltik az érdeklődésüket:

Próbáltam mindig kreatív feladatokat készíteni, például verselemzéskor különböző motívumokat kellett keresniük a költeményben. Az érdekes feladatok megmozgatták a fantáziájukat és elmondhatták saját véleményüket (No. 4); igyekeztem olyan multimédiás anyagokat, például kisvideókat, hanganyagokat is bevonni az oktatásba, amelyek figyelemfelkeltők lehettek (No. 11); igyekszem a szerzőkről érdekes részletek,

életrajzi adatokat és alkotói módszereket megismertetni. Kortárs magyar irodalom esetében pedig személyes tapasztalatokat is elmesélek, ha az adott szerzővel találkoztam vagy jó viszonyt ápolok (No. 12).

Négy adatközlő úgy vélte, hogy a tanár értékelése, visszajelzése növeli a hallgatók motiváltságát:

Fontosnak tartottam, hogy a hallgatók visszajelzést kapjanak, értékeltem a munkájukat. Ez azért fontos, mert egy diák nagyon könnyen elveszíti az érdeklődését, ha nem értékeli a munkáját, fölöslegesnek találja (No. 17); tapasztalataim szerint jól bevált módszer, amikor a hallgatók egy órán több érdemjegyet szerezhetnek, ami beszámít majd a vizsgajegybe vagy beszámolójegybe (No. 9); nagyon fontos, hogy értékeljük a hallgatói teljesítményt. Az indokolt negatív és a pozitív kritika is ösztönző hatású (No. 31); az értékelés volt a fő motiváció (No. 36).

A felsőoktatásban a hallgatók önmagukat motiválják, nincs szükség külső motivációra – a válaszadók között három ilyen véleménnyel is találkoztunk:

A diák motiváltságának a fenntartása a felsőoktatásban a diák feladata. Azért jöttek a felsőoktatásba, mert tanulni akarnak (No. 1); a motiváció nem az oktatás formájától függ, hanem inkább az egyéniségtől. Aki motivált, az bármilyen körülmények között fog tanulni (No. 13); felnőtt emberek esetében azt gondolom, hogy észérvek alapján elvárható, hogy valamilyen szinten motiváltak legyenek, hiszen a diploma megszerzése a cél, nem feltétlenül kell őket szórakoztatni az órán (No. 30).

Az adatközlők kiemelték az online oktatás hátrányait, amely hatással van a hallgatók motiváltságára. A fő okok:

– bezártság érzés:

Többségünket megviselt a bezártság, emiatt próbáltam megértőbb lenni. A hallgatók gyakran panaszkodtak arra, hogy nagyon leterheltek, mivel sokkal több feladatot kapnak, mint az offline oktatás során. Igyekeztem csökkenteni a tempót és a házi feladatok mennyiségét, ugyanakkor reális követelményeket meghatározni (No. 27).

– mentális megterheltség:

A mentális megterheltség miatt nehezebb volt fenntartani a motivációt (No. 19).

– időhiány:

Pszichológiailag jelent problémát, mert a tanár megszokja, hogy másfél órája van, beosztja az időt, így építi fel a tananyagot, aztán meg kell szoknia, hogy egy órája van, de az sem egy óra, mert közben megszakad a Zoom (No. 32);

– fiziológiai tulajdonságok:

Voltak időszakok, amikor nehezen tudtam motiválni a hallgatókat, például az első órákon (amikor álmosak voltak stb.) (No. 35).

– élő kommunikáció hiánya:

Hányzott, hogy kommunikáljanak a csoporttársaikkal és a tanáraikkal a szokásos osztálytermen belül (No. 19).

– technikai problémák:

Előfordult, hogy eltűnt az internet, áramszünet keletkezett (No. 26).

Egy adatközlő nem tapasztalt különbséget a tantermi és az online oktatás között:

Az érdeklődés fenntartása az offline órákon épp olyan kihívás, mint az online szinkron órák alatt (No. 30).

A tavaszi és őszi karantén időszakot összevetve az egyik tanár kiemelte, hogy tapasztalatai szerint a hallgatók motiváltabbak voltak az őszi karantén időszakban, mivel online is találkoztak a kamerán keresztül (No. 10).

Összességében elmondható, hogy a megkérdezett tanároknak sikerült fenntartani a hallgatók motiváltságát az online órák folyamán.

Az interjú során megkérdeztük az oktatókat, alkalmazzák-e a „fordított tanterem” módszerét. Húszan (59%) úgy nyilatkoztak, hogy használták az említett módszert. Rendszeresen azonban viszonylag kevesen alkalmazták. Többen említették, hogy már a világjárvány előtt része volt a tanításuknak a jelenléti oktatásban is (No. 5, 10, 21). Hárman csak a mesterképzésben tanuló diákokkal alkalmazták ezt a módszert (No. 6, 14, 35):

„Ezt a módszert csakis a mesterképzésben alkalmaztam. Sikeresnek tartom erősebb csoportokban” (No. 6). „Alkalmaztam, mert ez a kedvenc módszerem online és offline” (No. 22).

Az alapképzésben részt vevő BA hallgatókkal más volt a helyzet. Az egyik válaszadónk konkrétan megfogalmazta, hogy míg a mesterképzésben résztvevő hallgatókkal hatékonyan működött a módszer, addig a BA diákokkal nagyon akadozva vagy egyáltalán nem (No. 35). Egy másik oktató tapasztalata szerint a diákok csak 50%-a készült fel a fordított tanórákra, akikkel aktívan levezette a gyakorlati foglalkozásokat, míg az évfolyam másik fele hallgatta a megbeszéléseket (No. 33).

A tanárok bevallása szerint tizennégyen (41%) nem használták a vizsgált módszert, többnyire azért, mert nem érezték magukat kellőképpen felkészülve rá. Egyik oktató elismerte, hogy:

„Három hétig próbálkoztam, de nem nagyon készültek, ezért váltottam és nekem kellett többet készülni, mintsem nekik” (No. 8).

Volt olyan is, hogy bár a tanár elismerte, hogy a módszert nem alkalmazta az óráin, nem is zárkózott el a lehetőségtől:

„Nem használtam ezt a módszert, de lehet, hogy ki fogom próbálni a jövőben” (No. 17).

Abban a kérdésben, hogy miben különbözött az új anyag átadásának a módja az első és a második karantén időszakban a megkérdezettek közül három tanár nem tudott véleményt nyilvánítani, mivel nem tanítottak mindkét időszakban. Az első, tavaszi időszakban kötelező volt létrehozni Classroomokat és feltölteni a tananyagot jegyzetek formájában, szinkronórákat azonban nem volt kötelező tartani. Az összesített válaszok azt mutatják,

hogy ennek ellenére, voltak tanárok, akik az első időszakban is tartottak órát Zoom-on vagy Messengeren és azt tapasztalták, hogy az időkorlátok és a csatlakozási problémák nehezítették néha a folyamatot, de a megtartott órák érdekesekek, interaktívak voltak,

„párbeszédet folytattunk a diákokkal. Ezeknek a Messenger csoportoknak egy része tovább működött akkor is, mikor létrehoztuk a Classroom-okat” (No. 1).

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

A második időszak előtt október közepéig jelenléti oktatás volt, ez sokat segített a tanároknak. Ebben az időszakban már kötelező volt online órákat tartani Google Meet-en és a legfontosabb különbség az volt, hogy ez lehetőséget nyújtott az élőszavas magyarázatokra, ami nagymértékben hozzájárult a tananyag pontosabb megértéséhez. Jelentős szerepet játszott még az előzetes tapasztalat:

Folyamatosan készültünk az átállásra, igyekeztünk kihasználni a jelenléti időszakot (No. 1). Amikor még tanteremben voltunk, arra készültünk, hogy esetleg a következő órán már nem találkozunk és igyekeztünk kihasználni a jelenléti időszakot (No. 21).

Voltak azonban, akik bizonyos félelmekkel és fenntartásokkal néztek a második időszak elé amiatt, hogy be kell engedniük a privát területükbe azokat, akikkel eddig egy közösségi térben érintkeztek. Egyik diák megfogalmazását említette az oktató, aki úgy érezte, hogy számára nagyon furcsa volt az, hogy ahol eszik, ahol alszik, ott is tanult:

„a terekhez élmények, tapasztalatok kötődnek, és ha minden egy térben zajlik, akkor elmosódik az a határ és ennek nem kell elmosódnia” (No. 32).

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

Az órákon kívül a csoportok még kaptak valamilyen segítséget az új tananyag elsajátításához (prezentáció, részletes magyarázat, Youtube video, táblázat stb.) Egy tanár minden előadást felvett és elküldött a diákoknak azon kívül, hogy Classroom-ba is feltette az kötelező olvasmányokat. Előfordult, hogy a hallgatók kérésére a (megkérdezett) tanár hozzájárult, hogy a diákok felvegyék az órát (No. 9). Az első karanténos időszak bizonyos elemei megmaradtak a második karantén időszakban is:

Az aktuális leckét a diákok feltöltötték a Classroomba, miután mindenki feltöltötte, kijavítottam, hozzászóltam és visszaküldtem nekik. Órán visszaolvastattam 2-3 olyan írást, ami kifejezetten jó volt, hogy a többiek és példát vegyenek (No. 35).

A tananyag átadásának a módja lényegesen könnyebb lett a második időszakban és kibővült élő magyarázatokkal, különböző platformok alkalmazásával, videofelvételekkel. A megkérdezett véleménye némileg megoszlik abban a kérdésben, hogy eredményesebbnek találták-e a diákok teljesítményét abban az időszakban, amikor online órák voltak, mint az első karantén időszakában. Azok, akik nem tanítottak mindkét időszakban

ezt nem tudják megítélni, illetve nem nyilatkozott határozottan azoknak az oktatóknak egy része (két oktató) sem, akik mindkét időszakban tartottak órákat.

Mindkét időszakban tartottam, így nem tudom ezt megítélni, de biztosan hatékonyabb a szinkron online óra, mint csupán a Classroom-ba feltölteni a tananyagot, így biztos, hogy több csatornán jut el hozzá az információ (No. 30)

A döntő többség (85%) eredményesebbnek tartotta ezt az időszakot, mint az előzőt. Az okokat különbözőképpen látják, dominál az a vélemény, hogy lehetőség volt a párbeszédre, kérdésre, a problémás kérdések megbeszélésére, volt visszacsatolás (No. 9, 14) a költemények elemzésére, véleménynyilvánításra, diszkusszióra (No. 13). A diákok megértették, hogy spontán, felkészülés nélkül kell válaszolniuk a tanár által feltett kérdésekre (No. 2). Szerepe volt még a rendszeres felkészülés szükségességének, illetve annak, hogy tudtunk tervezni és felkészülni erre az időszakra a jelenléti oktatás során (No. 32).

Mások véleménye szerint az eredményesség tantárgy- és csoportfüggő és az egyén hozzáállásán és képességén is múlik. Az egyik fiatal oktató (No. 36) véleménye szerint megváltozott a tanár-diák együttműködés, új lehetőségek nyíltak az önfejlesztésre, ami magas szintű motivációt és önfegyelmet kíván meg, ezért nem csoda, hogy a hallgatók egy része gyengébben teljesített, míg mások mélyebb tudásra tettek szert.

Ez tantárgy specifikus, mert az irodalomban a személyesség nagyon fontos és ezt a személyességet, bármennyire is igyekeztem, nem lehetett annyira átadni az online órán. Van az osztályteremnek, mint térnek egy olyan különleges kisugárzása, amit nem lehet visszaadni a virtuális térben. A hangerőt nem érezzük úgy, attól is függ, hogyan van beállítva, az akadozások miatt nem érzékeljük, hogy ki mikor szeretne valamit mondani. A személyességet nem tudtam megteremteni, folyamatosan azt éreztem, hogy idegenek (a hallgatók) ebben a térben. Van egy fogalom, ami egy paradoxfogalom, hogy „vendégszeretetgyűlölet” (Jacques Derrida)” (No. 32).

Egy oktató kiemeli az objektivitás hiányát:

Ez az eredményesség nehezen mérhető online. Pl. dolgozatnál nem tudom kontrollálni, hogy teljesen objektív adatot kapjak (No. 16).

Két oktató nem lát minőségi különbséget a két időszak között (No. 1, 26)

Egyáltalán nem tartom eredményesnek a karantén-időszakot. Én sajnálom ezt a karantén-generációt. Úgy gondolom, gyengébb volt a hallgatók teljesítménye az online körülmények között, mint amikor jelenlétben tanítottunk, de a 2020 tavaszi és őszi félév között nem látom a minőségi különbséget. Ez lehet, azért van, mert csak előadásokat tartok és a feladatokat így is, úgy is a Classroom-on keresztül kapom meg. Gyengébbnek látom a hallgatók teljesítményét és azt is gondolom, hogy e miatt nem teljes egészében az online oktatás tehető felelőssé, hanem a hallgatóknak a motiválatlansága is (No. 1).

A sikeres nyelvtanulás egyik alapfeltétele a diák motiváltsága. Ezért fontosnak véltük, hogy a tanárokat arról is megkérdezzük, tapasztaltak-e különbséget a diákok motiváltságát illetően az első és második karantén-időszakban.

Huszonöt adatközlő (73 %) vélte úgy, hogy a második szakaszban, amikor szinkron online órákat tartottunk, a diákok motiváltsága jelentősen javult. Hat megkérdezett (18%) nem tudott erről véleményt formálni, vagy meglátása szerint „*nem annyira lehetett lemérni. Már az motiváló volt számukra, hogy online lehetett tanulni*” (No. 18). Mindössze három tanár (9%) mondta azt, hogy nem tapasztalt különbséget a diákokon, vagy ugyanannyira motiváltak voltak, vagy egyformán demotiváltak, ez viszont a válaszokból nem derült ki.

A motiváltság javulását több tényezővel magyarázzák a tanárok. Öt válaszadó vélte úgy, hogy a pozitív változás annak tudható be, hogy a diákoknak hiányoztak a személyes interakciók. Örültek annak, hogy kapcsolatba tudtak lépni mind a tanárral, mind a csoporttársakkal. „*Sokkal motiváltabbak voltak. Ki voltak éhezve a társas interakciókra, még ha online formában is*” – mondta az egyik tanár (No. 27). Egy másik megkérdezett szerint külső motiválás nélkül is érezhető volt a különbség a diákok motiváltságát illetően.

Nem éreztem, hogy szükségem van arra, hogy motiváljam a hallgatókat. Úgy éreztem, hogy ők igényelték nagyobb mértékben, mint amilyenre számítottam. Igényelték a jelenléteimet, a kapcsolatot (No. 21)

Négy további tanár úgy vélekedett, hogy a diákok motiváltsága amiatt javult, mivel rendszeresen találkoztak a tanárral, tapasztaltabbak voltak a második karantén-időszak idején,

„kevésbé volt nehéz, kevesebb nehézséggel találták magukat szemben, és ez már érezhetően csökkentette a demotiváltságot, nem vette el a tanulástól a kedvüket. A rendszeresség is tanulásra ösztönözte őket” (No. 23).

A rendszeresen megtartott online órákon a tanárok közvetlen kapcsolatot tudtak létesíteni a diákokkal, még ha a digitális térben is. Ezáltal magyarázták a témát, a diákok rögtön visszakérdezhettek, és a számonkérés is gyakrabban és „szemtől-szembe” történhetett meg.

„[...] tudták, hogy ha szinkron óra van, akkor bármikor megszólíthatom őket, felkérdezni az anyagot. Szerintem ez valamilyen szinten motiválta őket. Úgy gondolom, hogy a közvetlen számonkérés növeli a motivációjukat” (No. 10).

Két további adatközlő összefüggést lát a diákok életkora és a motivációs szint között.

„A BA-sok motivációja össze se hasonlítható az MA-sokéval. Sőt, egy elsős motivációja egyáltalán nem hasonlítható össze egy harmad- vagy negyedévesével. Tehát egyenesen arányos a magasabb évfolyam a motivációval, én azt vettem észre” (No. 1).

Az alább idézett vélemény ugyancsak megerősíti az előző gondolatot.

Úgy gondolom, sokkal motiváltabbak voltak, mert ha nem is a tanteremben ültünk, de azért egy komoly kapcsolat alakult ki az óra folyamán, könnyen lehetett motiválni,

annál is inkább, hogy nálunk ezek a gyerekek, akik 17-18 éves korukban kerülnek a felsőoktatásba, nekik nagy szükségük van a tanár jelenlétére és a magyarázatra. Nem egy huszoneves felnőttről beszélünk, aki beül magától a könyvtárba és tanul. Ezért úgy gondolom, sokkal motiváltabbak voltak és eredményesebbek is (No. 9).

Az interjú során kitértünk arra is, hogy különbözött-e a számonkérés módja az első és második karanténos időszakban. A válaszadók túlnyomó többsége (28–82%) beszámolt valamiféle különbségről. Leggyakoribb eltérés abban mutatkozott, hogy míg az első időszakban csak írásban kértek számon tesztek által különböző platformokon (Redmenta, Google Forms, Word dokumentum Google Meetben), addig a második időszakban, amikor szinkron online órákat tartottak, rendszerint szóbeli felelés, megbeszélés is történt. Az online órák előnyei között többek között ezt a kombinálási módot említették a válaszadók.

Mivel most már videón keresztül tudtuk megbeszélni, be tudtam iktatni a szóbeli részt, a számonkérés módja ezzel bővült. A többi rész, a tesztfeladatok, modulzáró dolgozatok megírása ugyanúgy működött különböző platformokon, mint az első alkalommal (Redmenta, Google Classroom). Sikeresen működött (No. 19).

Egy adatközlő szerint változott az arány a szóbeli és írásbeli számonkérési mód között. Első időszakban az írásos feladatok voltak többségben, míg a második időszakban szóban történt gyakrabban a megszerzett tudás mérése.

Az 1. időszak alatt több írásos feladat volt, a Classroom-ba kértem be, de a beszámolókat szóban kértem az éteren keresztül. A 2. időszakban kevesebb dolgozatot írtam online, több volt a szóbeli feleltetés, kevesebb modult írtam, a beszámoló szóban zajlott (No. 24)

További egy válaszadó szerint „a számonkérés módja nem változott, csak a platformok” (No. 27), illetve egy tanár egy sajátos változásról számolt be. Véleménye szerint a számonkérés módja nem változott, viszont az ő hozzáállása a számonkéréshez igen.

A számonkérés módja nem változott, de az igen, ahogy én hozzáálltam. Az első esetben nagyon szigorúan kértem számon, határidőket, sok mindent, második esetben már tudtam azt, hogy késhetnek a diákok. Nem rontottam jegyet, nincs mínusz 10 pont, ha késve küldték be a feladatokat (No. 32).

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

Az interjúkból az is kiderült, hogy a tanárok egyértelműen pozitívan értékelték, hogy az írásos számonkérést szóbeli feleléssel egészítették ki a második időszakban. Egyrészt a különböző személyiségű diákok esélyegyenlősége miatt, ahogy egyik válaszadónk fogalmaz: „azok, akiknél az írásbeli rész nehezebben ment vagy a tesztet esetleg kicsit jobban elidegeskedték, a szóbeli jobban ment, de a fordítottja is előfordult, gyengébben ment a szóbeli és sikerebb volt a teszt” (No. 19). A hibrid számonkérés további pozitívuma, hogy

„a két típusú, vagyis a szóbeli és az írásos feladatok révén jobb lehetőségeket biztosított az objektív értékelés megvalósításához” (No. 11), például az írásbeli teszt után megkérték a diákokat, hogy szóban indokolják meg a válaszukat, ezáltal változhatott az érdemjegy is.

Tudták, hogy a dolgozat után kapnak egy jegyet és kérdéseket tettem fel a dolgozathoz és a kapott jegy módosulhatott – akár 90 pontról 60-ra is – annak függvényében, hogy tudták megvédeni a dolgozatukat. Ha felmerült bennem, hogy erre szükség van, belekérdeztem, így érezték, hogy nem jó az, ha másolnak, mert még szóban is felelni kell (No. 20).

A számonkérés kapcsán fontos még azt is megemlíteni, hogy általános problémaként említették az adatközlők, hogy a távoktatás mindkét szakaszában nehéz volt elkerülni, hogy a diákok különböző segédeszközöket vegyenek igénybe akár írásbeli, akár szóbeli számonkérés során. A felsorolt megoldási módokat a következőképp foglalhatjuk össze:

- az írásbeli teszt után szóban meg kell védeni a dolgozat bizonyos kérdéseit;
- a dolgozat kérdései olyanok, amelyeket megválaszolva saját véleményyt kell leírni;
- egyénre szabott dolgozatok összeállítása;
- dolgozat megírása után megbeszélés, diskurzus, visszacsatolás;
- játékosítást bevinni a számonkérésbe nem kötelezőszerűen, hanem lehetett választani, pluszpontot lehetett szerezni a témához kapcsolódó feladatok kidolgozásával;
- keresztkérdések a szóbeli felelés közben.

Az interjú utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a tanárok a távoktatás folyamán megszerzett digitális készségeket hogyan fogják hasznosítani a későbbi pedagógiai tevékenységük során. Két válaszadó kivételével a többi adatközlő (32–94%) arról számolt be, hogy valamilyen formában be fogja építeni az online oktatás során alkalmazott módszereket. Legtöbben (23–68%) úgy vélik, hogy a kurzusokhoz rendelt Google Classroomokat továbbra is alkalmazni fogják. Az említett rendszer számos előnyét sorolták fel a válaszadók. A Google Classroom a távoktatás és hibrid oktatás során is kiválóan alkalmasnak bizonyult a tananyag feltöltésére, a feladatok rendszerezésére, a diákokkal való kapcsolattartásra (kifejezetten levelező tagozaton tanulók esetében).

A Classroomot továbbra is használom. Megkönnyíti a szervezést és kapcsolattartást. A követelményeket is ide töltöm fel, és itt beszéljük meg a különböző kérdéseket. A fogalmazásokat, esszéket továbbra is dokumentumfájlokban kérem, ami nagyban megkönnyíti az ellenőrzést: nem kell a kézírás kibogozásával bíbelődni, hatékonyabban szűrhető a plágium (No. 27).

Három tanár pozitívan értékelte az online tesztírás lehetőségét is, felsorolva annak előnyeit: egyszerűbb és gyorsabb a javítás, a diákok hamarabb kapnak visszajelzést az eredményeikről. A tanárok viszont tisztában vannak azzal a veszéllyel, hogy az otthon írt tesztek nem feltétlenül tükrözik a diák tényleges tudását. A későbbiekben tehát többnyire tantermi felügyelet mellett terveznek online platformokon tesztek íratni, esetleg abban az esetben, ha valaki beteg, és nincs lehetősége megjelenni az órán.

Nekem tetszett az online tesztelési forma, Ezt kimondottan a tanteremben alkalmazni jó gondolat, mivel maximálisan objektíven lehet értékelni. Ha ezt otthon csinálják, nem lehetünk benne biztosak, hogy nem használnak valamilyen puskát. Ha az intézményben van internet-elérhetőség, mindenkinek már van tapasztalata, nem probléma elkészíteni egy tesztet vagy valamilyen más írásbeli feladatot, amit ott azonnal a tanár jelenlétében írnak meg, nem papíralapon. Egyszerűbb ellenőrizni azonnal látják az eredményeiket (No. 13).

Volt azonban olyan tanár is, aki a tesztelést említve kifejezetten negatívan állt az online formához, mondván „sok digitális anyagot tudtunk hasznosítani. Nem fogom alkalmazni a dolgozatok megírásához” (No. 21). Egy válaszadó említi, hogy „tavaly a karantén óta pedig különböző applikációkat megtanultuk használni, alkalmazni. Mai napig Jamboardokat készítek” (No. 10). Egy további válaszadó rendkívül hasznos gondolatot fogalmaz meg a digitális oktatás kapcsán.

Arra kell törekedni, hogy valóban e-tananyagokat tudjunk létrehozni, ne csak konvertáljuk a „jegyzeteinket” e-könyvvé, hanem valóban interaktív digitális, e-learning tananyagokat tudjunk létrehozni, és a hallgatókat, a leendő tanárokat ne ősrégi módszerekre tanítsuk, hanem a saját példánkon keresztül olyan tanárokat képezzünk, akik a jövő generációjának tudnak majd újat mondani... ez pedig most óriási kihívás, és nem tudom, meg tudjuk-e lépni...de törekedni kell rá, folyamatosan tanulni kell valami újat (No. 30).

Két válaszadó úgy véli, hogy a hibrid megoldás, tehát a tantermi oktatás ötvözése a digitális bizonyos elemeivel, jó megoldás, mert

„ha a jelenléti oktatás és a digitális tudás találkozik, a hallgatói érdeklődés és motíváltság is fenntartható lesz” (No. 31).

Egy másik tanár megjegyzi, hogy

„a távoktatás során szerzett tapasztalat még abban segített, hogy érdekesebb órákat tartsak. Ha „szárazabbnak” érzem az elméleti anyagot, igyekszem a tantárgyhoz kapcsolódó funfact-ekkel is érdekesebbé tenni” (No. 12).

Három adatközlő kifejti, hogy a pandémia és távoktatás nehézségei ellenére kifejezetten pozitívként éli meg, hogy gazdagodott digitális készségei terén. Ketten viszont egyértelműen negatív tapasztalatként élték meg a távoktatást, és a továbbiakban nem szeretnék a digitális oktatás elemeit semmilyen formában bevonni a munkájukban. Egyikőjük elmondása szerint

„annyira nem vagyok az a típus, aki nagyon szeret így tanítani és így akarom az óráimat tartani. Engem ez nagyon fáraszt. Nekem úgy könnyű, ha itt ül előttem és látom a szemében, hogy érti és látom az eredményt” (No. 18).

Másik tanár reményét fejezi ki arra vonatkozóan,

hogy nem válik életünk aktív részévé ez a rendszer. Minden felett a tantermi oktatás áll, amikor ott vagyunk élőben a diákok között, és ők is látnak bennünket és valódi

óra zajlik. De ha tovább kell folytatni ezt a formátumú oktatást, akkor készen állunk most már, együtt tudunk élni vele. Nem szeretném beengedni ezt a rendszert az életünkbe. Szeretem a klasszikus oktatási rendszert (No. 26)

4. Összegzés, következtetések

A COVID-19 világszerte hatással volt a felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatás minőségére, leginkább azért, mert megzavarta sok millió diák oktatását különböző összefüggésekben. Pozitívum azonban, hogy lehetőséget nyitott a felsőoktatásban érdekelt felek számára. A COVID19 arra készítette a felsőoktatási intézmények oktatóit, hogy új tanítási módszereket alkalmazzanak szinkron, interaktív kommunikációval ötvözve, hogy továbbra is teljesítsék tanterveiket és az oktatási programok.

Kutatásunk pozitív hozadéka, hogy tanáraink ráébredtek az online oktatás előnyeire és többnyire optimistán állnak ahhoz a kérdéshez, hogy felhasználják-e a kényszerszerűen megszerzett digitális ismereteiket a jelenléti oktatásban is. Legtöbbször a Google Classroom előnyeit emelték ki, melyeket szándékukban áll a hagyományos oktatási módozatban is felhasználni.

Egy másik tanulság, melyre kutatásunk rámutatott, az, hogy a távoktatás előkészítéskor nemcsak a tanároknak, hanem a diákoknak is képzést kell biztosítani. Ennek a képzésnek nemcsak a technológiai készségekkel, hanem az önálló tanulási készségekkel is foglalkoznia kell, mivel éppen ez az a készség, amely segíthet a diákoknak abban, hogy pozitív tanulási tapasztalatokat szerezzenek a tanítás aszinkron, nem interaktív jellege ellenére.

Nem tudhatjuk, milyen további változásokkal, kihívásokkal kell a pedagógus-társadalomnak szembenéznie, azonban az biztos, hogy újabb és újabb módszereket, technikákat kell elsajátítaniuk és alkalmazniuk a tanároknak, hogy a jövőben is biztosítani tudják az oktatás minőségét. Ebben lehet segítségükre a „fordított tanterem” módszere, amely hatékonyan alkalmazható a felsőoktatásban.

Egyetértünk Camilleri (2021) véleményével, miszerint a jövőbeli kutatások különböző módszereket, mintavételi kereteket és elemzési technikákat használhatnak, hogy jobban megvilágítsák a távoktatás megvalósítását és hatékonyságát.

Irodalom

Bender, Diane M. – Jeanneane B. Wood – Jon D. Vredevoogd 2004. Teaching time: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education* 18(2), 103–114.

Bereczki Enikő Orsolya – Horváth László – Kálmán Orsolya – Káplár-Kodácsy Kinga – Mисley Helga – Rausch Attila – Rónay Zoltán 2020. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.

- Camilleri Mark Anthony 2021. Shifting from traditional and blended learning approaches to a fully virtual and remote course delivery: Implications from COVID-19. *Academia Letters*, Article 481. [<https://doi.org/10.20935/AL481> – 2021. szeptember 6.]
- Cundell, Alicia – Emily Sheepy 2018. Student perceptions of the most effective and engaging online learning activities in a blended graduate seminar. *Online Learning* 22(3), 87–102.
- Garrison, D. Randy – Terry Anderson 2003. *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge.
- Herrmann, Eric 2020: Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. 2020.05.21. [<https://bit.ly/3sFZhHD> – 2020. május 21.]
- Hodges, Charles – Stephanie Moore – Barb Lockee – Torrey Trust – Aaron Bond 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. [<https://bit.ly/3iEyh68> – 2020. június 5.]
- Husztli Ilona – Bárány Erzsébet – Lechner Ilona – Fábíán Márta [Густі Лона – Барань Єлизавета – Лехнер Лона – Фабіян Марта] 2021. Навчання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці ІІ. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія педагогіка та психологія* 34, 83–101.
- Husztli Ilona – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Bárány Erzsébet 2021. Assessing language learners' knowledge and performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research* 3(2), 38–46.
- Husztli Ilona – Fábíán Márta – Lechner Ilona – Bárány Erzsébet – Kacsur Annamária 2021. Language teaching and learning in tertiary education in the time of a pandemic. In: David Shaffer – James Kimball szerk.: *Re-envisioning ELT altogether, all together. Proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference – 2021*. Seoul: Korea TESOL, 73–84.
- Juárez-Díaz, Catalina – Moisés Perales 2021. Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 23(2), 121–135.
- Kovács Ilma 1996. *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Kovacs, Helena – Caroline Pulfrey – Emilie-Charlotte Monnier 2021. Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*, 1–25. [<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x> – 2021. július 30.]
- Liebermann, Mark 2020. How to balance in-person and remote instruction. *Education Week*, 22 July, 2020. [<https://bit.ly/3Bil6B3> – 2020. augusztus 1.]
- Ollé János 2020. A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. In: Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Kiss Tamás szerk.: *Válságok megelőzése és kezelése*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 97–116.
- Simonson, Michael – Sharon E. Smaldino – Michael Albright – Susan Zvacek 2000. *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Szondy Máté 2020. Technostressz, digitális tudatosság és digitális jóllét. In: Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Kiss Tamás szerk.: *Válságok megelőzése és kezelése*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 117–131.
- Szűcs András – Zarka Dénes 2006. A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

A kötet szerzői

Bárány Erzsébet, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens
ORCID: 0000-0001-8395-5475

Beregszászi Anikó, PhD, habil., professzor

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, tanszékvezető
ORCID: 0000-0001-6860-7579

Csernicskó István DSc, habil., professzor

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, rektor
Pannon Egyetem (Veszprém), egyetemi tanár
ORCID: 0000-0003-4512-988X

Csurman-Puskás Anikó

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, tanársegéd
ORCID: 0000-0001-8018-621X

Dobsa Beáta

Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, doktorjelölt
Mathias Corvinus Collegium (Beregszász), régióvezető

Dudics Lakatos Katalin, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens
ORCID: 0000-0003-1354-4421

Fábián Márta

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, adjunktus
ORCID: 0000-0002-5549-1156

Fedinec Csilla, PhD

Társadalomtudományi Kutatóközpont (Budapest) tudományos főmunkatárs
ORCID: 0000-0002-9156-9002

Gazdag Vilmos, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens
ORCID: 0000-0002-9331-2307

Hires-László Kornélia, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék, docens

Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, intézetvezető

ORCID: 0000-0003-2017-3999

Huszi Ilona, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens

ORCID: 0000-0002-1900-8112

Karmacsi Zoltán, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens

Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató

ORCID: 0000-0002-1483-9750

Kész Réka

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, PhD-hallgató

Lechner Ilona, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, docens

ORCID: 0000-0001-7235-6506

Mambetaliev, Askar

Pannon Egyetem, Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola (Veszprém), doktorjelölt

Márku Anita, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens

Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató

ORCID: 0000-0001-8976-117X

Máté Réka

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, asszisztens

Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató

Pannon Egyetem, Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola (Veszprém), doktorjelölt

ORCID: 0000-0003-3598-4057

Sütő Krisztina

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató

ORCID: 0000-0001-8545-8106

Szakál Imre, PhD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék, docens

ORCID: 0000-0003-2017-3999

Tóth-Orosz Enikő

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, kutató

ORCID: 0000-0002-8588-6626

Zhumabaeva, Mairamgul

Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola (Veszprém), PhD-hallgató