



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: dr. Pukánszky Béla DSc, egyetemi tanár

Doktori Iskola Programigazgatója: dr. habil. Szűts Zoltán egyetemi docens, PhD.

TÓTH-HABOS DOROTTYA

Pedagógiai kommunikáció hibrid oktatásban

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők: dr. Falus Iván professor emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora,

Szőke-Milinte Enikő egyetemi docens

Eger, 2024

Tartalom

I. Bevezetés	5
1.1. A kutatás indoklása	5
II. Elméleti háttér.....	12
2.1. A hibrid oktatás fogalma	12
2.2. A hibrid oktatás lehetséges modelljei.....	16
2.3. A hibrid oktatás sajátosságai	20
2.4. A pedagógiai nézet és attitűd fogalma.....	29
2.5. A pedagógiai kommunikáció fogalma.....	30
2.5.1. A pedagógiai kommunikáció sajátosságai.....	31
2.5.2. Különböző kommunikációelméletek pedagógiai vonatkozása.....	32
2.5.3. A pedagógiai kommunikáció mint interakció	37
2.5.4. A pedagógiai kommunikáció funkciói	45
2.5.5. A pedagógiai kommunikáció típusai, módszerei, eljárásai, mintázatai.....	46
2.5.6. A pedagógiai kommunikáció csatornái és színterei	47
2.5.7. A kommunikatív kompetencia és eredményes pedagógiai kommunikáció.....	48
2.6. Pedagógiai kommunikáció a digitális osztályteremben.....	50
III. A kutatás leírása, szakaszai	52
3.1. A kutatás műfaja, jellemzői, módszerei	52
3.2. A kutatás módszerei	54
3.3. Bevezető szakasz.....	56
3.3.1. Hibrid oktatás = online oktatás?	56
3.3.1.1. Kutatási módszer, metaforagyűjtési és -elemzési eljárások	56
3.3.1.2. Az adatfelvétel körülményei és az elsődleges adatok.....	57
3.3.2. Metaforakutatás	60
3.4. Első szakasz.....	79
3.4.1. Utópia	79
3.4.2. A vizsgált intézmény bemutatása	81
3.4.3. A vizsgált minta bemutatása.....	81
3.4.3.1. Z-generáció.....	81
3.4.3.2. A minta, osztályprofil.....	84
3.4.3.3. A vizsgált pedagógus bemutatása.....	85
3.5. Második szakasz – Modellezés előtt: tanulói és pedagógusi véleménykérdőív	86
3.5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek	86

3.5.2. Minta	86
3.5.3. Tanulók és pedagógusok a COVID után és a modellezés előtt	87
3.5.3.1. Az iskolai munka.....	87
3.5.3.2. A koronavírusjárvány két időszakának különbsége	89
3.5.3.3. Pozitív és negatív élmények	90
3.5.3.4. IKT-kompetenciák.....	99
3.5.3.5. Attitűd a hibrid oktatás bevezetéséhez	100
3.5.3.6. Otthoni körülmények.....	102
3.5.3.7. Tantárgyak online taníthatósága.....	104
3.5.3.8. Mitől „jó” egy online óra?.....	105
3.5.3.8.1. Tanulói „jó tanácsok”	105
3.5.3.8.2. Pedagógusi vélemények	107
3.5.4. Összegzés	107
3.6. Harmadik szakasz – Az IKT megjelenése offline tanórai környezetben.....	108
3.6.1. Különböző osztályok, különböző pedagógusok, különböző tantárgyak	108
3.6.2. A megfigyelt órák és jelenségek bemutatása.....	110
3.6.3. A megfigyelt tanórák hibriditása	129
3.6.4. Pedagógiai kommunikáció értékelése	134
3.7. Negyedik szakasz – Modellezés	137
3.7.1. Közös tervezés – médiatudatosságra nevelés	139
3.7.2. Online, offline keretek, a tanulási környezet bemutatása.....	140
3.7.3. Az offline és online tanórák kommunikációs jellegzetességei	142
3.7.3.1. <i>Flanders interakció-analízise</i>	143
3.7.3.2. A pedagógus verbális megnyilvánulásai	147
3.7.3.3. A pedagógus direkt és indirekt tanórai tevékenysége	156
3.7.3.3.1 A tanár direkt és indirekt kommunikációja a modellezett hibrid folyamatban.....	158
3.7.3.3.2. A Flanders-mátrix területeinek jelölései.....	162
3.7.3.4. Akció, reakció a tanórán.....	163
3.7.4. Offline órák elemzése.....	185
3.7.5. Online órák leírása, elemzése	188
3.7.5.1. 1. alkalom – frontális.....	188
3.7.5.2. 2. alkalom – csoport	190
3.7.5.3. 3. alkalom – összefoglaló óra	194
3.7.5.4. 4. alkalom – új ismereteket bevezető óra	196

3.7.5.5. Kommunikációs zavarok	200
3.8. Ötödik szakasz – Modellezés után	202
3.8.1. Támogatott felidézés, tanári reflexiók	202
3.8.2. Visszajelző kérdőívek és tanári interjú eredményei	207
3.8.2.1. Online vagy offline?	208
3.8.2.2. A tanulók emlékezete	209
3.8.2.3. Változott-e a hibrid oktatás tanulói preferenciája?	211
3.8.2.4. Otthoni körülmények	215
3.8.2.5. Pedagógiai kommunikáció	216
3.8.2.3. Összegzés a visszajelzések alapján.....	221
IV. Összegzés és javaslatok.....	221
4.1. Az eredmények összegzése	221
4.2. Következtetések.....	225
4.3. A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek	226
4.4. Javaslatok	226
Köszönetnyilvánítás	229
Felhasznált irodalom	231
Ábrák jegyzéke.....	242
Táblázatok jegyzéke	244
Mellékletek jegyzéke.....	246

I. Bevezetés

1.1. A kutatás indoklása

A digitális technológia rohamos fejlődésével a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztése, valamint a médiatudatosságra nevelés igénye részben már az első Nat-ban, vagyis 1995-ben megfogalmazódott makroszinten, amennyiben a médiát mint társadalmi jelenséget, tudásforrást is e témakörnek fogadjuk el, azonban helye a Nemzeti Alaptantervekben lassú folyamatként bontakozott ki (Horváth 2013:17-18). Előbb a Művészetek műveltségterületen belül Mozgóképkultúra és médiaismeret néven tantárgyként jelent meg, majd 2005 óta érettségi követelménnyel rendelkező szabadon választható tárgyként, mígnem 2012-től a tizenkét fejlesztési terület–nevelési cél egyikeként, amellyel a kerettantervekben is megjelenítendő képzési területté válik (Nat 2012). Utóbbiban a médiatudatosságra neveléssel már közvetlenül számol a dokumentum, egyfelől tantárgyközi tudás- és képességterületként értelmezve, másfelől a különböző képzési szakaszban önálló tantárgyként (Horváth 2013:17-18).

Összefoglalva tehát, *„az 1995 és 2012 közötti időszakban fokozatos, majd egyre gyorsuló elmozdulás figyelhető meg a művészettel érintkező tématerületek csökkenésével az infokommunikációs technológiák (IKT) (...) és a médiakonvergencia javára”* (Horváth 2013:18). A következő időszakban a tartalom és a műveltségi terület helye a szabályozásokban hol erősödött, hol tartalmi és hangsúlyváltozások történtek. Jelenleg elmondható, hogy a tantárgyakon átvelő dominancia érvényesül, kiegészülve a digitális műveltség előtérbe helyezésével. Ehhez kapcsolódóan a 2023/2024-es tanévtől a digitális országos kompetenciamérés a korábbiak mellett már kiterjed a digitális kultúra mérési területre is.¹ Horváth vallja, hogy a médiatudatosság az iskolázás minden szintjén releváns. Ezen túlmenően egyénileg, családirag, a közösség szintjén személyesen vagy társadalmilag és globális szinten is (Horváth, 2013:18). Disszertációmban a médiatudatosságra az IKT-műveltség, a digitális kompetencia részeként tekintek.

A magyar kormány 2016-ban hagyta jóvá Magyarország digitális oktatási stratégiáját (DOS 2016), amelyben a hangsúly elsősorban az IKT köznevelésbeli és felsőoktatásbeli gyakorlati alkalmazására került a tanulók és a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztésére mintegy korszerű tanulási szintéreként. Vagyis azért, hogy megalapozza a

¹ A digitális országos mérések általános leírása: https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/digitalis_orszagos_meresek/altalanos_leiras Utolsó letöltés: 2023. december 4.

hatékony részvételt a digitális világban. Ez a dokumentum feltárta azokat a hiányosságokat és korlátokat, amelyek megoldásával valóban adottak lehetnek a megfelelő infrastrukturális, személyi vagy tudásbeli feltételek.

Részben ennek eredményeként célzott fejlesztések kezdődtek és néhány évvel később, 2019. június 11-én elfogadta a kormány a „*Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről*” című kormányhatározatot (DigKomp 2019), amelyet az Innovációs és Technológiai Minisztérium nyújtott be és a Digitális Jólét Program keretében a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK) készítette elő. Ennek alapvető célja egységes digitális kompetencia keretrendszer létrehozása, hogy a digitális felkészültség és kompetenciák fejlesztésével Magyarország polgárai részesei legyenek a digitális világnak, a digitális gazdaságnak, és folyamatosan bővüljön a digitálisan felkészült munkavállalók köre. Akkor még nem lehetett sejteni, hogy nem sokkal később mennyire szükség lesz e tudásra, ugyanis világméretű változással kell szembenéznie nemcsak az oktatásnak, hanem a társadalom valamennyi rendszerének.

A koronavírus-járvány kitörésének eredményeként 2020-ban a jórészt e téren még felkészületlen vagy épp kísérletező, szárnyaikat bontogató oktatási intézmények váratlanul a gyakorlatban kényszerültek alkalmazni a korábbi ismereteket, vagy épp beletanulni a digitalizációba. Ez újfajta kihívásokat állított a tanulóknak, a pedagógusoknak, a szülőknek, az intézményvezetőknek, valamint a tananyag- és tartalomelőállítók elé is. Általánossá vált a digitális osztályterem, a magán- és az iskolai szférák összemosódása, az online tanórák tartása vagy épp nem tartása. Az online oktatás, tanítás fogalmának értelmezése kiszélesedett az annyi ház, ahány szokás elve alapján. Gyakorlatilag mindent ezzel a jelzővel illették, ami a távollétre utalt, ami nem az iskolában zajlott, függetlenül attól, hogy részben vagy egészben valósult-e meg, egyáltalán megvalósult-e ezen időszakban valamilyen pedagógiai tevékenység, valóban volt-e valamilyen formában online platform, eszközök. A tanulók digitális kompetenciája mérés nélkül is jelentős különbséget mutatott, ahogy a pedagógusok médiatudatossága és digitális kompetenciája, ehhez mérten pedig motivációja is széles skálán mozgott. A bizonytalan ideig tartó szükséghelyzet minél kevesebb kárral történő túlélése mellett a digitális fejlesztés mint oktatási, nevelési feladat, műveltségi területektől függetlenül minden tanóra, foglalkozás és pedagógus feladatává vált.

A szükségszerűség kihívásaival azonban lehetőségek is jöttek, amelyek beépülhetnek a mindennapos oktatás folyamatába. Gondolhatunk akár az IKT-eszközök (tudatosabb) tanórai

használatára, aminek iskolai fogadtatásában előrelépés mutatkozik. Azonban ennél komplexebb hozadéka a távolléti oktatás tapasztalatainak az úgynevezett hibrid oktatás koncepciója, amely elsősorban gazdasági és fenntarthatósági igényekből fakad, és amely fogalomnak az online oktatáshoz hasonlóan számos értelmezési és megvalósítási lehetősége lehet. Felvetődik tehát a kérdés, hogy mit jelent a hibrid oktatás, hogyan, milyen körülmények között, milyen feltételekkel és pedagógiai céllal lenne ennek létjogosultsága a középiskolai oktatás, nevelés során. Doktori kutatásom főként erre a kérdésre fókuszál gimnáziumi körülmények között modellezett hibrid oktatást vizsgálva egy komplex esettanulmány bemutatásával.

Falus Iván (Falus, 2013), Michael Barber és Mona Mourshed (Barber-Mourshed, 2007), valamint az OECD 2005-ös jelentése (OECD, 2005) nyomán vallom, hogy a minőségi oktatás folyamatában a pedagógusnak kulcsszerepe van. Kutatásomban éppen ezért a pedagógus tanórai tevékenységét, ezen belül kommunikációját vizsgálom online és offline környezetben. Magyarországon a pedagógustevékenység és -nézetek vizsgálatának alapjai a nyolcvanas évekre tehető (Falus és mtsai, 1989; Golnhofer és Nahalka, 2001)., majd a tanári kompetenciák (Falus, 2011) és pedagógussá válás teljes folyamatának feltérképezésében születtek jelentős eredmények (Kotschy, 2011). Mivel korábban a digitális oktatásban a tanulók önálló tanulása került a középpontba, a tanítási folyamat stratégiája is az adott digitális platform lehetőségein alapuló interaktív kommunikációs folyamatra épült (Szőke-Milinte, 2020b:86).

A fenti kutatásokat is alapul vevő pedagógusminősítés egyik értékelendő szempontja a kommunikáció, amelyben a pedagógus személyisége és egyéni stílusa mellett érvényesül mindaz, amit a tanítási folyamat során gondol, cselekszik pedagógiai és nevelési céljai érdekében, legyen szó tudatos, tervezett vagy ösztönös megnyilvánulásokról. Nem véletlen tehát, hogy a pedagógus kommunikációja része az értékelésének, noha az egyéni különbségek miatt egyéni, önmagához mérhető indikátorokra is szükség van. Kutatásomban is szerepet kap a pedagógiai kommunikáció és általában a verbális közlések, amelyhez neveléstudományi érdeklődésem mellett oktatási és kommunikációs munkámból kifolyólag nap mint nap közvetlenül is kötődöm. Ebből kiindulva éreztem kapcsolódást és motivációt arra vonatkozóan, hogy más kérdéskörök mellett megvizsgáljam a pedagógus ezen tevékenységét egy olyan oktatási környezetben, amelyben korábban szükségtapasztalatokkal rendelkezett.

Kutatási kérdéseim a hibrid oktatás fogalmának tisztázása, jellemzőinek feltárása mellett pilotkutatás keretében tanulói és pedagógusnézetekre, valamint a pedagógiai kommunikációra terjednek ki azzal a céllal, hogy az eredmények által közelebb kerüljünk a hibrid oktatás létjogosultságának pedagógiai feltételeihez. Mindezt komplex módszertannal, valamint módszertani és személyi trianguláció biztosításával kívánom feltárni. Dolgozatomban megjelenik a hibrid oktatás metaforakutatása mellett a tanulói és pedagógiai tapasztalatokra és ebből fakadó nézetekre alapozott kérdőíves kutatás, valamint modellezett keretek között online és offline tanórak IKT- és kommunikációközpontú megfigyelése, melyhez szorosan kapcsolódik a megfigyelt pedagógussal végzett támogatott felidézés, valamint Flanders interakcióanalízise.

Céloom továbbá a várható eredmények tükrében, hogy segítségükkel bemutassam a pedagógiai kommunikáció azon lehetőségeit is, amelyek alkalmasak lehetnek online, valamint offline pedagógiai környezetben, akár párhuzamosan, ún. hibrid oktatási formában. Ugyanakkor a kutatással azt is szeretném feltárni, milyen körülmények szükségesek ahhoz, hogy a hibrid oktatás – legyen szó szükséghelyzetről vagy önkéntes választásról – valóban az oktatás és nevelés céljait szolgálja, illetve melyek azok a körülmények, amelyek nem teszik alkalmassá bevezetését, alkalmazását. Mindez pedig alapot nyújthasson egy esetleges későbbi gyakorlati bevezetéshez. Azonban kutatásom határa nem terjed ki a hibrid tanítás-tanulási folyamat eredményességére. Úgy gondolom, hogy a hatékonyság és az eredményesség kérdése jelen vizsgálat adatain és eredményein alapulva későbbi kutatás fókuszja lehet. Az esetleírással a megfigyelt egyén pedagógiai tevékenységének, ezen belül kommunikációjának gyakorlatából következtetek a hibrid oktatási forma kommunikációhoz kapcsolódó vélt pedagógiai feltételeire, de ennek eredményességére jelen dolgozat nem kíván választ adni.

Az alábbiakban azon szempontokat veszem sorra, amelyben a hibrid oktatás valamely formája előnnyel járhat az oktatási intézményre és/vagy a tanulói csoportokra nézve. Ezzel egyben kutatásom létjogosultságát is igazolni kívánom. A munkarend hátrányairól a későbbiekben értekezem.

Gazdaság és fenntarthatóság

A home office gyakorlata nem tekinthető újdonságnak (Bence, 2021). Viszont általánosan elmondható, hogy a koronavírus-járvány megtapasztalása óta egyre több vállalat, cég ismerte fel, hogy e munkarend biztosításával nemcsak a dolgozói elégedettséget, motivációt tudja növelni (Poór, Balogh, Dajnoki, Karoliny, Kőműves, Pató, Szűcs, Szabó:

2021; Hansen: 2017) és vonzóvá tenni állásajánlatát új kollégák toborzásában, hanem bizonyos mértékig csökkentheti a havi energiafogyasztását, irodabérlési költségeit és a dolgozók utazását. Vállalati kommunikációs szempontból mindig népszerű üzenet a fenntarthatóság mint társadalmi felelősségvállalás, azonban ebben az esetben nemcsak hangzatos szlogenről van szó, hanem valóban nyertes-nyertes helyzetről, ami valamennyi félnek előnyös. Telekommunikációs vállalatok vagy nagyobb cégek call center részlegébe például kifejezetten home office pozíciót hirdetnek meg olyan munkakörökre, amelyek nem igényelnek személyes jelenlétet, belekalkulálva a munkavállalók bérébe a munkához szükséges otthoni rezsiköltségeket.² Ez persze a fenntarthatóságon túl erőteljes bizalmat és elköteleződést is feltételez a munkaadó részéről, hiszen hiába olcsóbb az otthoni iroda, ha esetleg a munkavállaló nem végzi el a szükséges munkamennyiséget.

Az oktatási intézmények szempontjából még inkább égető a gazdaság és a fenntarthatóság kérdésköre, ugyanis az energiaválság arra ösztönzi a világot, hogy a megújuló energia felé forduljon. Azonban a hazai intézményi infrastruktúra egyelőre apró lépésekben tud alkalmazkodni ehhez például energiatakarékos lámpák és berendezések használatával, a fűtés vagy a nyílászárók korszerűsítésével. Olyan nagymértékű beruházások, mint egy napkollektoros átállás, igen távolinak tűnik, noha az intézmények fenntartásának csökkentése évről évre újabb kihívás elé állítja a fenntartókat.

A hibrid oktatás lehetősége a fenntarthatóság szempontjából előnyös lehet mikro- és makroszinten is, akár az intézményi villany, a fűtés és az utazási költségeket nézve, azonban kérdés, hogy a pedagógusok és a tanulók oldaláról mennyiben pozitív hozadék az otthoni munkavégzés során használt energia többletköltsége. Vagyis nem okoz-e gazdasági szempontból érezhető mértékű rezsiemelkedést a másik oldalon, ami az egyiken a „spórolás” célját szolgálja. Utóbbi két szereplő tekintetében tehát inkább a változatossággal a munkaerőpiacnál tapasztalt motiváció megtartása és az esetleges kiegészítő időbeli kitolása, megelőzése lehet a realitás. Ezen feltételezések jelen kutatás szempontjából teoretikusak, azonban a nagyobb rugalmasság és autonómia a munka és a tanulás jellemzőjeként előnyösnek mondható, és mint ilyen, pozitív hatást gyakorolhat az oktató-nevelő munkában résztvevők mindennapjaira (Hansen, 2017). A koronavírus-járvány kapcsán motivációt és

² Home Office Ügyfélkapcsolati munkatárs álláshirdetés a Telekom cégcsoportnál. Elérhető online: <https://www.telekom.hu/karrier/partneri-ajanlatok/ugyfelkapcsolati-munkatars-hrm-center> Utolsó letöltés: 2023. november 7.

kiegést egészségügyi szakdolgozóknál (Németh-Irinyi, 2022) és munkaerőpiaci szempontból alapszakos szakdolgozatban vizsgálták (Sventek, 2021).

Kizárólag elméleti síkon továbbgondolva bizonyos, főként magasabb iskolai szinteken és bizonyos feltételek teljesülése mellett gazdasági szempontból a jelenlegi pedagógushiány egyik részbeni megoldásaként opcióként léphet elő a hibrid oktatás olyan formája, amelyben adott esetben más intézmény pedagógusa, esetleg elismert szaktanára óraadóként online jelentkezik be az osztály jelenléti tanórájára. Így akár Budapestről vagy más nagy lélekszámú városból az ország bármely részén taníthatna megfelelő képesítésű szaktanár. Az esetleges megvalósulás egyéb hozadékait, közép- és hosszútávú mellékhatásainak tárgyalása nem a dolgozat hatásköre. Jelen fejezet csupán teoretikus szempontból vázolja fel a különböző szempontokat.

Infrastruktúra és létszámkorlátok

Egy budapesti középiskola nem kisebbre vállalkozott, mint megfelelő előkészítést követően órarendbe illesztett hibrid oktatás bevezetésére belátható időn belül. Az igényt a koronavírus-járvány alatti pozitív online tapasztalataikkal és az iskolába újonnan jelentkező, folyamatosan magas diákszámmal magyarázták, ugyanis bár a népszerűségnek örülnek, az intézmény infrastruktúrája az évek előrehaladtával valószínűleg nem teszi lehetővé, hogy a jelenlegiek mellett plusz osztály(oka)t indítsanak egy évfolyamon. Ennek egyik megoldásaként tekintenének a vegyes oktatási formára. Konceptiójuk szerint felmenő rendszerben az órarendet úgy alakítanák ki a teljes tanévre, hogy hetente egy napon adott osztály, később osztályok távolléti oktatásban vennének részt a tanórákon, míg a többi napokon offline, jelenléti formában, így mérsékelve a létszámtöbblet miatti teremhiányt. Ez az elgondolás is nagyfokú tervezést igényel az intézmény részéről akár a pedagógusok és a tanulók előzetes felkészítése miatt, vagy az órarendtervezésben, hiszen vannak olyan tantárgyak, amelyek a személyes részvételre alapozottak (pl.: testnevelés), olyanok, amelyek alacsony óraszámuk (pl.: heti egy) miatt nem alkalmasak arra, hogy kizárólag online végezzék el a tanulók és olyanok is, amelyek csoportbontása évfolyamszinten történik (pl.: idegen nyelvek).

A tanóraszervezésben fontosak a tanári szempontok is, mindenekelőtt az, hogy az iskolában biztosított-e a pedagógusnak egy olyan tanítási munkakörnyezet, ahol nyugodt körülmények között meg tudja tartani az óráját. Ugyanis ezen elgondolás szerint amíg a tanulók egy kisebb vagy nagyobb csoportja online, az otthoni tanulási környezetben tölti az

adott tanítási napot, a pedagógus szempontjából a több osztályt, csoportot érintő napi órarendjében ez nem minden esetben lesz kivitelezhető. Továbbá annak a lehetőségét is fenn kell tartani, ha az adott tanulónak valamilyen oknál fogva mégsem megfelelőek az otthoni tanulási környezetének feltételei, ami túlmutat a szükséges eszközök meglétén. Ebben az esetben az intézménynek számolnia kell ezen tanulók intézményi elhelyezésével, hogy azonos feltételek mellett tudjanak bekapcsolódni társaikkal az online órába.

Egyéni tanrend

A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet 51.§ (7) bekezdése alapján egy tanuló egy tanévben nem hiányozhat többet 250 tanítási óránál összesen, függetlenül attól, hogy ezen órák igazoltak vagy igazolatlanok. Akkor is osztályozóvizsgát kell tennie év végén, ha ugyan nem érte el hiányzása a fenti számot, de adott tantárgyból a tanítási órák 30 százalékán nem vett részt és nem szerzett az értékeléshez szükséges elegendő osztályzatot (EMMI, 2012). Noha ez a szám magasnak tűnik (napi hét órával elosztva is több, mint 35 tanítási nap egy évben), a világjárvány időszakában tapasztaltak alapján hamar el lehet érni. Gondoljunk csak a kötelező kéthetes hatósági karanténra, amelyből a COVID-járvány alatti tanévben akár több is előfordulhatott egy tanuló életében. A kényszerkihagyás időszakában ezt a hiányzást rugalmasan kezelték a hazai intézmények, mivel hatóságilag szabályozott, kötelező távollétról volt szó, amit a kiadott intézkedési terv alapján igazoltak tekintettek.³

Azonban felvetődik a kérdés, hogy egy újabb, akár kisebb mértékű járvány esetén mi a felelősségteljesebb hozzáállás: otthon maradni hosszú napokra, hetekre, kockáztatva egy esetleges osztályozó vizsgát – ha a szülő meg tudja oldani a felügyeletet, vagy betegen iskolába járni, kockáztatva, hogy az osztály és a pedagógusok is megfertőződnek? Természetesen az elgondolás teoretikus, azonban számtalan olyan időszak és helyzet adódik, gondoljunk csak az influenza-időszakra, amikor az intézményekben tömegesen betegednek meg a tanulók. Vannak olyanok, akik szinte tünet nélkül vagy minimális tünetekkel kihordva, esetleg szülői felügyelet hiányában végig iskolába járva vészelik át és adják tovább a vírust, mások pedig lázzal, erősebb tünetekkel, hosszabb időre kiesnek az oktatásból. Az okokat nem célja feltárni e dolgozatnak, azonban arra rámutat, hogy a hibrid oktatás lehetséges megoldást nyújthat a járvány megelőzésére és a gyengélkedő, de nem lázas beteg tanulóknak az offline

³ Hiányzási limit az iskolában és koronavírus – Évet kell ismétetni? Elérhető online: https://www.vaol.hu/helyi-kozelet/2020/09/hianyhazi-limit-az-iskolaban-es-koronavirus-evet-kell-ismetelni?fbclid=IwAR0nr_USOBeo1AdI-NTJLP-3BG6IbVP898EUb0tEp6-Vw5DEFhjQ0P6m3NY Utolsó letöltés: 2023. november 7.

órákba való távolléti, otthoni online bekapcsolódással. Így az érintett tanuló nem marad le tanulmányaiban, és vélhetően a közösség is kisebb mértékben van kitéve egymás megfertőzésének.

A másik, igen gyakori eset a mozgásukban korlátozott⁴ vagy más, olyan betegséggel küzdő tanulók helyzete, akik műtét, rehabilitáció vagy kezeléseik miatt nem érintkezhetnek közvetlenül társaikkal. Továbbá idesorolható a művészeti vagy sport területen kiemelkedő tanulók helyzete is, akik a tanév jelentős részében a felkészülés vagy a sokszor külföldi fellépések, előadások, tanulmányi vagy sportversenyek okán nem tudnak a szükséges mértékben részt venni a jelenléti oktatásban. Számukra a magántanulói státusz és az egyéni tanrend lehetősége adott időközi vizsgákkal, viszont felkészülésüket vagy a hiányzás csökkentését segítheti, javíthatja, ha az offline órába párhuzamosan be tudnak kapcsolódni online. Így a passzív hallgatóból akár aktív órai részvevő is válhat belőlük, legyenek fizikailag bárhol vagy a világ bármely táján.

Ezeket az élő kommunikációs helyzeteket az online platform mint médium, valamint az interaktivitás lehetősége jellemzi, szemben a klasszikus, lineáris televíziózáshoz hasonlító, előre felvett és később rendelkezésre bocsátott előadásokkal, videós tananyagokkal, amely kommunikációs helyzetben a vevő legfeljebb passzív befogadó lehet. Így bár a hibrid két alete is megvalósulhat a valós idejű bekapcsolódással vagy a tanóra rögzítésével és utólagos „fogyasztásával”, azonban a különböző élmény miatt a hozzáférhető információk befogadása és a tanulás szervezése mindkét esetben más, komplex és tudatos, előre tervezett stratégiát kíván meg a tanuló részéről.

II. Elméleti háttér

2.1. A hibrid oktatás fogalma

„A hibrid oktatás különböző dimenziók keresztezése, mint például az online és offline, a digitális és analóg, a formális és az informális” (Pedersen et al., 2018). Tágan értelmezve a vegyes vagy kevert oktatás, amikor a tanulási, tanítási folyamatban legalább kettő, egymástól különböző oktatási formát alkalmaz a pedagógus, így többféleképpen történik az ismeretszerzés. A gyakorlatban a hagyományos, jelenléti, tantermi oktatáshoz társul egy másik oktatási munkaforma, legyen szó iskolán kívüli, de jelenléti, tapasztalaton alapuló

⁴ <https://news.microsoft.com/hu-hu/2021/12/09/eselyt-jelenthet-a-mozgaskorlatozott-diakoknak-a-hibrid-oktatas/>
Utolsó letöltés: 2023. december 4.

ismeretszerzésről, távoktatásról, e-learningről, blended learning módszerről, esetleg online oktatásról.

A hibriditás megvalósulhat egymással párhuzamosan vagy egymást követő, váltott formában, részben vagy egészben. A fogalom nemcsak a jelenlét módjára vonatkozik, magában foglalja azt is, amikor a jelenléti oktatásban, a tanórán belül jelennek meg a klasszikus tanítási formáktól, munkamódszerektől, eszközöktől eltérő dimenziók.

2.1.1. Távoktatás, e-learning, blended learning, online oktatás, hibrid oktatás

Noha a fenti fogalmakat gyakran egymás szinonimájaként használják, mégsem azonos a jelentésük. A **távoktatás** tanulási-tanítási folyamat olyan formája, amelyben a résztvevő felek (pedagógus, tanulók) mindegyike különböző térben és időben tartózkodik, találkozik az ismeretanyaggal, és amelyben jellemzően a közvetett irányítás és a tanulás önirányítása dominál. Vagyis a tanuló a folyamat nagyobb részében meghatározott időintervallumban, de önálló időbeosztásban és tempóban, egyedül sajátítja el az előre biztosított tananyagot, valamint lehetősége van előre egyeztetett keretek között konzultálni a tanárral a vizsgát megelőző időszakban. Földrajzi kötöttség nélkül bárhol lehetséges a tanulás, nem feltétlenül kell hozzá a digitális eszköz, azonban társulhat hozzá az e-learning alkalmazása is (Benedek, 2006:216).

Az **e-learning** olyan számítógépes hálózaton elérhető képzési forma, zárt rendszerű elektronikus távoktatás, amely a tanítási-tanulási folyamatot (ismeretátadást, tananyagot, forrásokat, kommunikációt stb.), beleértve a számítógépes oktatószoftvert is, interaktív egységes keretrendszerbe foglalva, teljes egészében a digitális térbe ülteti (Forgó, 2005:14). Alkalmazásával a digitális technológia központi szerepű. Ennek értelmében a multimédia-technológiáknak és az internet használatának célja a tanulás minőségének a javítása a tanulást segítő erőforrások és szolgáltatások elérésének biztosításával, valamint az egymástól távol lévő tanulók cserekapcsolatainak és együttműködésének megvalósításával (Komenczi 2004:31).

Nem összekeverendő valamennyi számítógépes alapú tanulással vagy technológia alapú képzéssel, ugyanis ezen fogalmak időben megelőzik az e-learning első említését, amely az 1990-es évek közepére tehető (Friesen, 2009). Fontos megkülönböztetni a fogalmat a virtuális campus vagy az általában véve vett online kurzusok koncepcióitól. Ezek az e-learning folyamatának részét képezhetik, de nem azonosak vele (Sangrà és mtársai,

2012:146). Az e-learning definíciója szerint a webes technológia által nyújtott oktatás vagy tanulás (Liao és Lu, 2008).

Az e-learning a távoktatás természetes evolúciójának is tekinthető, amely folyamatosan fejlődve lépést tart az új technológiákkal és alkalmazza a legújabb IKT-eszközöket. Tehát az információátadás és a tanulás elektronikus eszközökön, például számítógépen vagy okostelefonon keresztül történik. Vannak, akik az e-learninget a távoktatás új generációjának tartják annak ellenére, hogy elfogadják a különbségeket. Úgy vélik, hogy e két fogalom ugyanazt képviseli, csupán másképp valósítják meg a gyakorlatot (Garrison, Anderson, 2003:7).

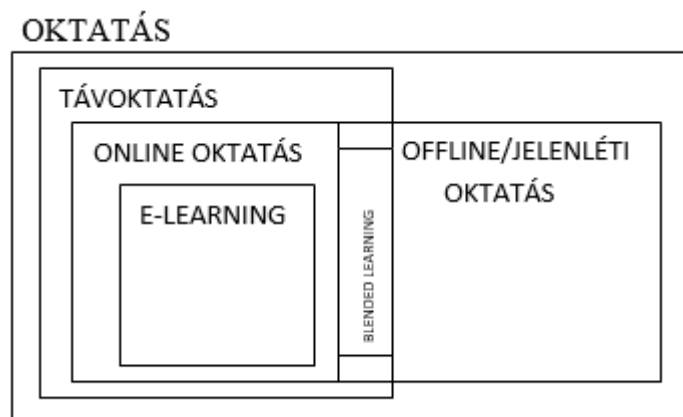
A kommunikációorientált definíció az e-learninget kommunikációs, interakciós és együttműködési eszközként tartja számon, további jellemzőit másodlagosnak tekinti (Sangrà és mtársai, 2012:149). Ehhez kapcsolódóan két meghatározást is idéznek, miszerint az e-learning olyan oktatás, amely számítógépes kommunikációs rendszereket használ a kommunikáció, az információcsere és a hallgatók és oktatók közötti interakció környezeteként (Bermejo, 2005, idézi Sangrà és mtársai, 2012:149). Valamint az e-learning olyan információs és kommunikációs technológiákon alapuló tanulás, amely a hallgatók és a tartalom közötti, a hallgatók és az oktatók közötti, vagy a diákok egymás között létrejövő interakcióján keresztül valósul meg digitális környezetben (González-Videgaray, 2007, idézi Sangrà és mtársai, 2012:149).

A **blended learning** a hagyományos oktatási formák és az elektronikus oktatás keveréke, amely a hagyományos jelenlétben alapuló oktatás és konzultáció, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének és tananyagainak változatából alakult ki. Vagyis a tanár és a tanulók személyes jelenlétét követeli meg, a nyomtatott tananyagok pedig kombinálhatók az elektronikus felülettel. Egyéni és társasági, irányított és felfedezés-orientált oktatási-tanulási módszer (Muhi és mtársai, 2014). Az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport és az EKE projektje alapján megjelent útmutatóban kevert módszerként tekintenek rá, „*amely a digitális módszerekkel támogatott (pl. szimulációk, gemifikált, azaz játékosított tanuló- és értékelő programok) tanulást kombinálja a hagyományos, személyes ismeretközvetítésre (előadás, szemléltetés, gyakorlat stb.) épülő oktatási formával.*” Vagyis az online és az offline részvétel kiegészíti egymást, a hagyományos órával megegyező fogalmak, témák vannak jelen benne. Megvalósulhat általánosan elterjedt tanulási formaként, vagy kötődhet egy-egy tantárgyhoz, pedagógushoz, témához, projekthez is. E fogalomkörbe

sorolják az online változatot is, amikor időszakos személyes tanári konzultáció történik (Katona, 2020:9). A különbséget az e-learninghez képest az online és az offline elemek alkalmazásának aránya adja.

Az **online oktatás** értelmezésében olyan tág fogalom, amely *A különböző oktatási formák egymáshoz való viszonya* című ábráról leolvasva magában foglalja a nem jelenléti oktatási formák közül mindazokat, amelyek valamilyen infokommunikációs eszközön keresztül és online környezetben, bizonyos mértékű oktatói irányítás mellett zajló, főként valós időben történő tanulási folyamatként valósulnak meg. Vagyis fontos a közvetítő közeg és az azonnali vagy rövid időn belüli interakció lehetősége. Jellemzői közé tartozik tehát *a helyhez kötöttség feloldása, az interneten keresztüli hozzáférés*, legyen szó tananyagról, digitális osztályteremről vagy más tanulási erőforrásokról; *a rugalmas, akár egyéni időbeosztás* lehetősége; *az interaktív eszközök alkalmazása*, így például videók, különböző interaktív feladatok, valós idejű kommunikációs lehetőségek.

„*Kevert módszert alkalmaz az úgynevezett **hibrid oktatás** is, lényege viszont az, hogy a tanuló részt vesz a hagyományos iskolai tanítási órán, ám feladatainak egy részét online vagy e-learning keretrendszerben végzi el. Ha az online vagy e-learning tevékenység a tanítási órán kívül történik, akkor a személyes megjelenést igénylő óraszám csökkenthető, miközben a képzés teljes óraszámja nem változik*” (Katona, 2020:9).



1. ábra: A különböző oktatási formák egymáshoz való viszonya (Forrás: saját szerkesztés)

Horváth Péter, a Nemzeti Pedagógus Kar (NPK) elnöke 2020-ban a Kossuth Rádióban beszélt először arról, hogy hibrid, vagyis a hagyományos és távoktatást ötvöző oktatásra készülnek az iskolák a 2020/2021-es tanévben. Elismerte, hogy az alsóbb évfolyamokon a

szülők és a gyerekek szempontjából nézve is elengedhetetlen az iskolai, személyes tanítás. A modell főként felsős, még inkább a középiskolai korosztály esetében reális, mert nagymértékben épít az önálló munkára és az egyéni felelősségre. Később a 24.hu-nak adott interjújában kifejtette, hogy értelmezésében a hibrid oktatás egy olyan tanulási-tanítási ciklus, amelyben „a tananyag átadása (magyarázat a tananyag kezdetén), feladatkiadás (önálló otthoni munkavégzés), ellenőrzés, konzultáció (a tudás megerősítése, számonkérés) dinamikájának első része az iskolában, a második otthon, a harmadik pedig vegyesen, de inkább az iskolában valósul meg.”⁵ Totyik Tamás, a Pedagógusok Szakszervezetének alelnöke szerint „nem nevezhető hibrid oktatásnak, ha a tanár a tábla felé fordítja a laptopját, hogy az otthon lévő tanulók is követhessék az óráját. Arról már nem is szólva, hogy a hagyományos pedagógiai rutinok, a frontális tanulás-szervezés vagy a tudástartalmak számonkérése mára a hagyományos oktatási keretek között is nehezen működnek, a tanulásélmény a mai magyar diáktársadalomban tartósan alacsony marad.”⁶

A hibrid oktatásra jelen vizsgálatomban olyan a tanulást támogató kevert módként tekintek, amelyben az e-learning tanulási környezet az offline, jelenléti tanteremmel párhuzamosan van jelen az oktató-nevelő munka és a tanítási tanulási folyamat részeként, kiegészítőjeként. Vagyis az online nem célként, hanem eszközként kap helyet az oktatásban a tanulói és a pedagógiai motiváció fenntartására, valamint a folyamatos gyakorlati alkalmazással a digitális kompetencia folyamatos fejlesztésére.

2.2. A hibrid oktatás lehetséges modelljei

1. Hagyományos modell

A hibrid, vagyis a vegyes oktatás klasszikus, hagyományos modelljének nevezhető mindaz, ami eddig is történt a tanítási, tanulási folyamatban. Hiszen a tanulás szervezése, az információk megalapozása, átadása, a tanórák többsége eddig is személyesen, az iskolában történt jelenléti oktatásban, amelyhez kapcsolódott valamilyen otthoni (pl.: házi feladat, szorgalmi feladat, projekt, csoportos kiselőadás) vagy külső helyszíni (pl.: osztálykirándulás, erdei iskola) feladat, tanulási egység. Míg a szintetizálás, feladatellenőrzés és tudásmérés a legtöbb esetben újra az iskola falai között valósult meg. Vagyis a tanítási, tanulási folyamat minden nap váltott tanulási környezetekben történt, történik. A felsőoktatásban idesorolható a

⁵ <https://24.hu/belfold/2020/08/04/koronavirus-tavoktatas-digitalis-oktatas-hibrid-tanitas/> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

⁶ <https://qubit.hu/2022/02/02/a-magyar-kormany-nem-tamogatja-a-hibrid-oktatast-de-a-tanarok-kenytelenek-igy-tanítani> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

duális képzés⁷ rendszere is, amikor az elméleti oktatás az oktatási intézményben, a gyakorlati képzés pedig a külső partner(szervezet)nél történik.

2. Rotációs vagy vetésforgó modell: váltott hetek, kombinált csoportok

Szerbiában a koronavírus-járvány második időszakában a szülők dönthették el, hogy általános iskolás gyermekük offline vagy online járjanak iskolába azzal a kritériummal, hogy feleltetéskor kötelesek személyesen megjelenni a tanulók. Vagyis az offline tanóra egyszerre adta meg az online lehetőségét az otthon maradottaknak. A középiskolások esetében a heti váltás modelljét alkalmazták: páratlan héten az első és második évfolyamosok jártak be az intézménybe, páros héten a harmadik és negyedikesek. Itt is értelem szerűen az otthoni héten digitálisan zajlott a távoktatás.⁸

Ugyanezt a modellt követte 2021 őszén az ELTE Informatikai Kara, amely az adott kurzusokra jelentkezett hallgatókat névsor alapján osztotta ketté (A-K; L-Z). A szerbiaihoz hasonlóan a hallgatók első csoportja „A” héten személyesen, „B” héten online vett részt az egyetemi órákon, míg a második csoport ellentétes beosztásban.⁹ Romániában is ez az elv érvényesült a pandémia időszak alatt.¹⁰

3. FreeEd-modell

Logikája alapján az előző modellhez kapcsolódik, mégis más kategóriákat használ a FreeEd (<https://free-ed.eu/>) projekt, amely szintén a csoportok összetételéből kiindulva különböztet meg hibrid oktatási megvalósulásokat. A különbség, hogy nem különböztet meg periodicitást a különféle opciók ismétlődésére, tehát elméleti szinten hagyja meg a felosztást. A FreeEd a hibrid oktatás egy lehetséges keretrendszerét mutatja be és a pedagógus és a tanulók jelenléti és online részvétele alapján három kombinációt különböztet meg. E szerint az első opció, amikor a pedagógus és a tanulók kisebb része azonos fizikai térben tartózkodik, míg tanulók többsége online, távkapcsolatban csatlakozik az órához. A második eset, ha a tanulók vannak ugyanabban a térben és egyedül a tanár kapcsolódik távolról az órához. Míg a harmadik lehetőség, amikor a tanulók kisebb csoportja van jelen offline és a pedagógus a tanulók többségével online vesz részt az órán (Jögi és társai, 2021).

⁷ <http://www.dualisdiploma.hu/mi-az-a-dualis-kepzes> Utolsó letöltés: 2023. december 7.

⁸ https://rtv.rs/hu/politika/a-sz%C3%BCI%C5%91k-eld%C3%B6nhetik-online-vagy-offline-tanuljon-a-gyermek%C3%BCK_1149576.html Utolsó letöltés: 2023. december 7.

⁹ <https://24.hu/belfold/2021/09/01/elte-informatikai-kar-hibrid-oktatas-nevsor/> Utolsó letöltés: 2023. december 7.

¹⁰ <https://kronikaonline.ro/belfold/jarvany-utan-is-megtartana-az-online-es-hibrid-oktatasi-format-a-miniszterium> Utolsó letöltés: 2023. december 7.

4. Szezonális modell: a tanév rendjébe épített online időszak, időszakok

A gazdasági szempontokat figyelembe véve a tanév rendjének tervezésekor reális forgatókönyv lehet, ha a hidegebb, téli hónapokra egy vagy több hétre a teljes iskolát érintő online tanítási intervallumokat tervez az intézmény. Vagyis előre meghatározott, adott időszakban a tanulók és a pedagógusok is otthonról kapcsolódnak a digitális osztályteremhez, míg a tanév többi hetén a megszokott offline rendben járnak iskolába. Az energiaválság okán a fűtésszezon idejének csökkentésére az iskolai szünet a jelenlegi megoldás (hosszabb téli szünet a többi szünet terhére, síszünet stb.).

Infrastrukturális szempontból hasonló időszak lehet az érettségi hete a nem végzős évfolyamoknak, mert nem mindenhol biztosított elegendő számú tanterem a vizsgák és a tanítás párhuzamos megtartására. Jelenlegi megoldásként az érettségi idején bizonyos intézmények érettségi szünetet biztosítanak a nem érintetteknek, máshol délutáni jelenléti munkarendet vezettek be vagy kíséretségit tartanak. Szintén infrastrukturális kérdés, amennyiben az iskola épületét érintő felújítási munkálatok kivitelezése párhuzamosan történik a tanítási időszakban. Felújítás miatti ideiglenes, de tervezett online időszakra 2023 tavaszán volt példa két héten keresztül egy fővárosi középiskolában. A vezetőség úgy ítélte meg, hogy a munkálatok olyan mértékű zajjal és porral járnak, ami veszélyeztette volna a tanulók egészségét, testi épségét, valamint a hanghatások akadályozták volna az órák érdembeli megtartását. Erre a rövid időszakra aktiválták a koronavírus-járvány alatt használt online felületüket és minden évfolyam minden osztályának és pedagógusának ideiglenes órarendet vezettek be, ami már a tanév elején elkészült.

5. Távnapi modell – a heti órarendbe épített online nap

A hibrid oktatás további megvalósulásának tekinthető, ha a tanév teljes egészében az órarendbe építve, a heti öt tanítási nappól négyet az intézményben, jelenléti oktatásban, egyet pedig távolról, online keretek között tölt az adott osztály, évfolyam vagy évfolyamok, esetleg a teljes intézmény. Egyik változata, ha a pedagógus is otthoni tanulási, tanítási környezetben van, másik változata, ha az iskolából tartja az online órát. Ebben a modellben az órarend kialakításának fontos szempontja a tantárgyak heti óraszám, a tárgy elméleti és gyakorlati aránya, illetve a különböző csoportbontások.

6. Hagyományos modell új köntösben

A hagyományos hibrid modell folyamatát alapul véve, de az online platformmal összekapcsolva ebben a modellben a feladatok egy része offline, más része online történik. Vagyis a jelenléti, offline oktatás folytatásaként, kiegészítéseként az otthoni házi feladatok, gyakorlások egyfajta játérendszerben, de online platformon történnek. Ennek egyik megvalósulási lehetősége a gamifikáció, a játékmechanizmusok beépítése a tanítási folyamatba. Formann Richárd vallja, hogy bevonó és benntartó hatása van a számítógépes és videojátékoknak, ha a feladatok mint kihívások illeszkednek a játékosok kompetenciáihoz; ha egyértelmű a végső cél és a köztes szintek reálisan teljesíthetők, így folyamatos motivációt adnak, valamint ha ideális a jutalomrendszer olyan módon, hogy minden apró teljesítés után azonnal pozitív visszacsatolás, jutalmazás történik. Ezek együttes megléte egyszerre nyújthat sikerélményt és ezáltal flow-élményt, képes fenntartani a motivációt a folyamat végéig (Formann-Damsa 2016). Tehát az offline iskolai jelenléte ki tudja egészíteni egy a gyakorlást segítő, ismeretet elmélyítő, pont-, szint- vagy jelvénygyűjtésen alapuló otthoni, jelen esetben online játék. *„Egy ilyen környezetben a diák egy rosszabb jegy után nem azt fogja szem előtt tartani, hogy kudarcot vallott, hanem azt, hogy – ugyan kisebb mértékben, de – még így is közelebb került a következő szinthez”* (Formann-Damsa 2016).

7. Offline órába épített online elemek

A hibrid oktatás fogalmát és megvalósulását megközelíthetjük mikroszinten is, vagyis nem a jelenléte, hanem a tanórán belüli platformok hibriditását alapul véve. Ennek értelmében bár az első hat ponttól némileg eltér, de jelenleg a leggyakoribb megvalósulási forma az offline órákon alkalmazott online elemek, eszközök, feladatok megjelenése. Vagyis a hagyományos órai keretek között a pedagógus kisebb vagy nagyobb mértékben alkalmaz online lehetőségeket: a teljesség igénye nélkül például frontális tanórán multimédiás előadásban vagy egyéni és csoportmunkában online kvízzjáték beemelésével. Ennek a modellnek kevésbé gazdasági ok, az infrastruktúra vagy a veszélyhelyzet a kiváltó oka, mint inkább a tanórai élmény, a befogadás színesítése, a motiváció felkeltése és fenntartása vagy a hétköznapi és a munkaerőpiacon is használatos gyakorlati tudás beemelése.

A fejezetben leírt modellek a COVID alatti köznevelési és felsőoktatási intézményi reakciók, válaszok alapján születtek, eredményességükről jelenleg nem állnak rendelkezésre adatok, ahogy egy-egy helyi próbálkozást (főként a felsőoktatásban) leszámítva nem állítható az sem,

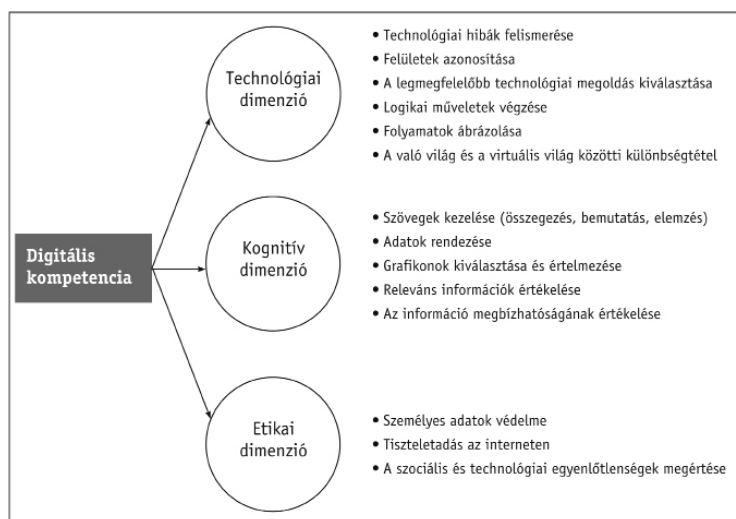
hogy azóta bármelyik stabilan meghonosodott volna a gyakorlatban mintegy posztcovid-tünetként.

2.3. A hibrid oktatás sajátosságai

2.3.1. Digitális kompetencia

A hibrid oktatás egyik megkerülhetetlen eleme és feltétele a kompetencia, a tanulók és a pedagógus digitális kompetenciájának megléte függetlenül attól, hogy az adott tanóra online vagy offline keretek között valósul meg. Vagyis Nagy Józsefi értelemben az a komplex ismeret-, készség-, képesség-, jártasság- és attitűdkészlet összessége, amely alkalmassá teszi a pedagógusokat és a tanulókat a részvételre ebben az oktatási formában. Noha vizsgálatomban nem történik kompetenciamérés, csupán a kapcsolódó kulcskompetenciához köthető nézetek felmérése, fogalmi szinten mégis fontos számolni a digitális kompetenciával mint a hibrid oktatás egy sajátosságával. Ebben az alapvetően értelmi, vagyis kognitív alapú tulajdonságban fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, a képességek és ehhez kapcsolódó egyéb emocionális tényezők is (Báthory–Falus 1997:266).

Éppen ezért nem lehet egyik vagy másik dimenziójára szűkíteni ezt az Európai Parlament és az Európa Tanács által 2006 óta kulcskompetenciaként számon tartott elemet. Túlmutat a pusztán eszközhasználaton és a technológiai, technikai ismereteken, az információk kognitív értelmezésén és biztonságos kezelésén vagy a szociális kapcsolatokhoz kötődő olyan tulajdonságokon, mint az együttműködés vagy a tisztelet megjelenése a digitális térben (2. ábra).



2. ábra: A digitális kompetencia dimenziói és alkotóelemei (Forrás: Calvani és mtsai, 2008, idézi: Tóth-Mózer, Kárpáti 2016:126)

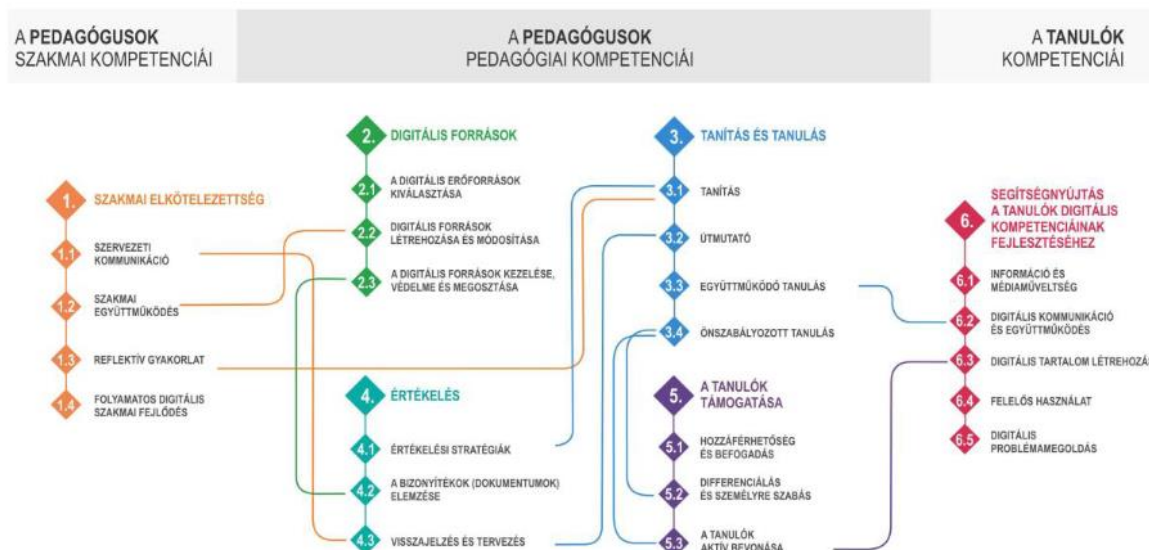
Az Európai Bizottsághoz köthető European Digital Competence Framework for Citizens, vagyis a DigComp keretrendszer¹¹ öt kompetenciaterület és a kapcsolódó huszonegy kompetencia mentén írja le a digitális kompetencia működését (1. táblázat). Ebben az értelmezésben a digitális kompetencia része az információs műveltség, a kommunikáció, a tartalomalkotás, a biztonság és a problémamegoldás (Szőke-Milinte 2020a:43).

Információs műveltség	Kommunikáció	Tartalomalkotás	Biztonság	Problémamegoldás
<ul style="list-style-type: none"> • Böngészés, keresés, információk szűrése • Információk értékelése • Információk tárolása, visszakeresése 	<ul style="list-style-type: none"> • Interakció teremtése a technika által • Információ- és tartalommegosztás • Online állampolgárság iránti elköteleződés • Netikett • Digitális identitás kialakítása 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartalom létrehozása • Integrálás és újraszervezés • Szerzői jog és licenzek • Programozás 	<ul style="list-style-type: none"> • Eszközök védelme • Személyes adatok védelme • Egészségvédelem • Környezetvédelem 	<ul style="list-style-type: none"> • Technikai problémák megoldása • Szükségletek definiálása és technológiai válaszok • Innovatív és kreatív eszközhasználat • Digitális szakadék azonosítása

1. táblázat: A digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere, DigComp-keretrendszer (Forrás: Szőke-Milinte 2020a:43)

Ehhez szorosan kapcsolódik a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciáit leíró európai keretrendszer, vagyis a DigCompEdu, amely hat fő kompetenciaterület: a szakmai elköteleződés, a digitális források, a tanítás és tanulás, az értékelés, a tanulók támogatása, valamint a digitális kompetencia fejlesztése mentén modellezi a pedagógusok szakmai és pedagógiai kompetenciáit és a tanulók digitális kompetenciáit (Forgó, Lükő és mtársai 2019) (3. ábra).

¹¹ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> Utolsó letöltés: 2023. december 5.



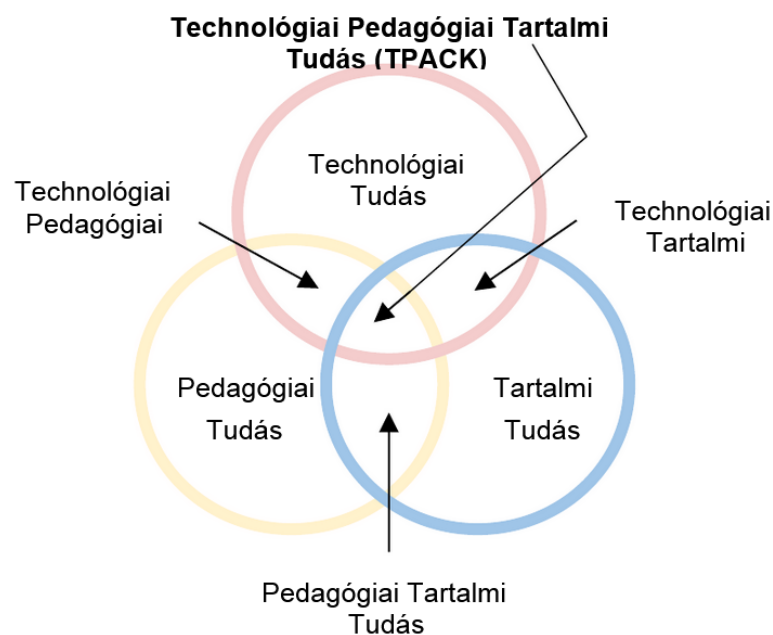
3. ábra: A fő kompetenciaterületek részterületei a DigCompEdu keretrendszere alapján (Forrás: Forgó, Lükő és m társai 2019)

A hibrid oktatási formában részben megváltoznak, pontosabban kiegészülnek a tanulói és pedagógusi szerepek. Ugyanis nem lesz elegendő a pedagógusnak az offline óraszervezési, -tervezési és a megtartáshoz szükséges tapasztalatok alkalmazása online körülmények között, méginkább célzottabb vezetésre, koordinálásra, következetességre, menedzselésre, figyelemfenntartó előadás stílusra és az eszközökön átívelő multitasking képességre van szükség. A tanulók szerepe is az aktívabb részvételre és a precizításra épül, a digitális kompetencia-komponensek felhasználásával az előadói készség és a tartalom- és tudásmegosztás is nagyobb szerepet kap (Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:127-128).

Tekintettel arra, hogy a pedagógus a hibrid oktatás digitális osztálytermében akkor tud igazán hiteles lenni tanárszerepében és az offline keretekben is megjelenő, valódi segítő szerepben végezni feladatait, ha birtokában van az IKT-műveltséghez kapcsolódó kompetenciáknak, beleértve a digitális kompetenciát is és képes ezt akár közvetlenül, akár közvetetten átadni a tanulóknak. Ezért a korábbi bekezdésekben tárgyalt keretek és keretrendszer mellett a pedagógus oldaláról megemlítendő a TPACK-modell (Technological, Pedagogical And Content Knowledge), amely önmagában is értelmezhető a pedagógus tevékenységére, de módszertani szempontból valamennyi keretrendszer kiegészítőjeként is funkcionálhat. Segítségével a pedagógus egyaránt visszajelzést kaphat erősségeiről és gyengeségeiről, e felismeréssel pedig lehetőség nyílik az egyéni vagy önfejlesztésre is (Martin, 2015).

Ez a modell a pedagógusok technológiai tudásának keretrendszere azokkal a tudáselemekkel és készségekkel, amelyek a technológiaalapú tanítás megvalósításához szükségesek (Mishra és Koehler, 2006, idézi Czirfusz, 2017:122). Vagyis a szaktárgyi tartalmi tudás és a pedagógiai, módszertani tudás mellett azonos mértékben számol a technológiai, IKT-tudással (4. ábra). Ezek metszetében találjuk a *pedagógiai tartalmi tudást*, amely lényegében a szaktárgyi módszertant fedi le, a *technológiai tartalmi tudást*, amely a tanítási céloktól független, a tartalom bemutatására és megértésére irányuló tevékenységek köre és a *technológiai pedagógiai tudást*, ami a tanítás és tanulás folyamatának tantárgyfüggetlen technológiai (eszköz)támogatása (Czirfusz 2017:123). A középső közös metszet pedig maga a TPACK: a technológiai pedagógiai tartalmi tudás, amelynek birtokában a pedagógus a tanítás során a technológia alkalmazásával képes a tanulók szükségleteinek megfelelően differenciálni. Ez garantálja, hogy az IKT nem cél, hanem eszköz a folyamatban az aktuális pedagógiai célokhoz és a tanulókhöz igazítva.

Kutatásomban nem történik a vizsgált minta ilyen irányú mérése, így a következtetésekben sem jelenik meg, hogy az online és offline tanári kommunikációban tapasztalt különbségek vagy azonosságok milyen mértékben függenek össze a pedagógus digitális kompetenciájával. A kérdőív nézetekre vonatkozó részében, továbbá a támogatott felidézés során a pedagógusi reflexiókban közvetlenül megjelenik a téma, ahogy a megfigyelt tanórák szempontrendszerében is, azonban ezek szubjektív volta miatt ezen adatok nem általánosításra, csupán az esetleírás árnyalására szolgálnak.



4. ábra: A TPACK-modell (Forrás: Turcsányi-Szabó, 2012; idézi: Czirfusz, 2017)

2.3.2. Digitális pedagógia

A hibrid oktatás egyik sajátosságaként a hibrid pedagógiát is ki kell emelnünk, vagyis a hagyományos pedagógiai elemek mellett a digitális pedagógia elemeinek megjelenését. „*A digitális pedagógia olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül*” Szűts (2020b:24). Azonban az online tanóra esetén a médium nem a pedagógus helyettesítőjeként funkcionál, hanem a tanári képességek kiterjesztésének eszköze, közvetítője (Vári, 1977).

A digitális pedagógia szorosan kapcsolódik a konstruktivista tanuláselméletéhez abban a tekintetben, hogy a tanulóktól nagyfokú önállóságot kíván mind az aktivitásban, mind az információk szelektálásában, ugyanis a pedagógus ebben a tanítási formában inkább facilitáló, koordináló szerepű. Vagyis a pedagógus támogatóként segít a probléma felismerésében és verbalizálásában, azonban a megoldás felismerése és kidolgozása, a tudás felépítése, konstruálása a tanuló által valósul meg (Nahalka, 2002). További közös pont, hogy a tanulási folyamat központi eleme a problémamegoldás. A különbség csak annyi, hogy hibrid oktatásban mediatizált, komplex problémákkal találkozik a megismerő, amelyben a platform kivetülésként, közvetítő közegként van jelen (Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:115).

A digitális világ, így a digitális tanterem is saját szabályszerűségek és törvényszerűségek szerint, az offline tanórával párhuzamosan alakul és működik. Ezzel pedig lehetőség nyílik a megismerés általi tapasztalatszerzésre (Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:112).

Általánosan elmondható tehát, hogy a digitális pedagógia, ezzel párhuzamosan pedig a hibrid oktatás sajátossága a célirányosság, a tervezettség, az aktivizálás és a motiválás, a folyamatos, személyre szabott visszajelzés és értékelés (amelynek jellemzője az azonnaliság, valamint a tanuló önértékelésének, illetve a társak értékelésének, visszajelzésének a lehetősége), továbbá az egyéni tanulási utak biztosításának és a visszaidézhetőség biztosításának elve (Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:127).

2.3.3. Seamless learning

A hibrid oktatás leginkább a tanulási környezeteken térben és időben átívelő, mobil alapú seamless learning tanulási folyamat sajátosságait hordozza magán. Ugyanis magában foglalja a fizikai offline és az online tanulást amellelt, hogy a formális és az informális

tanulási tevékenységek egyszerre jelennek meg benne, ahogy az egyéni és a társas tanulás is, ami történhet szinkron és aszinkron módon. Nem befolyásolják a földrajzi kötöttségek, így bárholnan hozzáférhető tudásforrást és tudásszintetizálást biztosít. Különböző pedagógiai és tanulási tevékenységek összekapcsolódásában megjelennek a multimodális tanulási feladatok is. A jelentésteremtés online és offline is többféle IKT-eszköz használatával valósulhat meg (Wong és Looi, 2011).

2.3.4. Tanári és tanulói tevékenységek

A pedagógus online és offline tanórai tevékenységének legnagyobb részét a kommunikáció (előadás, magyarázat, kérdés, utasítás, dicséret, kritika, felszólítás stb.) teszi ki a tanulásszervezés, ismeretátadás, gyakoroltatás, mérés és értékelés és a visszacsatolás mellett. Azonban tekinthetünk úgy is e cselekvésekre, mint amelyek megvalósulhatnak a kommunikáció részeként. Tehát a pedagógiai kommunikáció kiemelhető fő tanári tevékenységgé a hibrid oktatásban, amely alkalmas további tevékenységek betöltésére. Ennek értelmében a hibrid oktatás fő elemének tekinthető a tudatos, tervezett és szervezett pedagógiai kommunikáció, amely offline és online keretek között is domináns elem. Erről a későbbiekben még szó lesz.

A tanulók szempontjából is közel azonos tevékenységek lehetősége adott offline és online tanórán. Ilyen a megszólalás, a kézfeltartásos vagy írásbeli szavazás, az egyéni vagy a csoportmunka, a tartalommegosztás vagy az üzenetküldés, online keretek között a chat (Kaposi-Szőke-Milinte, 2021:52). Utóbbi az offline órán kevésbé a formális tevékenység része, inkább a tanulók egymás közötti párhuzamos kommunikációját képezi, míg online keretek között, noha megjelenhet a több ablakos párhuzamos chat is, mégis ez a tevékenység „legális” lehetőségként van jelen a tanulók eszköztárában.

Bár a szerepekről korábban már volt szó, kiegészítendő, hogy a digitális platform adta „végtelen” információlehetőség okán a tanulók és a pedagógusok is a korábban megszokott gondos szerkesztésű és ellenőrzött információk helyett többségében azok töredékével vagy épp információdömpinggel találkoznak. Éppen ezért tevékenységükben elengedhetetlen annak a képességnek a megléte és alkalmazása, hogy ezeket az információkat koherens rendszerben kezeljék. Vagyis a hibrid oktatás egyik sajátos tanári és tanulói tevékenységének a tájékozódás és a navigáció mondható az információk között (Richardson, Mancabelli, 2011).

2.3.5. Differenciálás

A differenciálás vagy az adaptálás, a tanulói különbségek pedagógiai figyelmebevétele független a hibriditástól, online megvalósulása mégis sajátságot feltételez. Ugyanis míg jelenléti, offline keretek között a nem verbális jelekből is olvasva képes szinte azonnal reagálni a tanár az adott tanuló szükségleteire, addig online órán főként a korábról ismert, felismert különbségekhez tud alkalmazkodni például a feladatkiakításban. A digitális osztályteremben a nem verbális jelek észlelése korlátozottabb, így az előre nem megtervezett, tehát spontán, azonnali differenciálás megvalósulása is.

„Akár a differenciálásról, akár az adaptivitásról van szó, a Z-generáció tanítás- és tanulásszervezéséhez nélkülözhetetlen pedagógiai szemléletről és gyakorlatokról beszélünk. Ahogyan azt a kognitív terhelésemélet leírja, a Z-generációs fiatalok megismerő tevékenységük és memorizálási folyamataik támogatását, együttműködést és alkotó részvételt igényelnek a megismerésben” (Schweller és mtsai. 2019, idézi: Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:62). Vagyis a hibrid oktatás online részében a differenciálás háttérbe szorul, kevésbé az egyénekhez, hanem leginkább a Z-generáció sajátosságaihoz igazodik annak ellenére, hogy *„a digitális platformokon szervezett tanítási-tanulási módok biztosítják a leginkább az egyénre szabott tanulási célokat, tartalmakat, módszereket és eszközöket, a digitális pedagógiai és módszertani hiányosságok gátat szabtak a differenciált tanulásszervezés lehetőségének”* (Kaposi, Szőke-Milinte, 2021:65).

Az információk memorizálása, befogadásának mértéke egyénenként eltérő lehet a generáción belül. Befolyásolja pedagógusi részről a feladat típusa vagy a repetíció gyakorisága, de a tanuló aktuális érzelmi állapota, általános motivációja és a korábbi ismeretei is. Nem beszélve a fizikai észlelés, befogadás milyenségéről (pl.: audio és/vagy vizuális tanulás stb.) (Kaposi, Szőke-Milinte 2021:62). A tanítási-tanulási folyamatban, különösen az ingergazdag hibrid formában kiemelt cél megtalálni azokat az oktatási technikákat, amelyekkel a leginkább támogatható a tanulók munkamemóriája (Oberauer, Eichenberger 2013). Szőke-Milinte Enikő úgy véli, hogy figyelembe véve Bonk és Zhang 2008-ban publikált R2D2 modelljét - amely a különböző tanulótípusokat írja le - , az információkat kisebb egységekben és különböző módokon közvetítve a Z-generációs tanulóknak a bevésés és az előhívás is hatékonyabb lesz a hosszútávú memóriából (Kaposi, Szőke-Milinte 2021:63). E modell keretként szolgál az online tanulási környezet megszervezéséhez.

2.3.6. Megváltozott tanulási környezet

A 21. században általánosan véve mindazt - az akár természetes, akár jelenleg még mesterségesnek tartott – tanulási környezet részének tekintjük, ami a tanulás eredményességét és hatékonyságát befolyásolja (Komenczi, Lengyelne 2020:30). Ennek értelmében a hagyományos osztálytermi tanulási környezet kiegészül az otthoni, vagy ha mobiltelefonról történik a részvétel, akkor helyhez nem kötött, de mindenképpen a privát szféra egyes elemeivel. A hagyományos tanítás során sem csak az iskolai környezet adott terepet a tanulásra, azonban a hibrid oktatási móddal összekapcsolódik a formális és az informális környezet, bizonyos értelmezésben a formális részévé válik a tanuló szobája, otthoni környezete is. Vagyis a személyes együttlét értelmezése megváltozik, a fizikai síkról az online-ra tevődik, ami a tetszőleges helyszínről bekapcsolódó egyéni résztvevők együttes, ideális esetben közös tanulását és problémamegoldását hozza magával. Ez a tanulási környezet nem a korábbiak alternatívájaként működik, hanem történetiségében olyan új fejlődési fázis, amelyben az eszköztár alapját az IKT adja (Komenczi, Lengyelne 2020:45).

Mivel az iskola az elsődleges színtere és eszköze a kiépített és tudatosan használt elektronikus tanulási környezettel a tanulók általános és speciális képességeinek fejlesztésnek (Racsko, 2012:63), ezért e fajta tanulási környezettel és komponenseivel mindenképpen számolni kell a tanítási-tanulási folyamatban.

Tehát a hibrid oktatás fontos sajátosságának nevezhető a digitális tanulási környezet általánossá válása, amelyben a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek. Ezzel olyan lehetőségek nyílnak a tanítási és tanulási folyamatban, amelyek a korábbi, hagyományos tanulási környezetekben egyáltalán nem, vagy csak korlátozottan voltak elérhetőek. Ezek többsége az információk rendszerbe szervezéséhez (pl.: hipertext, multimédia, hipermédia, polimédia), rendezéséhez, tárolásához, kereséséhez (pl.: adatbázis, keresőrendszer stb.), valamint a kommunikáció és az interakció változatos formáihoz köthetőek (Komenczi, Lengyelne 2020:43).

E tanulási környezetben a kommunikáció közvetlen és azonnali csatornákon történik, legyen szó a tanulótársak egymás közötti vagy a tanulók és a pedagógus(ok) közötti interakcióról. Ennek értelmében Komenczi Bertalan és Lengyelne Molnár Tünde úgy véli, hogy a hálózati kommunikáció ígéretes eszköz lehet egy új, dialogikus interakción alapuló

tanulási kultúra, vagyis a virtuális tanulóközösségek kialakításában (Komenczi, Lengyelne 2020:45).

2.3.7. Digiloping Teachers projekt mint gyakorlati megvalósulás

A FreeEd programhoz hasonló, de részben magyar koncepció a Digiloping Teachers projekt (digilopingteachers.eu), amely a hagyományos, osztálytermi környezettől eltérően, kifejezetten hibrid oktatásra kialakított tanítási-tanulási környezetben szervezi képzéseit. Fontos különbség a dolgozat vizsgálati tárgyához képest, hogy a szervezők nem a közoktatásban, hanem elsősorban a tanárképzésben és a projektmenedzsmentben alkalmazták nemzetközi szinten a hibrid kísérleti oktatási formát.¹²

A gyakorlatban ezen alkalmakkor a kooperatív órai munka létrehozása volt a cél, amelyhez az offline terekben mozgatható asztalok, könnyű székek és kivetítő állt rendelkezésre 16-20 főre tervezve. A digitális technikát pedig, amely mozgatható, többfunkciós kamerából, térmikrofonokból állt, az erdélyi Spektrum Oktatási Központ és a tallinni Eduspace Lab¹³ biztosította. Ehhez kapcsolódott még annak az előzetes megtervezése, hogy az oktatóterekben megfelelő természetes és mesterséges fénnel lehessen dolgozni a háttérben a felvételek képi minőségének biztosítására. Valamint az emberi erőforrás is fontos szempont volt, ugyanis plusz embereket alkalmaztak, akik operatőri (képalkotói), vágási (a kameraképek váltása, a fókusz beállítása) és egyéb technikai feladatokat (pl.: adatmásolás, a csoportok közötti kommunikáció biztosítása stb.) végeztek párhuzamosan. Tehát elmondható, hogy e projekt keretei bár rendkívül precízek és kidolgozottak, már a „becsöngetés előtt” több háttérben segítő embert igényelnek, mint amire adott esetben lehetőség van egy középiskolában.

A kísérlet során a pedagógusoknak úgy kellett megtervezniük az órát, hogy az osztályteremben offline megjelenteknek, az online csatlakozóknak és a távoktatásban utólag bekapcsolódóknak (akik utólag, videón nézik meg az órát és nincs lehetőségük élőben az interakcióra) is hatékonyan történjen a tudásmegosztás. A csavar pedig abban rejlett, hogy a FreeEd képzésein páros tanári munka valósult meg, ugyanis más módon oldották meg a feladatokat az offline és az online platformon résztvevők: egyikük az online csoportot koordinálta, a másik az offline-nal dolgozott, míg a technikáért felelő kollégák a

¹² <https://digilopingteachers.eu/2022/01/20/esztorszagban/> Utolsó letöltés: 2023. december 10.

¹³ <https://www.tlu.ee/en/hti/research/research-lab-eduspace> Utolsó letöltés: 2023. december 10.

pedagógusokat támogatták: kameraállásokat váltottak, kivetítették az aktuálisan szükséges prezentációt, az élő csoportalakítást követően pedig például létrehozták a csoportszobákat stb.

Megjegyzendő, hogy a technológia azt is lehetővé tette volna, hogy a hagyományos és a digitális osztálytermet egybe nyissák és azonos módon foglalkozzanak a különböző platformon résztvevők az órai feladattal, de úgy ítélték meg a pedagógusok, hogy az online csatlakozók kommunikációját erőteljesen befolyásolta volna az offline háttérzaja, így kevésbé lett volna hatékony a közös munka. Weboldalukon elismerik, hogy maga a páros tanári munka nem lenne teljesen idegen a hagyományos oktatásban, azonban jelenleg a hazai oktatási környezet és iskolai foglalkozások jelentős része ezt a munkamegosztást technikailag, emberi erőforrásban és felkészültségben sem tudná megvalósítani.¹⁴

2.4. A pedagógiai nézet és attitűd fogalma

A pedagógiai nézetkutatások Magyarországon elsősorban Falus Iván nevéhez köthetők, azonban megemlítenéd Nahalka István a tudáshoz kapcsolódó 2001-ben publikált kutatása, Vámos Ágnes a pedagógusok értékelésfogalmának 2003-as kutatása vagy Szivák Judit felmérései a pedagógusjelöltek nézeteiről is.

Bár már az 1980-as és 1990-es években beszélhetünk a nézetfogalom nemzetközi szakmai diskurzusáról, komplexitása okán mégsem alakult ki egységes tartalmi összhang az angol nyelvű szakirodalmakban (Iuga-Gombos, 2019:3). A közös pontok mentén viszont leírhatók jellemzői, amik hozzásegíthetnek a pszichikus konstrukció működésének megértéséhez. Ugyanis a nézet elsősorban az egyén főként korai tapasztalataiból származik, emiatt szilárd hitrendszeren alapszik és nehezen változik. Hat a cselekvésre és a viselkedésre amellet, hogy a cselekvés által befolyásolt. Funkciója a világ megértése, önmagunk definiálása a különféle új vagy ismeretlen jelenségek folyamatos értékelésével (Pajares, 1992; Richardson, 1996, Iuga-Gombos, 2019). Vagyis Falus Iván megfogalmazásában „*a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében, és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.*” (Falus, 2001a:23.)

A pedagógusnézetek tartalmát illetően szinte bármihez köthetők: a pedagógushoz (önmagához), a környezetéhez, a szaktárgyához, a módszertanához, a tanítás céljához vagy épp a diákokhoz (Stéger, 2015:66). Alapulhatnak személyes, akár gyermekkori

¹⁴ <https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2006/Insp06-final.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 10.

tapasztalatokon, élettapasztalatokon; másoktól vagy akár a médiából eltanult ismereteken, de forrása lehet a pedagógusképzés vagy a pályán töltött évek gyakorlati tudása is (Falus, 2006). Ekképpen pedig egy a koronavírus-járvány mértékéhez hasonló behatás esetén, amely nemcsak a pedagógus hétköznapijaira, hanem a munkájára és korábbi tapasztalataira is hatással van, némely területen alapjaiban változtatja meg addigi tudását, jogosan vetődik fel a kérdés a nézeteinek alakulásáról. Minden bizonnyal személyesen megélt pozitív vagy negatív tapasztalataik dominánsabbak lesznek az online (vagy hibrid) tanítás és tanulás kérdéskörében, mint közeli ismerőseik tapasztalatai vagy a tudományos ismeretek.

Noha bizonyos területeken a nézet és az attitűd, valamint a nézet és a tudás fogalmát gyakran egybemossák, szinonimaként hivatkoznak rájuk, ez a pedagógiai vizsgálatokban nem helytálló megközelítés. A különbség abban áll, hogy amíg a nézetek a kognitív tartalmakhoz kapcsolódnak, megjelenhetnek a feltételezésben, addig az attitűdök erősebb kötődést, egyfajta érzelmi töltést is magukon hordoznak, amely a viselkedésben és a döntésekben tükröződik markánsan (Falus, 2001a). Azonban nem összekeverendő a tudás fogalmi keretével sem, mivel a nézetek esetében nem kritérium, hogy tárgya valóban igaz legyen, elegendő, ha birtoklója igaznak véli azt. Tehát a tudásban az objektív, tényeken alapuló ismeretelméleti igazolás a domináns, a nézetekben a szubjektív, de magabiztos vélekedés, elkötelezettség (Falus, 2001).

2.5. A pedagógiai kommunikáció fogalma

A pedagógiai kommunikáció tudományággá válásának előfutára a kommunikációelmélet kialakulása volt, amely mások mellett az emberek közötti kapcsolatot, viszonyrendszereket vizsgálja a társadalom különböző szinterein és síkjain keresztül. Zrinszky sajátos kommunikációként és önálló kutatási ágazatként aposztrofálja a pedagógiai kommunikációt, felhívva a figyelmet arra, hogy túlmutat a kommunikációelmélet vagy a neveléstudomány vizsgálati nézőpontján (Zrinszky, 2002:6). Ennek oka pedig, hogy a pedagógiai kommunikáció a nevelő-oktató tevékenység sajátos céljainak szempontjából vizsgálja kommunikációs folyamat módját, szabályait és jellegzetességeit. A kommunikáció olyan intézményesült és pedagógiailag szabályozott megvalósulása, melyben a személyközi vagy csoportkommunikáció során a tanár tevékenysége célorientált, bizonyos mértékig tervezett, de ösztönös elemeket is tartalmaz.

Noha a kommunikáció fogalmának sokféle és gazdag értelmezése van attól függően, mely tudományterület felől közelítünk (Griffin 2003:34), kutatásomban a pedagógiai

kommunikáció értékeit szem előtt tartva leginkább Rosengren meghatározását tartom irányadónak, miszerint valaminek a közlése, közzététele, a közös tudás gyarapításáért (Rosengren 2008:13). Pedagógiai értelemben viszont - és mivel a rosenegreni definícióban funkció tekintetében többek között hiányzik a támogatás, a konfliktuskezelés és a megismerés aspektusa - érdemes ízeletetni a kommunikáció latin eredetét, vetületeit, amely értelmezésben többletjelentést ad a szónak a pusztá közlésnél. A communicare megbeszélni, a communis közös, a communio részvétel vagy a munus szolgálat kifejezések (Zrinszky 2002:12) egytől egyig illeszkednek a pedagógus mint gyermekkísérő személyéhez. Hiszen fontos, hogy a pedagógus szolgálatát teljesítve végigkísérje a tanulót az információszerzés vagy épp -alkotás, ráébredés útján, amelynek folyamatában a közös megbeszélés fontos elem, de részvétel nélkül aligha formálódik az ismeret vagy juthat el az üzenet vagy a címzetthez.

Ehhez kapcsolódóan fontos szükítenem, hogy doktori munkámban elsősorban a tanítás-tanulási folyamat két elsődleges résztvevőjére, a pedagógusra és a tanulóra koncentrálok. Vizsgálódásom során a közöttük végbe menő a pedagógiai kommunikációt interakcióként figyeltem meg az online és az offline tanórákon. Tágabb értelemben a szülő és pedagógus közötti kommunikációt (fogadóórák, szülői értekezlet stb.) is idesorolhatjuk, valamint a szülő és gyermeke kapcsolatának bizonyos részét is képezheti a pedagógiai kommunikáció, azonban e területek nem képezik a bemutatott kutatás tárgyát.

2.5.1. A pedagógiai kommunikáció sajátosságai

A pedagógiai kommunikáció fogalmából kiindulva jellemzője a már említett intézményesség, a tervezettség, a személyesség vagy közvetlenség és hogy célja van. Fő irányítója, mozgatója maga a pedagógus, aki kommunikátorként mindig az aktuális pedagógiai céloknak megfelelően tervezi meg tevékenységét, beleértve a kommunikáció módját és formáját is. Természetesen összhangban egyéni stílusával, szerepével, az aktuális kommunikációs helyzettel, valamint a kommunikációs térrel. Továbbá figyelembe véve az intézményi normákat és a tanárszerepből adódó külső és belső elvárásokat. Mindez megmutatkozik valamennyi verbális, nem verbális és írásbeli megnyilvánulásaiban: öltözködésében, dicséreteiben, kérdései típusában, előadásaiban, magyarázataiban, kéréseiben vagy utasításaiban, kritikáiban és adott esetben az időgazdálkodásban és a csend kezelésében is. Illetve táblaképeiben, vázlataiban, minden olyan közlésében, amelyhez valamilyen tanítási eszközt használ. Azonban a pedagógiai kommunikáció önmagában csak szavak és tanári kinyilatkoztatások egymásutánja, ha nincs a vevő oldalán a kapcsolat a tanulóval vagy az

osztállyal, akikkel közvetlen interakció alakul ki. Vagyis alapvető sajátossága, hogy interaktivitásra törekszik a tanítási folyamat bármely szereplőjével és szereplői között, legyen szó tanár-diák, diák-diák, esetleg tanár-szülő viszonyról. Ebben a tekintetben pedig a tanítás és tanulás folyamatát leírhatjuk és feltárhatjuk a résztvevők közötti sorozatos interakciókkal.

2.5.2. Különböző kommunikációelméletek pedagógiai vonatkozása

A pedagógiai kommunikáció hagyományos és kommunikációelméleti értelmezéseit Szőke-Milinte Enikő vette górcső alá (Szőke-Milinte, 2013). Ehhez Zrinszky László (1996) értelmezését érdemes alapul venni, aki szerint a pedagógiai kommunikáció intézményi keretek között szabályozottan, a pedagógusok és a tanulók között megvalósuló olyan közvetlen és személyes kommunikációs forma, amely pedagógiai célokat szolgál (idézi Szőke-Milinte, 2013:241). Perjés István (2007) a társadalmi tevékenységekhez szükséges információcsere oldaláról közelíti meg a fogalmat. Úgy véli, a pedagógiai - az ő megfogalmazásában iskolai - kommunikáció ezt a folyamatot segíti.

Tranzakciós felfogás

Amennyiben a kommunikációra tranzakcióként, egyszerű üzenetátadásként tekintünk a pedagógiai folyamatban az adó és a vevő között, akkor elsősorban a pedagógus szerepét helyezzük a középpontba. Ennek mentén a cél, hogy a tanórán megtörténjen az információ eljuttatása a tanulók felé, ami nem feltétlenül jár együtt azzal, hogy célt ér és valóban érdemben megérkezik a tanulókhöz, mivel ez az elméleti iskola nem számol azzal, hogy milyen módon, egyáltalán megtörténik-e a befogadás a tanulók (vevők) részéről.

A Hartley-, a Shannon-Weaver-, a Barnlund- és a Jacobson-elmélet egytől egyig az átadással, pontosabban a tranzakció útjának megtervezésével foglalkozik, ami alapvető és fontos, de nem kizárólagos eleme a pedagógiai munkának (Forgó, 2010, Szőke-Milinte, 2013). Ha kizárólagossá válik, annak pedagógiai következménye egy olyan pedagógusi attitűd, amely a tanulót általánosítja befogadói szintre, kizárja az egyéni felismerés lehetőségéből, deduktív úton, a lehető legnagyobb kontroll alatt valósítja meg a pedagógiai kommunikációt és így az információátadást (Szőke-Milinte, 2013). A tudomány mai állása szerint részben meghaladottak a fenti kommunikációelméletek abból a szempontból, hogy a befogadókat passzív egyénként kezelik, mivel mind az adóra, a vevőre, az üzenetre, a csatornára, a kontextusra és a kódra, vagyis a teljes folyamatra hatással, akár befolyással lehetnek előre nem tervezhető vagy nem tervezett események, körülmények. Ezek természetüktől függően zavar alakulhat ki a folyamatban, akár meg is hiúsulhat az

üzenet/információátadás, vagy az eredeti tervhez képest más, akár több helyes, spontán útvonalon is sikeresen végbe mehet a tranzakció.

Azonban a pedagógiai gyakorlat – főként kezdő pedagógusok esetében (Szivák, 1999) – azt mutatja, hogy noha a pedagógus az óratervezéskor bizonyos mértékig számba veszi a tanulók személyiségét a tartalom tervezésében a korosztályukhoz és vélt fejlettségükhöz igazodva, de ez kimerül abban, hogy lejegyzí várható válaszaikat, reakcióikat. Az óra megtartásakor viszont már csak az az út mehet végbe, amelyet előre megterveztek. Alternatív útvonalak nem lehetségesek, a pedagógiai kommunikációt maximális kontroll jellemzi, ami abban valósul meg, hogy minden olyan megnyilvánulást megakadályoznak vagy nem vesznek figyelembe, ami részben vagy egészben eltér az előre eltervezett menettől. Ennek oka pedig az, hogy a tanuló a tranzakcionális kommunikáció folyamatában eszköz, az előre eltervezett lehetséges kérdésekre előre kitalált lehetséges tanulói válaszok jöhetnek szóba, ugyanis ezekhez illeszkednek a további megfogalmazott újabb kérdések. A gyakorlatban a tanórán leginkább onnan ismerhető fel, hogy tanár verbális megnyilatkozásai során gyakran él bírálattal, preferálja az egyszavas válaszokat, vagy a tanulói válaszból a kulcsszavakra fókuszálva csak azokat veszi figyelembe, amelyekkel előzetes óratervéhez hűen tudja továbblendíteni az óra menetét (Szóke-Milinte, 2013:242).

Megemlítendő Eric Berne játszmaelmélete (1984), amely a személyiséget három, folyamatosan és párhuzamosan jelen lévő énállapot összességéként írja le (gyermeki, szülői és felnőtt). Egyik vagy másik dominanciája az egyén kommunikációjában, szituációtól és az úgynevezett játszmatól függ. Berne a kommunikációra az énállapotok közötti tranzakcióként tekint, azt vizsgálta, hogy adott kommunikációs helyzetben melyik indukálta az inger és melyik a tranzakciós választ. Elmélete szerint játszmahelyzetek alakulnak ki, ha egy rejtett cél eléréséért előre megtervezett forgatókönyv alapján tranzakciók sorozataként megy végbe a kommunikáció. Ezek a hétköznapi élet valamennyi színterén is megtalálhatók és ha az énállapotok kereszteződnek, akkor konfliktushelyzet alakul ki. A pedagógiai kommunikáció során gyakran találkozhatunk ilyen helyzetekkel mind a pedagógus, mind a tanuló oldaláról. Legtriviálisabb példája, amikor a tanuló a gyermeki énjét előtérbe engedve próbál elhalasztani egy felelést vagy dolgot, esetleg kimagyarázni, miért nem készült el a házi feladata. Természetesen a leírt esetek önmagukban nem feltétlenül és nem mindig játszmahelyzetek, a megítélése attól függ, hogy a felek milyen kommunikációs céllal milyen stratégiához és eszközhöz nyúlnak. Egyenrangú felnőtt-felnőtt énállapot dominancia esetén nem jön létre játszma.

Interakciós modellek

Az interakciós megközelítések, mint például Mead, Searle, Grice, Austin, Watzlawick, Beavin vagy Jackson elmélete, a kommunikáció folyamatából, a kommunikátum létrejöttének mikéntjéből indulnak ki. Ennek értelmében az interakciót kölcsönös kommunikációs folyamatként írják le, amelyben a résztvevők szerepei cserélődnek, üzeneteiket egy közös cél mentén alkotják meg (Forgó, 2010; Griffin, 2003, Szőke-Milinte, 2013:244).

George Herbert Mead szimbolikus interakcionizmusa szerint társadalmilag úgy viszonyulunk másokhoz és a környezetünkhöz, ahogy gondolkodunk róla. Vagyis a társadalmi cselekvés vagy az erről való gondolkodás belső párbeszéd, mindig valamihez, vagy valakihez viszonyítva történik. A tükrözött én fogalmát bevezetve úgy véli, hogy magunkat is kívülről látjuk úgy, ahogy mások látnak minket. A jelentés, a cselekedetek társadalmi interakció útján kapnak értelmet, a kommunikáció valódi funkciója pedig az énkép kialakítása. Ilyen értelemben az „én” is az interakció eredménye (Mead, 1973, idézi: Szőke-Milinte, 2013:244).

Watzlawick e modell keretében állítja, hogy minden megnyilatkozás vagy annak hiánya kommunikáció, vagyis nem lehet nem kommunikálni, így például a csend is jelentéssel bír. Ennek tudatában a pedagógus kommunikációja során arra törekszik, hogy noha pedagógiai céljai stabilok és világosak, alkalmazkodva a spontán tantermi helyzetekhez, a tanulókkal együttműködve alkotja meg a tartalmat, beemelve a folyamatba a verbális, a nemverbális és a metakommunikatív jelzéseiket. A közösen elérendő célon kívül tehát egy valami biztos ebben az elméletben, mégpedig a változás, ami végigkíséri a folyamatot. Ha pedig erre készül a tanár, akkor nem okozhat gondot, ha a kommunikáció valamely eleme (tartalom, szerepek stb.) megváltozik. A felek viszonya már az óra tervezésekor partneri, a szerepek váltakozhatnak, így a várható eredmények is közös indíttatásúak. (Szőke-Milinte, 2013:244). A tartalom mellett a kapcsolat legalább annyira meghatározó, ezért a pedagógiai kommunikáció során a megbízhatóságra, a kiszámíthatóságra és az összehangolásra is törekszik a pedagógus, ami mintaként szolgál, megismerési és gondolkodási modellt kínál a tanulóknak (Griffin, 2003, Szőke-Milinte, 2013).

Kultivációs irányzat a kommunikációban

George Gerbner úgy vélte, hogy a kommunikációnak, legfőképpen a tömegkommunikációnak szociális szerepe van, vagyis képes a világról való tudás alakítására.

Vizsgálódásának középpontjában az áll, hogy a tömegmédiá hogyan válik elsődleges szocializációs közeggé a család és az iskola előtt. A kommunikációt nem aktusként, hanem aktuális állapotként írja le, amely sajátos világgépet alakít ki (Gerbner, 1997, idézi Szőke-Milinte 2013:244). Noha úgy érezhetjük, hogy ez az elmélet inkább médiaelméleti, semmint kommunikációs megközelítés, fontos megjegyezni, hogy a médiatudomány a kommunikációtudomány egyik területe. Ennek értelmében a médiaelméletet és a médiatudományt gyakran egymás szinonimájaként olvashatjuk a szakirodalomban, de a médiaelmélet főként a média működésének az elvi kérdéseit tisztázza. Tág értelemben a média az információ rögzítésére és közvetítésére használt eszközök rendszere. Amennyiben ezt elfogadjuk, akkor a digitális felület (pl.: TEAMS, Google meet) is ezt a célt szolgálja. Még tágabban vizsgálva tekinthetjük a mondanivaló kifejezésére használatos közvetítő közegek összességének, beleértve a szóbeli közlést is.

Úgy vélem, hogy a pedagógiai kommunikációnak lehet egy olyan értelmezése, amelyben a kommunikáció magán viseli mindazokat a funkciókat, amelyeket a média. Így például az információ rögzítését, közvetítését, valamint a társadalmi (kulturális) gyakorlatok reaktualizálását. A jövő állampolgárának nevelése azt is jelenti, hogy az iskola részt vesz a felsorolt folyamatokban. Tekintettel arra, hogy a médiaelméletek a média hatását vizsgálják és a kultivációs elmélet egyik lényegi felismerése, hogy a média világgépet alakít, érdekes vizsgálódási irány lehet, hogy a pedagógiai kommunikáció mint „lehetséges médiakommunikáció”, hogyan járul hozzá a tanulók világgépeinek alakításához.

Tehát a gyakorlatban a pedagógiai kommunikációban számolni kell azzal a kommunikációs és mediális környezettel, amelyben a tanulók léteznek, hiszen ez hatással van viselkedésükre, cselekedeteikre is. Vagyis nem zárható ki a tanulók médiafogyasztásáról és valóságértelmezéséről való tudás, amire ilyen értelemben nyitottnak kell lennie a pedagógusnak, hogy közös tudásként e keretben kritikai attitűddel mutasson alternatívákat a tanulóknak (Szőke-Milinte 2013:245). Legyen szó az aktuális TikTok trendekről, social kihívásokról vagy a diákszlengről, a naprakész és nyitott, ám kritikus pedagógiai kommunikáció közel hozhatja közel a tanulókhöz, amellet, hogy gondolkodásra ösztönözheti őket. Ekképpen tudatos kommunikációval és médiapedagógiával meghatározó szerepe lehet a tanulók világgépeinek kultiválásában (Buckingham, 2005).

A kultivációs elmülethez kapcsolódóan érdemes megemlíteni McCombs és Show 1972-ben publikált tematizációs elméletét, amely arról szól, hogy a média témái együttjárnak

a fogyasztók témasorrendjével. E kutatást alapul véve az elmúlt évtizedekben megjelent a keretezés és az élre emelés fogalma is, amelyet a tematizációval összefüggésben a politikai kommunikációban stratégiai eszközként is használnak (Andok 2015: 116-121) és amely ilyen értelemben a pedagógia eszköze is lehet. Ahogy a Blumler, Katz és McQuail nevével fémjelzett, szintén a 70-es években megfogalmazott a használat és élménykutatás modellje is illeszkedhet a pedagógiai kommunikációhoz. E szerint egyénre szabott médiahasználat valósul meg azáltal, hogy az egyén a befogadásban aktív résztvevő, így van választási lehetősége a különböző tartalmak között racionális és érzelmi szükségleteinek megfelelően. Vagyis a médiatartalom fogyasztását attól teszi függővé, hogy ezzel aktuálisan mely szükségletét (pl.: kognitív, affektív, társas vagy egyéni integrációs, menekülési stb.) szeretné elsősorban kielégíteni (Katz et al 1973, Katz et al 1974).

A kommunikáció participációs megközelítése

A Horányi Özséb-féle participációs elmélet a kommunikáció mint problémamegoldás felvetésből indul ki. E szerint a kommunikáció egy állapot és eszköz is egyben, melyben és mellyel felismerhetők, valamint megoldhatók a problémás szituációk. A megoldás hozzáférhetőségét, vagyis magát a tudás megszerzését (mit, hogyan, melyik) teszi lehetővé a kommunikáció (Horányi, 1999, idézi Szőke-Milinte 2013:245).

A tanítási folyamatban a participációs megközelítés értelmében a pedagógiai kommunikáció tehát a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültség elérhetősége, amelyben a pedagógus a felkészülés megszerzését segítő facilitátor. Ehhez nem elég a nyitottság és a rugalmas hozzáállás, ismernie kell a tanulók jelenét és igényeit, hogy aktuális problémafelvetései valódi modellt jelentsenek. A cél a felkészültség bővítése minél több probléma megoldásával és az ehhez szükséges információk, stratégiák hozzáférhetővé válásával (Szőke-Milinte, 2013:245-246). Mindez az együttműködés stratégiáján belül a segítő kommunikációs stratégiával (Szőke-Milinte, 2008), gyakori dicsérettel, bátorítással, közvetlen stílussal, biztonságos kommunikációs környezettel vagy didaktikai problémamegoldással (Ferenczi & Fodor, 1996, idézi Szőke-Milinte) érhető el. Ennek azért is van jelentősége, mert egy megalapozott, biztonságos kommunikációs helyzetben a tanulók könnyebben vesznek részt a párbeszédben, ha sajátjuknak érzik a témát, kreatívan kibontakozhatnak benne a probléma megoldása során. A pedagógiai kommunikáció ebben az esetben mint a problémamegoldáshoz (Szőke-Milinte, 2013:246).

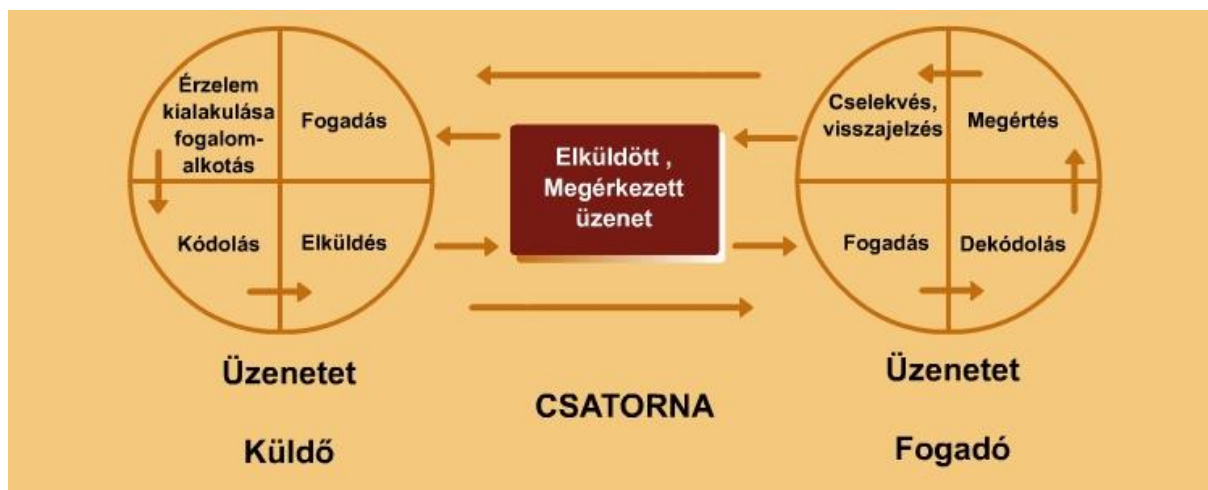
A kommunikáció mint rítus

A kommunikáció rituális felfogása értelmében a kommunikáció szerepe a kultúrateremtésben és -fenntartásban, tágabb értelemben a valóság létrehozásában, reprezentálásában és fenntartásában fogható meg. A James Carey (1992) szerint a valóság a kommunikáció által létrehozott és fenntartott társadalmi jelenség, amelyben a résztvevők elsősorban nem az információ megszerzéséért, hanem az adott világnézet megerősödéséért kommunikálnak. Carey a hírek és az emberek kapcsolatát vizsgálva arra jutott, hogy a befogadó e műfajban találkozik és kapcsolódik a világgal. Vagyis a reprezentációnak meghatározó szerepet tulajdonít, ami a befogadók mindennapjaiba is beépül, ezzel megtörténik a társadalom időben való összetartása. Ennek fő mozzanata pedig nem az üzenet átadása, hanem maga a szertartás, a rituálé (Carey, 2003, idézi Szőke-Milinte, 2013:246), amely által önmagunkat is kifejezzük.

A pedagógiai kommunikációval a tanár képes megteremteni a pedagógiai valóságot, amelyben a tanulók ösztönös, de aktív cselekvők. E tekintetben pedig felelősséggel is társul a rituális pedagógiai kommunikáció, ugyanis minden kommunikatív aktusnak tett értéke van. A kommunikáció dráma, amelyben a szereposztáson és a szerepek alakításán van a hangsúly, miközben leképezik addigi hiteiket, meggyőződéseiket, melyekben megerősödhetnek vagy épp lecserélik őket. A pedagógusnak nagyfokú előrelátásra és tervezésre van szüksége a létigazságok felismeréséhez, hogy ez a valóságalkotás rugalmasan, könnyedén, de mégis a tanulókkal közös kommunikációban kibontakozva történjen meg (Szőke-Milinte, 2013:247).

2.5.3. A pedagógiai kommunikáció mint interakció

A kommunikáció interakciós felfogása bár kapcsolódik a tranzakciós modellekhez (pl.: Shannon-Weaver (1949); Osgood és Schramm cirkulációs modellje (1954), amelyben már van szó a visszacsatolásról és nem feltétlenül különül el az üzenet feladója és vevője; Roman Jacobson modellje (1960), aki kitér a kommunikációs funkciókra is, Lasswell modellje (1948); valamint Barnlund megállapításai (1970)), azonban alappillére a kölcsönhatás, a kölcsönös közlés, a párbeszéd, a reagálás, vagyis túlmutat az üzenet pusztá átadásán. Ugyanis az interakció során a kommunikáló felek mindegyikének (meghatározás szerint legalább két résztvevőről van szó) megvan a lehetősége az adott kommunikációs helyzetben az üzenet küldésére, fogadására, a válaszra és a viszontválaszokra is. A jelentést közösen hozzák létre, amely online formában nehezebben megvalósítható, mindkét fél aktív, a szerepek egyenrangúak, ezáltal bármikor felcserélhetők (Griffin, 2001).



5. ábra: Az interaktív kommunikáció modellje (Forrás: Forgó, 2010)

Buda Béla specifikálta az interakció fogalmát a kommunikációhoz viszonyítva, úgy vélte, hogy az interakcióba beletartozik minden cselekvéses megnyilvánulás is (Buda, 1986). Amennyiben ezt az állítást elfogadjuk, úgy meg kell említeni a John Austin, John Searle, Paul Grice nevével fémjelzett a nyelvfilozófiai iskolát, amely a beszédaktus-elméletet dolgozta ki. Ennek lényege, hogy szavainkkal a megnevezésen túl cselekedtetünk is. Vagyis a nyelv használata, a gondolatok megfogalmazása, a szavak kimondása nemcsak a cselekvés irányítói, hanem maga a cselekvés. Fontos megjegyezni, hogy ez austini értelemben csak a performatív kijelentésekre igaz, a konstatívakra nem.

Forgó Sándor fontos megállapítása, hogy a hétköznapi viselkedések többségét kölcsönhatások, elvárások vezérlik. Ebből kiindulva az interaktív kommunikáció folyamatáról úgy véli, hogy a résztvevő felek folyamatosan és kölcsönösen értelmezik egymás viselkedését, ami az énkép és a másikról kialakított kép figyelembevételével hatással van az egymásra adott reakciójukra, a visszajelzésekre is (Forgó, 2010). Ez pedig túlmutat a kommunikáció verbális részén, mivel testünkkel (mimika, gesztikuláció stb.) is folyamatosan reagálunk, minősítjük a kapott vagy elkapott üzeneteket. Míg egy gépnek nem szempont, addig az embernek bizonyos fokú igénye van arra, hogy beszéd közben visszajelzést kapjon és észleljen a kommunikációs folyamatban résztvevőktől, ugyanis ezen információk birtokában folytatódik és szükség szerint módosul a kommunikáció tartalma, mikéntje. A pedagógus tevékenységében például döntő jelentőséggel bír annak dekódolása, hogy az osztály, az egyes tanulók milyen érzelmi állapotban vannak jelen a tanórán, értik-e, amit mond, egyetértenek-e vele vagy lehetőség nyílik a kérdések verbális, párbeszéd megvitatására is stb. A Palo Alto-i iskola egyik alaptétele, hogy nem lehet nem

kommunikálni. Így például a hallgatás is sokatmondó lehet egy tanórán. Az említett információk többségét a pedagógus nem verbális jelekből kapja meg és ezek ismeretében dönt a folytatásról. A tartalmi összetevő mellett a kapcsolati viszony segít a feleknek, hogy az adott közlést hogyan értelmezzék, vagyis, hogy az adott mondat utasításként, dicséretként vagy iróniaként funkcionál.

Pedagógiai kommunikáció szempontjából megemlítendő továbbá, hogy a Bateson, Watzlawick és Beavin nevéhez köthető Palo Alto-csoport különbséget tesz a kommunikáció folyamatának típusai között aszerint, hogy abban a résztvevő felek viszonya egyenlő-e (pl.: osztálytársak egymás közötti kommunikációja) vagy komplementer, vagyis valamely fél vagy felek dominánsabbak a kommunikációban (pl.: tanár-diák) (Buda, 1986).

Noha a kommunikációtudomány értelmezésében többféle megközelítés él arról, mi a kommunikáció és milyen összetevői, értelmezési keretei vannak, ennek egyik része a már említett interakciós elmélet és kapcsolódó modellek, a nyelvészet és a pedagógia oldaláról az interakció bizonyos nézetek szerint alapvető feltétele a kommunikációnak. Tekintettel arra, hogy dolgozatom e tudományterületek metszetében helyezkedik el, kutatásom megtervezésében és megvalósításában megkísérelem, legalábbis törekszem figyelembe venni valamennyi kommunikációs, nyelvészeti és pedagógiai elméleti keretet. Ennek értelmében esett választásom az interakció vizsgálatára, amely akár a beszéd alapvető feltétele, akár a kommunikáció egy vetülete, mindenképpen fontos része a pedagógiai kommunikációnak. Akkor is, ha létrejön és akkor is, ha valamilyen oknál fogva elmarad ez a fajta párbeszéd a pedagógus és a tanulók között.

„A különféle skálák és mátrixok bevezetése a kvantifikálhatóság érdekében a pszichometria irányába vitt el néhány kutatási modellt, ami nem zárja ki, de nem is különösebben hangsúlyozza a lényegét: a tanár-diák interakció folyamatosságát, fejleményeit az óra menetében. A nyelvészeti irányultságú modellek az osztálytermi nyelvi megnyilvánulások összességét természetes diskurzusnak tekintik, következésképpen a diskurzuselemzés sémáit használják fel az osztálytermi történések megvilágítására” (Bárdos, 2000:227).

Az osztálytermi történések vagy a tanulók nyelvének, órai beszédének megfigyelésére és rögzítésére több modell látott napvilágot az elmúlt hat-hét évtizedben. Nyelvészeti szempontból megemlítendő Sinclair és Coulthard 1975-ös modellje, amely a beszédaktusokat (pl.: utasítás, figyelemfelkeltés, magyarázat, új téma bevezetése, egyéb megjegyzések, válasz,

ellenőrzés, beleegyezés, megnevezés, kérdésfeltevés stb.) mint beszédcselekményt a legkisebb elemezhető egységként vizsgálja huszonegy kategória alapján. Ennek célja az osztálytermi interakció nyelvi jelenségeinek funkció szerinti értelmezése. A szerzők úgy vélik, hogy ezek a verbális cselekmények tranzakciókká válnak az adott feladat végrehajtása érdekében függetlenül attól, hogy hányszor fordult elő a szerepek felcserélődése az adott tranzakcióban (Bárdos, 2000:228). Kutatásom tervezésében alapvető szempont az osztálytermi történések minél pontosabb rögzítése, azonban e modellt megvizsgálva úgy gondolom, hogy huszonegy kategóriájával túl részletes, elaprózott adatokat kaptam volna, amelyből kevésbé, a részletek miatt töredezetten rajzolódik ki a tanórák általam várt menete.

A pedagógiai megfigyelési modellek között megemlítendő 1966-ból a *Bellack-modell*, amely a „módszeres menet programozottságából, strukturáltságából” kiindulva az osztálytermi diskurzus mondatait vizsgálja négy különböző kategória mentén (figyelemfelkeltés, kérdésfeltevés, válaszadás, válaszra adott reakció) (Bárdos, 2000:228). Moskowitz a *Flint-modell*t (1971) az idegennyelvi órákra dolgozta ki Flanders kategóriáit kibővítve (tanári tizenkettő, tanulói tíz szempont). Flanderssel ellentétben Moskowitz számol a nem verbális megnyilvánulásokkal, ezeken betűjelölésekkel különbözteti meg megfigyelési lapján, továbbá olyan kérdésekkel is foglalkozik, miszerint a tanórán képes-e humort alkalmazni a pedagógus vagy „bántás” nélkül javítani a hibákat vagy előfordul-e nevetés mint reakció is az osztályban. Ennek az aprólékos modellnek az ellentétje az 1975-ben publikált Brown-féle rendszer, amely nem bővíti, hanem öt kategóriára szűkíti Flanders szempontjait praktikussági és a gyorsabb lejegyezhetőség okán. Azonban pont emiatt csak részben rekonstruálható belőle a teljes óra menete (Bárdos, 2000:229).

A fentiekből született Fanselow funkciókon alapuló *FOCUS-modellje*, amely szintén öt kérdés mentén kategorizál, bár szempontjai inkább hasonlítanak a hírsémák 5W+H képletére (Ki, mit, mikor, hol, hogyan, miért). Továbbá Bowers (1980) modellje a szóbeli viselkedés fókuszával és a grafikus ábrázolás lehetőségével. Mitchell és Parkinson 1979-es módszere a téma, a nyelvi tevékenység típusa, a tanári kommunikáció jellege, a diák kommunikációjának jellege és az osztály szervezettség mentén írja le szövegszerűen az osztálytermi megjelenéseket (Bárdos, 2000:230).

Mindezek figyelembevételével mivel nem szerettem volna elaprózni az adatokat és szétszedni a megfigyelt órákat, fontosnak tartottam, hogy olyan modellt válasszak, amely belátható, de nem túl elnagyolt kategóriaszámmal rögzíti az interakciót, ezzel kirajzolva az

óra fő menetét. Ezért kutatásomban a tíz kategóriából álló Flanders-féle hagyományteremtő interakcióanalízist alkalmazom hibrid oktatásban, vagyis egymást követő offline és online tanórákon. Flanders úgy véli, hogy a tanórai vagy osztálytermi kommunikáció leírható a pedagógus és a tanulók közötti interakcióval, amelyből következtetni lehet az osztálytermi viselkedésre és a társas interakció tartalmára. Interakciónak két vagy több ember ötleteinek, gondolatainak egymással való megosztását tekinti. Elfogadja a nem verbális közlések fontosságát, azonban abból indul ki, hogy a legtöbb funkció a verbális kommunikációval valósul meg, amellyel erősen korrelálnak a verbális közlések (Falus, 2004:121). Úgy gondolom, hogy az interakció folyamatában megfigyelhető verbális kommunikációban párhuzamosan tükröződnek a nem verbális elemek. Így habár ebben az eszközben nem jelöli külön kategória és emiatt nem jelennek meg a nyelvi jelentésben és a didaktikai elemzésben közvetlenül ezek az elemek, az adatokat tartalmazó mátrixban mégis közvetetten tetten érhetjük. Tehát az empátia, a tolerancia vagy a humor, ha nem is direkt, de benne rejlik a pedagógus vagy a tanulók megnyilvánulásaiban.

Az interakció három szintje különböztethető meg a tanórán (Szitó, 2007). Az első az intraperszonális, vagyis a személyen belüli kommunikáció. Ennek mérésére nem alkalmas Flanders módszere, ugyanis nem verbalizálható a folyamat, a tanári kérdés és a tanulói válasz közötti időben valósul meg, vagyis amíg a tanuló az adott kérdésre, feladatra kigondolja a választ. A második szintre, a személyközi vagy interperszonális kommunikációra már kézzelfogható és kódolható példákat találunk az iskolai tanórán. Ismérve, hogy két fél között folyik a diskurzus, a kezdeményező féltől függően tanár és tanuló, tanuló és tanár, valamint tanuló és tanuló előfordulásban, de az adó és a vevő szerepeket bármikor felcserélhetik. Flanders mátrixában különbséget tesz a kezdeményező és a reagáló megnyilvánulások között, azonban nincs külön jelölés a tanulók közötti interakció rögzítésére. A harmadik szint a csoportkommunikációban megvalósuló interakció, amelynél a csoport maga az osztály lesz. Ebben az esetben is az interperszonálishoz hasonlóan a kommunikáció iránya felől közelítve különböztethetjük meg tanár a csoportnak, a csoport a tanárnak vagy egy tanuló a csoport többi tagjának küldött üzenetet (Szitó, 2007).

A kategóriarendszerrel tehát megfigyelhető, kódolható és leírható a tanár és a tanulók között lezajló verbális kommunikáció, amely a reakciók által részben magában hordozza a nem verbális elemeket is. Az interakcióelemzés a résztvevő felek közötti visszajelzésen alapuló kommunikáció kódolásának és dekódolásának folyamata. A kódolás segít az események egyértelmű rögzítésében, a dekódolás pedig az adatok elrendezésében, majd az

osztálytermi interakciók viselkedésének és interakcióinak elemzésére szolgál. A tanítási-tanulási folyamatban megjelenő osztálytermi szituációk tehát magukba foglalják a tanulók és a pedagógus közötti interakciót. Ezáltal megismerhetővé válik a tanulók kommunikációja, a tanulók korábbi tanulási képességeire, valamint a gondolkodásmódjára is következtethetünk. Az elemzés segíthet a pedagógus és a tanulók osztálytermi interakcióinak jellegét és gyakoriságát részletesen tanulmányozva megbízható képet, visszajelzést nyújt arról, hogy mi zajlik az osztályteremben a tanítás és tanulás folyamatában.

A rendszer tíz, egyértelműen körülhatárolt kategóriája (2. táblázat) lefedi a pedagógus és a diákok között végbemenő verbális interakciók valamennyi formáját (Szokolszky, 1981:1). Az 1-7. kategória a tanár verbális megnyilvánulásait, vagyis a tanári beszédet jelölik attól függően, hogy kezdeményező vagy reagáló-e az adott megnyilvánulás. A 8-9. kategóriák pedig a tanulók szóbeli közléseire vonatkoznak. A 10. kategória kódja mutatja a csendet, a nyüzsgést, alapzajt vagy valamilyen zavar előálltát.

kategória		
1.	elfogadja az érzelmet (pozitívat és negatívát egyaránt!)	tanári reagálások
2.	dicsér, bátorít (vicc, „hm”, bólintás, „folytasd”)	
3.	elfogadja/felhasználja a gyerek ötleteit (akár továbbfejlesztve!)	
4.	kérdést tesz fel (tartalomra/eljárásra) cél: a tanuló válaszoljon	tanári kezdeményezések
5.	magyaráz, előad, elbeszél max. költői kérdések! saját gondolatok kifejtése	
6.	utasítást ad, irányít tanuló követi (vagy nem...)	
7.	kritizálás, tekintély védelme nem elfogadható tanulói viselkedést, magyarázza, mit miért tesz	
8.	tanuló reagálás válaszol a tanári felhívásra	tanulók verbális
9.	tanuló kezdeményez	
10.	interakciós szünet (csend)	

2. táblázat: Flanders megfigyelési kategóriarendszere (Forrás: szitoimre.com)

Flanders ezt a rendszert a Minnesotai Egyetemen fejlesztette ki munkatársaival 1955-60 között. A 70-es évektől kezdve hosszú ideig széles körben alkalmazták a pedagóguskutatásokban, Magyarországon Falus Iván és Szokolszky Ágnes nevével forrt össze. Napjainkban legfőképpen Nagy Britanniában és Indiában találunk alkalmazására számos példát. Előnye, hogy az egyes kategóriák megjelenésének gyakorisága mellett, a megnyilatkozások egymásutánjára, vagyis összefüggéseire is rámutat (Falus, 1973:83),

valamint jelzi időtartamát, így utólag is rekonstruálhatóvá teszi az osztályteremi verbális történéseket.

Hátrányai közé tartozik időigényessége, bonyolultsága és költségessége, hogy a megfigyelőket ki kell képezni a helyes kódoláshoz, továbbá pedagógusközpontúsága, vagyis, hogy kevesebb figyelmet fordít a tanulók beszédének vizsgálatára (mindössze két kategória tartozik a diákok és hét a tanárok kommunikációjának rögzítéséhez). Nem tér ki a tanulók közötti osztálytermi interakcióra, ahogy nem különbözteti meg a különböző csendtípusokat sem. Ezzel szemben bár a funkció szempontjából logikus a kategorizálás, de a mélyebb elemzést nehezíti, hogy a csenddel azonos kategóriába sorolja a nyüzsgést és a zűrzavart is. Továbbá közvetlenül nem írhatók le vele a multifunkcionális megnyilatkozásokkal sem, amelyek minimálisan, de kódolási problémát jelentenek, ugyanis az adott szituációban a domináns funkció, beszélői szándék mellett kell döntenie a megfigyelőnek. Éppen ezért nehézségként említendő, hogy Flanders a kommunikációnak a kvantifikálható oldalára figyel, emiatt a kommunikáció minőségére, a kapcsolatiságára, a pedagógus és a diák kapcsolatának minőségi megragadásának megjelenítésére csak közvetetten, a verbális kódokba kódolva van lehetőség, vagyis nem jelenik meg, nem különül el számszerűen. Ennek azért volna jelentősége, mert Celeste M. Condit, a Georgia-i Egyetem kommunikációprofesszora szerint a kommunikációra kapcsolódások folyamataként is tekintünk, amelyben a kommunikáció magát a kapcsolatot hozza létre. Olyan perspektivikusan alakított kapcsolatok sorozatát, amelyeknek céljuk, helyük, idejük és társas kötöttségük is van (Andok, 2017:7).

Falus Iván és Golnhofer Erzsébet felsőoktatási előadásokat vizsgált a módszer továbbfejlesztésével, módosítási javaslataik megfontolandók a gyakorlati alkalmazás szempontjából. Az alapvető rögzítési technika mellett szabályként fogalmazták meg a megfigyelőknek, hogy ha egy időegységen belül több kategória is egyértelmű és jól kivehető, akkor mindet rögzítsék. Bizonytalanság esetén a magasabb számú kategória alkalmazását javasolták, valamint, ha valamelyik kategóriával párhuzamosan történt szemléltetés vagy demonstrálás, azt külön, felső indexben kis d betűvel jelölték. Végül a tanulók közötti és/vagy egymást követő kettő vagy több tanulói interakció jelzéseként a váltás tényét aláhúzással kérték rögzíteni (Falus, 1973: 84-85).

Noha az 1970-ben publikált elméletet és módszertant az elmúlt évtizedekben többen átdolgozták, kiegészítették, mint ahogy fentebb láthattuk és saját kategóriarendszert hoztak létre például specifikálva és különbséget téve a dicséret és a bátorítás vagy a csend és a

nyüzsgés között, jelen kutatásban mégis úgy gondoltam, hogy előnyei mellett elfogadva hátrányait és kritikáját, módszertanilag eredeti formájában is alkalmas lehet az online és az offline verbális pedagógiai kommunikáció leírására, a verbalításban jelentkező főbb különbségek feltárására. Vagyis noha a digitális térre adaptálom, elfogadva a nem verbális kommunikáció fontosságát, mégsem tartom szükségesnek olyan kategóriákkal kiegészíteni a Flanders modellt, amelyek kifejezetten a nem verbalításban megmutatkozó digitális interakciókat tartalmazzák. Ezekkel közvetetten számolok a meglévő kódok döntésénél a beszélő domináns szándékának meghatározásakor. A hibrid oktatás két részének összehasonlíthatóságát tehát a verbalításban igyekszem megragadni. Mindebben megerősített Csepeli György azon megállapítása, miszerint a kommunikáció olyan komplex folyamat, amelyben a felek látásmódja, tapasztalatai folyamatosan változnak a különböző tényezők hatására, így a valóság egy szeleteként kiragadott kommunikációs folyamat teljes dekódolása lehetetlen, ebből adódóan pedig a következtetések általánosítása nem lenne helyénvaló (Csepeli, 2006).

Bár a Flanders-féle interakcióelemzésnek több hozama is lehet a pedagógus egyéni kommunikációjának fejlesztésére, a pedagógiai kommunikáció, valamint a pedagógus és a tanulók közötti közvetlen kommunikáció sikerességének javítására, erősítésére, jelen dolgozatban célokom az elmélet és a módszertan alkalmazásával csupán annak vizsgálata, hogy a modellezett időszakban megfigyelt intézményben a megfigyelt pedagógus és osztály interakciós értelemben vett verbális kommunikációjában mutatkozik-e különbség az offline és online órákon. A dolgozatban bemutatott folyamatok értékelésében éppen ezért következtetéseim az adott intézmény adott pedagógusára korlátozódik, de bízom benne, hogy az esetleírással olyan általános összefüggések is megmutatkoznak, amelyeket a későbbiek során érdemes lesz intézményfüggetlenül is vizsgálni. Továbbá szem előtt tartva a kutatás eredeti, hosszabb távú célját, amely annak támogatására szolgál, hogy a vizsgált intézmény a hibrid oktatás bevezetésének feltételeit megteremtse, a kapott adatokkal a pedagógus egyéni és az osztállyal történő kommunikációjának célzott fejlesztésére is lehetőség nyílik a hibrid oktatás személyi megalapozásaként.

Kiegészítésként megjegyzendő, hogy a dolgozatban bemutatott modellezett hibrid oktatás online részeként a pedagógus és a tanuló közötti interakció mediális kommunikációban valósult meg. Vagyis noha időben közvetlenül, térben mégis közvetetten, a digitális tér közvetítésében kommunikálnak a felek.

2.5.4. A pedagógiai kommunikáció funkciói

Tekintettel arra, hogy jelen kutatásban a pedagógiai kommunikáció verbális megnyilvánulásait vizsgálom elsősorban, meg kell említeni Roman Jakobson és Karl Rosengren beszédfunkcióit, amelyek a tanár vagy a tanulók különböző mondataiban közvetlenül vagy közvetetten nyilvánulnak meg.

Jakobsonnál ilyen a hangzó beszéd referenciális, vagyis megismertető, *tájékoztató funkciója*, amely a beszélő szándéka szerinti valamennyi ismeretközlő kijelentő mondat sajátja. Ugyanis ebben valósul meg az ismeretátadás a világról, főként tényekről, megállapításokról. A tanári magyarázatok döntő többsége ezt a funkciót látja el. Igen gyakran megjelenik az *emotív funkció* is a tanítási folyamatban, amikor a közlést áthatja valamely pozitív vagy negatív érzelem. Modalitás tekintetében főként a felkiáltó és az óhajtó mondatokban lelhető fel, de az érzelmi viszony kifejezhető hangsúllyal vagy hanglejtéssel is. Legkézenfekvőbb példa a tanulók viszonyulása egy-egy dolgozathoz vagy osztályzathoz, a tanárhoz, a tantárgyhoz vagy az óra témájához, amikről nem rejtik véka alá gondolataikat: „Ne írjunk ma dolgozatot, tanár úr! Olyan fáradtak vagyunk, kérem!” vagy „Bárcsak jól sikerülne az év végi bizonyítvány!” stb. A pedagógus oldaláról is találunk példát elégedettségének vagy elégedetlenségének kifejezésére: „Könyörgöm, valaki mondja már meg a helyes választ, mert nem bírom tovább idegekkel!” vagy „Büszke vagyok rátok, megtisztelő volt a tanárotoknak lenni!” stb.

A *konatív funkció* a parancshoz, a felszólításhoz és a követeléshez kapcsolódik, amikor a közlő valamit azonnal el akar érni. Nyilvánvaló formája a gyakorlatban például a tanulók közvetlen felszólítása a helyes válaszra, de nem ritka az sem, hogy emotív funkcióval párhuzamos a megjelenése, mint az előző „könyörgő” példánál, amelynél egyszerre fejez ki a beszélő felszólítást és érzelmeket.

A negyedik a *fatikus funkció*, mely olyan közléseken érhető tetten, mint az óra eleji kapcsolatteremtés vagy azok a tanulói válaszok, melyek a közlő bizonytalansága miatt kérdésként hangoznak el. Ez utóbbira is több példát találunk a modellezett időszak óramegfigyeléseiben. A *poétikai funkció* akkor kerül elő, ha az esztétikai hatás fokozása vagy a gyönyörködtetés a cél, jelesül az irodalomórákon elhangzó versek felolvasásában például, míg a metanyelvi funkció túlmutat a pusztán közlés tartalmán, a hangsúly a nyelvi megformáláson van. Ahogy a példákön is látható és érezhető, valamennyi üzenet nem egy funkciójú, hanem párhuzamosan több is megjelenhet bennük.

Rosengren megkülönbözteti az informatív, a kontroll, a társas és az expresszív funkciókat, amelyek összefüggenek a beszédaktusokkal. Az informatív funkció a kijelentéseknek és kérdéseknek felel meg, a kontroll a jelentéséből adódóan a parancsoknak, míg az expresszív funkció a felkiáltásokban érhető tetten. A társas funkció a legösszetettebb, szinte mindegyik beszédaktus és beszédaktus-kombináció betöltheti (Rosengren, 2008:62).

A pedagógiai kommunikáció mint tanári tevékenység tanórai funkcióit meghatározzák megváltozott (tanári) szerepek is. Ennek megfelelően elsődleges célja, feladata az ismeret átadásáról a tevékenységorientációra és a tanulási motivációra helyeződik. A tanítás-tanulás folyamata olyan tevékenységek sorozata, amely alapjaiban épít az interperszonális, kommunikatív és interaktív tanári és tanulói cselekvésekre. Mindez pedig a pedagógiai kommunikáció tervezett és szervezett alkalmazásával valósul meg. Vagyis a pedagógiai kommunikáció jelen van a különböző eszközökben, oktatási módszerekben és tanulásszervezési eljárásokban is, minden tevékenységben, aminek tervszerű és tudatos alkalmazója, kiváltója a tanár. Ezáltal pedig a tanuló és a pedagógus kommunikatív és interaktív közös tevékenységében. Ezen folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csupán tananyag aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása valósul meg, hanem közben kialakul a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, és a tanulási motivációnak magas szinten szerveződő önszabályozása is.

2.5.5. A pedagógiai kommunikáció típusai, módszerei, eljárásai, mintázatai

A tanórán a pedagógus megnyilvánulásait nézve ismeretközlés céljából a leggyakrabban a változó időtartamú *elbeszélés, a magyarázat és a tanári előadás* jelenik meg (Falus, 2004). Az adott kommunikációs helyzetben egy-egy előadással vagy elbeszéléssel a cél az időráfordítás minimalizálásával az ismeretek, tények mennyiségének maximalizálása. Noha alapvetően interakcióról van szó, ezekben az esetekben párbeszédre ritkán kerül sor, a hallgatóság többnyire nem aktív résztvevője a kommunikációnak. Ha pedig monoton, megszakítás nélküli a beszéd, a befogadó figyelme egy idő után lankad és az ismeretanyag megszilárduláshoz szükséges megerősítések elmaradásával az adott információ hamarabb feledésbe merülhet. A magyarázat több rövidebb megnyilvánulásból is állhat, akár tanári kérdések és párbeszéd beiktatásával abból a célból, hogy a kauzalitással a különböző összefüggésekre, szabályszerűségekre, esetleg tételmondatra rávilágítson a tanár, ezzel segítve a tanulói megértést.

Az interaktivitás eggyel magasabb szintjét képviseli a tanár-diák kommunikációban a *megbeszélés* vagy beszélgetés (Falus, 2004). Ennél az eljárásnál az új ismeret megszerzésének

a módja mindkét fél részéről a folyamatos kérdésfeltevés és az erre adott válaszok. Így a tartalmi tudásbővítésen túl a kommunikációs kompetencia fejlesztése is megvalósulhat. Szorosan kapcsolódik a megbeszéléshez a *vita*, ami a közös tudás létrehozásának a tanulókra épülő lehetősége. Ebben az eljárásban a tanárnak koordináló szerepe van, noha a megbeszéléshez hasonlóan a kommunikáció kölcsönös és több irányú. Végül a *szóbeli közlés* említendő a pedagógiai kommunikáció lehetséges gyakorlati megvalósulásaként, amely a leginkább függ a pedagógus kommunikációs kompetenciájától.

A kommunikáció mintázatainak leírására a korábban már említett rosenbergi elméleti keretet érdemes alapul venni. E szerint a kommunikáló felek kommunikációja leírható az irány és a kezdeményezés alapfogalmakkal. Az információáramlás így - két fél esetén - mindkét irányból indulhat, a kezdeményezés oka vagy célja pedig az adott résztvevő szemszögétől függően az üzenet küldése vagy az információ megszerzése lesz. Mindezek ismeretében négyféle kommunikációs sémát, mintázatot különböztet meg Rosengren: parancs, konzultáció, regisztráció és jelentés.

2.5.6. A pedagógiai kommunikáció csatornái és színterei

A kommunikációs folyamatban a csatorna az a közeg, amelyen keresztül az üzenet és alapját képező információ eljut a címzethez. Így például a levegő, a papír, a digitális csatornák, vagy a kommunikáló felek közötti harmadik személy is funkcionálhat csatornaként. Leggyakrabban az emberi beszéd és a vizuális nem verbális testbeszéd hordozza az üzenetet. Ilyen értelemben csatornaként értelmezendő a verbális, a vokális és a nemverbális kommunikáció, amelyek akár párhuzamosan is jelen lehetnek a kommunikáció folyamatában.

A pedagógiai kommunikáció szempontjából valamennyi csatorna sajátos, amelyek illeszkednek a tanárszerep elvárásaihoz. A csatornák jellemzőinek és működésének ismerete a pedagógiai célnak megfelelő kommunikációs stratégia megválasztásához elengedhetetlen. Az osztálytermi kommunikációra is jellemző, hogy általában egyszerre több csatornán keresztül történik az üzenet átadása. Így a pedagógus nemcsak verbális mondandóját, hanem megjelenését, hanghordozását és vizuális táblaképét is a céloknak megfelelően alakítja ki.

A kommunikáció színtereit megkülönböztetjük a résztvevők száma és a kommunikáció kiterjedése szerint. Ennek értelmében kommunikációs színtérként említhető a személyközi kommunikáció, amelynek iskolai megvalósulására a tanórán belül is találhatunk példát, amikor a tanuló egyéni segítséget kér a tanártól vagy tanuló és tanuló között történik a kommunikáció egy-egy feladat vagy pármunka kapcsán. A csoportkommunikáció is gyakori

az órákon, melyben a pedagógus az osztállyal, az osztály a pedagógussal és az osztály tagjai egymás között kisebb csoportokban is megvitathatják az óra témáit. Intézményi kommunikáció olyan esetekben jelenik meg, amikor a vezetőségnek általánosan mindenkit érintő, hivatalos közlendője van, ehhez pedig csatornaként a tanárt használja. A digitális kommunikáció is válhat az iskolában alkalmazott kommunikációs szintérré egy informális osztálycsoport vagy egy formális online óra digitális osztálytermében. Illetve a nyilvános és a tömegkommunikáció is megjelenhet a digitális eszközök tanórába emelésével. Az előbbieken felsoroltak nem válnak el szorosan egymástól, digitális kommunikáció például gond nélkül megvalósulhat személyközi, csoport- vagy intézményi kommunikáció formájában is.

2.5.7. A kommunikatív kompetencia és eredményes pedagógiai kommunikáció

A kommunikatív kompetencia azt írja le, milyen mértékben képesek a kommunikációs folyamatban résztvevők a közös jelek ismerete alapján a folyamatos információcserére, vagyis a közvetlen emberi interakciókra. Mennyire képesek érzéseiket, gondolataikat üzenetek formájában átadni és fogadni az adott kontextusnak megfelelően a különféle kommunikációs csatornákon úgy, hogy ne sérüljön az üzenet, a jelentés. A verbalitáson túl pedig e kompetenciához tartozik az empátia olyan megvalósulása, amely a felek nem verbális kommunikációjának észlelésére adott reakcióként jelentkezik az interakció során. A pedagógus kommunikációjának elvárt jellemzője pedig nemcsak az empátiára (a tanuló helyzetébe helyezkedés és visszajelzés rá), hanem a feltétel nélküli elfogadásra és a hitelességre való törekvés. Fontos hangsúlyozni, hogy az igény a tudatosság és a törekvés, ugyanis irreális elvárás lenne, hogy a tanítási folyamat minden mozzanatában mindig maradéktalanul teljesüljön.

Éppen ezért érdemes szem előtt tartani, hogy nehezítő körülményként hat, ha váratlanul éri a pedagógust az adott tanulói viselkedés vagy ha valamiért nem érti annak okát. Ezekben az esetekben ösztönös reakció lehet az elutasítás. De ugyanígy negatívan befolyásolhatja a valóságészlelést, ha megingathatatlan elhatározása van a tanárnak a személyes értékének vagy értékrendjének érvényesítésére. Arról nem is beszélve, hogy konfliktushelyzetben az azonosulás és az empátia erősebb a vélt áldozattal, ezzel párhuzamosan pedig a tettesnek ítélt fél elutasítása például osztálytermi verekedésnél (Sallai, 2006). Ezek kiküszöbölését segítheti, ha a pedagógus képes a mindenkori helyzetelemzésre, a viselkedés és a személyiség közötti különbségtételre, ha megpróbál a látott tünet és kauzalitás mögé látni vagy ha a jó és a rossz ellentétpárok helyett az érett és az éretlen jelzőkben

gondolkodik. Ennek azért van jelentősége, mert ha megérti az adott szituációt, akkor a biztonságérzete megalapozza a valódi együttérzést és az ítéletmentességet. Nem utolsó sorban pedig a tanár önismeretének és tudatosságának folyamatos fejlesztése is pozitív kimenetelt eredményezhet döntéshelyzetben (Sallai, 2006).

Az eredményes pedagógiai kommunikációhoz irányadónak tekinthetjük a hatékony kommunikáció általános szabályszerűségeit, amely Paul Grice maximáinak alkalmazását jelenti osztálytermi körülmények között. Grice az együttműködés alapelvéből indul ki, vagyis a kommunikáló felek a megnyilatkozások információs tartalmát érvényesnek tekintik a kommunikációs folyamatban (Grice, 1988).

Tehát a pedagógiai kommunikáció megtervezésekor és megvalósulásakor szem előtt kell tartani a *mennyiség*, a *minőség*, a *relevancia* és a *modor* elveit. Vagyis mindig csak a szükséges mennyiségű információt, ismeretet közölje a pedagógus a tanulókkal. Ugyanis, ha túl keveset mond, akkor az információhiány feszültséget teremthet és gátolhatja a feladatvégzést, míg a túl bő beszéd részleteiben elveszhetnek a tanulók, ami szintén zavart kelthet és lassítja a feladat megoldását.

A *minőség maximája* a pedagógiai kommunikációra vetítve annyit jelent, hogy a pedagógus törekedjen arra, hogy információi megalapozottak, bizonyítottak és megbízhatóak legyenek. Erre a tanárszerepből fakadóan is szükség van, azonban még fontosabb, hogy a tanulók valóban hitelesnek érezzék tanárukat. Ha sorozatosan hamis vagy a tanulók által könnyen megcáfolható információkat közöl a pedagógus, akkor a bizalom- és tekintélyvesztés kialakulása okán nem fogják komolyan venni, így pedig alapvető vezetői, szervezői funkciója sérül.

Szorosan kapcsolódva a mennyiséghez és a minőséghez, Grice megfogalmazta a *relevancia* szükségességét is, ami szintén levezethető a tanár mint minta, vonatkoztatási pont szerepéből. Ennek lényege, hogy a tanítás során kifejezetten a lényegre törekedve és a tananyag, üzenet megértését szem előtt tartva hangozzanak el az információk. A tanár stílusa meghatározó lehet a tanulóknak, függetlenül attól, hogy követendőként vagy elutasítóként értékelik. Így ha azt érzékelik a tanítási, tanulási folyamatban, hogy gondolkodása, magyarázatai érthető, logikus ívet írnak le, akkor a fentiek alapján mintaként vehetik át.

Végül a *modorra* érdemes figyelni a befogadás könnyítéséért, ami szintén magában hordozza a tömör és koherens megfogalmazásokat, közléseket. Ezzel párhuzamosan pedig a

zajcsökkentést, a hosszú, terjengős mondatok és kétértelmű kifejezések tudatos elkerülését (Grice, 1988).

2.6. Pedagógiai kommunikáció a digitális osztályteremben

A jelenléti oktatásban megszokott kommunikációs rituálék (Zrinszky, 2002) mennyisége csökken, más része átalakul. Így például a digitális tanteremben nincs be- és kicsengetés, sem felállás mint köszöntési forma a tanóra elején és végén. Megváltoznak az óra eleji jelentés nem verbális elemei, a jelentkezés módja, a feladat elkészültének jelzése, a feleletadás és akár a pedagógus megszólításának módja is. Ahogy az óra végi házi feladat kijelölése, vagy az osztály értékelése is a verbalításra korlátozódik és bizonyosan elmarad az utasítás az eszközök elpakolására vagy utolsó órát követően a padban található szemét kidobására és a székek asztalra helyezésére. Ezen rituálék alakulása, változása folyamatos, nem mondható egységesnek és megszilárdultnak, a tanulási környezethez való adaptáció során újabbak alakulhatnak ki és idomulhatnak a korábbiak az új kommunikációs helyzetekhez. Lesznek olyan rituális elemek, amelyek nem változnak, például az óra eleji köszönés és viszontköszönés vagy a megszólítás is vélhetően állandó elem marad.

Kommunikációs színtérként a digitális osztályteremben a megszólalás és hallgatás lehetőségét nézve mindenki egyenrangúvá válik. A tanórán leggyakoribb szóbeli közlés mellett a technika lehetővé teszi a különböző platformok chatfelületeit felkínálva, hogy online írásban is megnyilvánulhassanak. A jelenléti oktatáshoz hasonló *jelentkezés* funkció valamennyi felületen biztosított, viszont az egyének a saját mikrofonjuk és kamerájuk ki- és bekapcsolásával szabályozhatják, hogy aktuálisan milyen mértékben kívánnak részt venni a tanóra párbeszéd szituációiban. Adott esetben a képi és hang eszközeik megosztásának kikapcsolásával a kommunikációs helyzetekben úgy válhatnak láthatatlanná, a pedagógus szempontjából elérhetetlenné, hogy passzívan mégis jelen vannak az online tanórán. Erre a „szellemhatásra” offline osztálytermi alkalmakon csak részben van lehetőségük, például a tanteremben elfoglalt kevésbé központi fizikai helyük tudatos megválasztásával. Hozzá kell tenni, hogy bizonyos felületeken (pl.: MS Teams) a pedagógusnak lehetősége van egyénileg is lenémítani a különböző résztvevőket, azonban, ha a tanuló lenémította magát, annak tanári feloldása nem lehetséges.

A résztvevők vizuális megjelenése egyéni, formalizált kis ablakokban történik, ezzel az intézményi és a magán szféra összemosódik a digitális térben. A kommunikációs színtér kereteit a tanóra biztosítja, míg kulcslyuk-effektusként részben betekinhetnek a résztvevők egymás otthonába, privát életének szeletébe azáltal, hogy a bejelentkezés helyének, tanulási környezetének részleteit láthatják és az esetleges párhuzamos zajoknak, zörejeknek (pl.: kutyaugatás, fűrés-faragás, gyermeksírás) is részesei lehetnek. Az említett beszűrődő környezeti hangokat kevésbé tudják kontrollálni a résztvevők, a vizuális megjelenésüket annál inkább. Egyfajta tudatosságra is törekedhetnek, ha úgy alakítják a képen megjelenő hátteret, amivel pont annyit és nem többet mutatnak privát életükből, amennyit szeretnének. Ha pedig úgy döntenek, hogy nem kívánnak betekintést adni ebbe, akkor virtuális hátteret is választanak maguknak.

A fentiekben bemutatott környezet több olyan kommunikációs helyzetet eredményez, amely részben vagy egészben eltér az offline tanteremben tapasztaltaktól. Ez pedig a kommunikációs folyamatban félreértéshez, a zavarokhoz vezethet (Vesszős 2022:459), amelyeket a pedagógusnak fel kell ismernie és a kommunikáció sikeressége érdekében megkísérelni a megoldásukat.

Nehézséget okozhat a kommunikációban online körülmények között a tanulók kameraképének elmaradása vagy a tanár figyelmének olyan megosztása, hogy a jelenléti oktatás alapvető kommunikációs helyzetéhez hasonlóan képernyőjén egyszerre lássa az osztályt. Ez pedig a gyakorlatban annyit jelent, hogy mivel korlátozva van a tanulók tekintetének észlelése és dekódolása, a szemkontaktus, aminek a kommunikációs folyamatban szabályozó szerepe lenne, így sérül a befogadói visszajelzésre reagálás, ami pedig bizonytalanságot hoz. A tanár nem tudja, hogy fejben is jelen van-e a tanuló, megértette-e az üzenetet, a tananyagot, a feladatot, hogyan áll az adott témához vagy épp milyen a tanárhoz vagy a tanulókhoz fűződő érzelmi viszony. Így döntéseiben csak benyomásaira hagyatkozhat.

A digitális osztályterem platformtól függően lehetőséget kínál az online és azon belül a közösségi médiában megvalósuló kommunikáció lehetőségeire, így egyik jellemzője az azonnaliság, valósídejűség. A digitális környezetben multiplikálódnak, hibridizálódnak a kontextusok (nem biztos, hogy a diák számítógépén csak egy ablak van nyitva), és a kontroll sem minden esetben a pedagógus kezében van. Szűts Zoltán szerint a gyakorlatban a pedagógiai kommunikáció során a visszajelzés mégis sokkal lassabban történik online, a közösségi média néhány másodperces azonnaliságának többszöröse alatt (Szűts, 2022:84).

Azonban, ha a kommunikációs helyzetet vesszük, láthatjuk, hogy a közösségi médiafelületeken akár írásban, akár szóban történik a kommunikáció, mégsem teljesen ugyanaz történik, mint egy tanítási órán. Ezeken a felületeken többnyire az interperszonális, kétszereplős szituációktól, melyekben az egyik résztvevő reagál a másikra és fordítva; a vezető által koordinált vagy egyenlő felek kommunikációján alapuló csoportkommunikáción át a nyilvános közlésekig (írott poszt vagy élő videó), amelyben egy véleményvezér üzenetére reagál a többi résztvevő, valamennyi szintér megjelenik. Míg a digitális osztályteremben főként a csoportkommunikáció lesz a domináns vagy a személyközi olyan módon, hogy a pedagógus az egyik fél, az osztály mint egész pedig a másik. Ebben a helyzetben a pedagógusnak egy személyben kell tudnia észlelni az órai történéseket a digitális csatornákon, az online tér korlátaiban (hang vagy kép hiánya, a képernyőablakok közötti váltás) és reagálnia az osztály tagjainak párhuzamos tevékenységére, amely nem csak a verbális kommunikációban nyilvánul meg. Ez nagyfokú multitask képességet és figyelemmegosztást kíván meg a pedagógustól, amely lelassíthatja a visszajelzéseket, sőt, némely történések kieshetnek az érzékeléséből. Ugyanez offline, jelenléti környezetben ösztönösen megvalósul, ugyanis az azonos fizikai tér lehetővé teszi a tanárnak, hogy az osztály auditív és vizuális észlelése párhuzamosan megtörténjen más tevékenységekkel.

III. A kutatás leírása, szakaszai

3.1. A kutatás műfaja, jellemzői, módszerei

A bemutatott kutatás feltáró-leíró jellegű. A kutatási téma tágabban értelmezve komplex módszertanon alapuló modellező pilotkutatás keretében mozog, amihez szorosan kapcsolódik egy leíró kommunikációkutatás, azon belül interakcióelemzés, valamint egy metafora- és egy nézetkutatás is. Kutatásom módszertani szempontból kevert kutatás (Mixed Methods), amelyben a módszertani trianguláció bizonyos alapelvei is megjelennek (Sántha, 2009).

A vizsgált intézmény pedagógusainak, valamint azonos évfolyamba járó tanulók digitális és hibrid oktatásra vonatkozó nézeteiknek feltárása mellett a mintát folyamatosan szűkítve a modellezett időszakban egy pedagógus egy adott osztályban történő tanítása alapján kívánom megvizsgálni a pedagógiai kommunikáció alakulását a hibrid oktatásban. A kvantitatív kérdőíves adatokból kiindulva és a kvalitatív kutatások sajátosságát alapul véve került vizsgálódásom középpontjába egyetlen pedagógus 14 tanórájának megfigyelése Flanders módszerével, mellyel rövidtávú céloom a bemutatott jelenségek minél mélyebb

elemzése. Hosszabb távon pedig e kutatás és módszer tapasztalatait felhasználva nagyobb méretű kutatás irányait, megvalósulási lehetőségeit kijelölni. Kutatásom középpontjában kifejezetten a hibrid keretek közötti pedagógiai kommunikáció leírása áll, azonban nem hatásvizsgálatról van szó.

A minta nagyságának meghatározásában szerepet játszik a módszer. A kérdőív kutatásnál törekedtem a vizsgált intézmény valamennyi pedagógusát bevonni, illetve a kiválasztott évfolyam minden tanulóját. A modellezést megelőző kommunikációs és IKT-fókuszú óramegfigyeléseknél a szempont a magas heti óraszámúmal rendelkező tantárgyak és a vizsgált évfolyam keresztmetszete volt minél több pedagógussal, mivel ezek közül szeretnénk volna kiválasztani azt az osztályt, tantárgyat és pedagógust, amellyel a modellezést folytatjuk. Flanders módszere nem teszi lehetővé a nagy számú mintát, mivel egy pedagógus alapos, belső és részletes elemzése is számottevő adatmennyiséget szolgáltat, ezért szűkült a minta a modellezés időszakára egy pedagógusra és egy osztályra. Jelen kutatásban a megfigyelt pedagógus 14 tanóráján 7992 interakciót rögzítettem.

A kutatási probléma vizsgálatához a következő kérdések vezetnek:

Kutatási kérdés 1: Hogyan definiálható a hibrid oktatás fogalma?

Kutatási kérdés 2: Milyen a vizsgált tanulók és pedagógusok nézete a hibrid oktatással kapcsolatban?

Kutatási kérdés 3: Hogyan ítélik meg az online oktatáshoz szükséges környezeti adottságaikat és személyes kompetenciáikat a vizsgált tanulók és a pedagógusok?

Kutatási kérdés 4: Hogyan valósult meg a pedagógiai kommunikáció a megfigyelt offline és online tanítási környezetben?

Kutatási kérdés 5: Milyen online elemek jelennek meg offline órákon?

IDŐ	MÓDSZER	CÉL
2022. március	Metaforakutatás	- A hibrid oktatás fogalmi hálójának feltárása.
2022. május-június	Tanulói és pedagógusi kérdőív	- Online oktatás tapasztalatainak megismerése. - Hibrid oktatáshoz kapcsolódó nézetek megismerése.
2022. december	Offline óramegfigyelések különböző tantárgyakból	- Pedagógiai kommunikáció és IKT-eszközhasználat, valamint online elemek megjelenésének vizsgálata offline órákon.
2023. február	Modellezés	- Hibrid oktatási környezet létrehozása.
	- Óramegfigyelések	- A pedagógus tanórai tevékenységének (eszközök, módszerek, eljárások, fizikai mozgás, időgazdálkodás, táblakép), különös tekintettel a kommunikációjának vizsgálata.
	- Exit értékelőlap közvetlenül az óramegfigyelés után	- Pedagógiai kommunikáció és IKT-eszközhasználat, valamint online elemek megjelenésének vizsgálata online órákon.
	- Flanders-elemzés	- A pedagógiai kommunikáció elemeinek számszerű vizsgálata, az online és offline különbségek feltárása.
2023. március eleje	Tanulói kérdőív és pedagógusi interjú	- A pedagógiai kommunikációra vonatkozó tanulói és pedagógusi érzetek, tapasztalások összevetése a tényleges adatokkal. - A hibrid oktatáshoz kapcsolódó nézetek vizsgálata a modellezés előtti kérdőívvel összevetve. - A tanulói emlékezet és a tényadatok összehasonlítása.

3. táblázat: A kutatás szakaszai időrendben (Forrás: saját szerkesztés)

3.2. A kutatás módszerei

A kutatási kérdéseket komplex módszertannal kívánom megvizsgálni, hogy a lehető legpontosabb képet kapjam a hibrid oktatás jelentéséről, ehhez az oktatási formához való tanulói és tanári viszonyról, nézetekről, az egy hónapig tartó modellezés tapasztalatairól a pedagógus online és offline kommunikációjának fókuszával, valamint a tanári tevékenységeihez kapcsolódó döntéseinek háttéréről.

Ezért a kutatás bevezető szakaszában *metaforakutatással* tervezem feltárni a hibrid oktatás fogalmának jelentését, háttérét. Ezt követően zárt és nyílt végű kérdésekből álló *kérdőívvel* mérem fel, milyen élményekkel, tapasztalatokkal és nézetekkel rendelkeznek a vizsgálni kívánt intézményben a pedagógusok és a 9. évfolyam tanulói az online oktatásról. A kérdőív adatait figyelembe véve dolgozom ki a modellezett időszak hibrid kereteit, amihez a minta, az IKT lehetőségek és az alkalmazás mikéntjének szempontjából fontos információval bír a kiválasztott évfolyam különböző tantárgyainak *óramegfigyelése* kommunikációs és IKT

szempontból. Ehhez úgynevezett *exit kérdőív*ként közvetlenül az órák után tizenkilenc kérdésből álló megfigyelői skálát alkalmazok, amelynek indikátorai a pedagógusminősítés 5. (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság) és 7. (kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás) pedagóguskompetenciáin alapulnak, kiegészítve további, a digitalizációra, az online-ra és az IKT-re vonatkozó állításokkal.

A modellezett időszak alatti *óramegfigyelések* a pozitivista irányzathoz sorolt, kvantitatív alapú metodológiának megfelelően történnek. Vagyis 14 tanórán keresztül külső szemlélőként, a háttérben végzek strukturált megfigyelést Flanders interakcióanalíziséhez használt, előre meghatározott kódjaival, majd a szubjektív kikapcsolódására később az órák hanganyagát meghallgatva újrakódolom az interakciókat.

Az óramegfigyeléseket követően az értelmező, kvalitatív metodológiához tartozó *támogatott felidézés* módszerével kívánom a látottakat mélyebben megvizsgálni a tanár kommunikációja és nézetei, döntései közötti összefüggések alapján. Céлом tehát a vizsgált pedagógus tevékenységének, döntéseinek megértése a tanóráin tudatosan előidézett vagy véletlenszerűen megjelent szituációkhoz kapcsolódó gondolatainak, véleményének, szándékának feltárásával. A módszer aktív kutatói jelenlétet és a megfigyelő és a megfigyelt közötti folyamatos interakciót kíván meg.

Végül a modellezett időszakot követően visszajelző tanulói *kérdőívet* és *pedagógusi interjút* végzek, melyek a megfigyelési időszak tapasztalataira, élményeire, a pedagógus kommunikációjára fókuszálnak, valamint a kutatás első szakaszának kérdőívéből bizonyos kérdések, így a hibrid oktatáshoz való viszony vagy az otthoni körülmények ismétlődnek abból a célból, hogy változik-e a tanulók nézete a modellezett időszak előttihez képest.

A kérdőívet a pedagógusok digitális formában, Google-úrlapon töltik ki egyéni időbeosztásuk miatt, míg a tanulók mindkét szakaszban papír alapon iskolai keretek között. Az adatok beérkezése után a kézzel kitöltött kérdőíveket is digitalizálom Google-úrlapba az egységesség miatt, majd részben a Google felületének összesítése alapján, a szabad válaszos kérdések válaszait pedig az automatikusan létrehozott Excel-táblázatot felhasználva manuális kódolással és függvények segítségével elmezem. Az óramegfigyeléseknél és a támogatott felidézésnél hangrögzítést alkalmazok, amelyeket a kutatás lezárultával megsemmisítek.

3.3. Bevezető szakasz

3.3.1. Hibrid oktatás = online oktatás?

Előzetes feltevésem szerint a koronavírusjárvány és a következtében bevezetett online oktatás megtapasztalásával a hibrid, vagyis a vegyes oktatás fogalma új jelentést kapott. Ennek vizsgálatára a metaforakutatáshoz készített kérdőívem bevezető, nyílt kérdését használtam fel elsődleges fogalomkutatásként, melyet kényelmi mintavétellel létrejött kis számú, nem reprezentatív mintán végeztem. Hipotézisem volt, hogy a megkérdezettek többségének hibrid oktatás fogalmában markánsan és közvetlenül megjelenik az online oktatás.

3.3.1.1. Kutatási módszer, metaforagyűjtési és -elemzési eljárások

Pedagógiai metaforakutatást Magyarországon először Golnhofer Erzsébet és Nahalka István végzett a ELTE Neveléstudományi Intézetében, majd a későbbiekben is ez az intézmény tekinthető a módszer fejlődési bázisának többek között Vámos Ágnes kutatásainak köszönhetően (Réthy, 2001; Szivák, 2003; Vámos, 2003b). Metaforák gyűjtésére és feldolgozására többféle eszköz, módszer és eljárás áll rendelkezésre. Ezek közül az egyik legnépszerűbb az úgynevezett listás kiválasztás, amely során a megkérdezettek előre megadott szavakból választják ki a szerintük leginkább alkalmas, odaillő kifejezéseket a vizsgált fogalomhoz. Előnye a gyors feladatmegértés mellett a biztos válaszadás, azonban a kreativitás és a szabad, határok nélküli gondolkodás háttérbe szorítása miatt nem kerülnek felszínre az egyéni, a vizsgált kép árnyalásához szükséges metaforák, jelentések. Másik gyakori gyűjtéstípus az ágrajz vagy pókhálóábra készíttetése, amely történhet előre megadott lista alapján vagy szabadválaszos formában és amely vizualitása miatt alkalmas a metaforák egymáshoz és a célfogalomhoz való viszony feltárására. A harmadik adatgyűjtési módszer a táblázat analógiája, vagyis amikor a hiányzó helyekre a ha–akkor sémamondat megfelelő kiegészítésével kerülnek a kapcsolódó érzések, gondolatok és magyarázatok. Ez is történhet korlátozott, listás elemekből vagy korlátozás nélküli, szabad asszociációkból (Vámos, 2003b).

A metaforaelemzés többségében jelentésközpontú elemzés a közös vonások felismerésével és feltárásával. Az egyik feldolgozási mód a kognitív nyelvészet cél- és forrásfogalom mentén történő elkülönítése akár rajzos vagy táblázatos formában (Fónagy, 1999; Kiefer, 2000; Kövecses, 1998, idézi: Vámos, 2003b). E szerint a célfogalom maga a vizsgálandó jelenség, míg a forrásfogalmak azok az elemzés során a kapott metaforákból megalkotott nyelvi kifejezések, amelyekből a célfogalom és jelentésköre felépül. Azonban fontos megjegyezni, hogy a metaforák a célfogalom különböző elemeire különböző

mértékben utalnak. Az értelmezés éppen ezért sokszor intuitív, ami a kutatói szubjektivitást erősíti a módszerben. Ez egyszerre értéke és korlátja a metaforakutatásnak (Kertész, 2001, idézi: Vámos 2003).

A módszer elméleti háttérének megismerése alapján a konkrét módszer megválasztásakor fontos szempont volt a vizsgálat célja, a kutatási kérdés és a vizsgálati személyek életkora. Ezért fő elemként a kognitív nyelvészetből kiindulva a hasonlat alapján szervezett metaforagyűjtési technikát alkalmaztam kérdőív formájában. A hibrid oktatásra vonatkozó fogalmak a jelenség szűk keresztmetszetét ragadják meg, nem tükrözik a vegyes oktatási forma eredeti képét. Ma a hétköznapiakban a koronavírus-járványra válaszul bevezetett online és offline oktatás keveredésére használják leginkább. Kutatásomban a hibrid oktatás, hibrid tanár célfogalmakat vizsgáltam.

A metaforavizsgálat lépéseit Vámos (2003) és Sántha (2009) által megfogalmazott folyamatra alapoztam: a vizsgálati partnereknek a hibrid oktatás fogalmát előbb szabad választásos kérdésben, majd hiányos mondat kiegészítéseként „olyan, mint” hasonlatban kellett meghatározniuk a fogalmat. Utóbbi a mellérendelés háromféle típusa (de, és, mert): ellentétes, kapcsolatos és magyarázó szerint összetett mondatban. Továbbá nyílt kérdésben fejthették ki gondolataikat a hibrid tanár fogalmáról, végül a hibrid oktatás létjogosultságáról. A begyűjtést és rendszerezést követte az elemzés, a metafora tartalmának feltárása tartalomelemzéssel (Sántha, 2009:64).

3.3.1.2. Az adatfelvétel körülményei és az elsődleges adatok

A vizsgálati személyeknek a következő nyitott mondatokat kellett befejezniük: „a) *A hibrid oktatás olyan, mint....., mert...; b) A hibrid oktatás olyan, mint....., de...; c) A hibrid oktatás olyan, mint....., és...*”. Továbbá a következő nyílt kérdésekre válaszolniuk: „1. *Fogalmazd meg néhány mondatban, hogy szerinted mit jelent a hibrid oktatás! 2. Létezik-e hibrid tanár? Ha igen, milyen jelzőkkel tudnád jellemezni? 3. Milyen esetekben tudnád elképzelni középiskolában a hibrid oktatást?*”

A kérdőív kitöltése ugyan egyenként történt munkahelyi környezetben, de anonim módon. Az adatfelvétel előtt nyomatékosan felhívtam a figyelmet az önkéntességre és az első gondolat, az asszociáció fontosságára. Illetve arra, hogy nem tökéletes válaszok, hanem az ő véleményük felmérése a cél és ezért nem használhatnak segédeszközöket. Kiemeltem, hogy ha semmi nem jut eszükbe az adott kérdés kapcsán, akkor hagyják ki a válaszádat. A kérdőív kitöltésére éppen ezért legfeljebb 10 percet biztosítottam. A vizsgálati személyektől bizonyos

kérdéseknél teljes egész mondatokat kértem válaszul, hogy segítsen a jelenségek értelmezésében.

A metaforavizsgálatot, kiegészítve a jelen fejezetben ismertetett hibrid oktatás fogalmához kapcsolódó nyílt végű kérdéssel, 20 fővel végeztem el a kutatás bevezető szakaszában, a mintavétel hozzáférés alapján történt. A vizsgálatot két napon át rögzítettem, nyugodt vizsgálati körülmények között. A minta nemi megoszlása részben kiegyenlített (12 nő – 60% és 8 férfi – 40 %), életkoruk szerint 20-50 év közöttiek. A legalacsonyabb iskolai végzettség minden válaszadónál a gimnázium volt, többségük (85%) BA, MA vagy osztatlan felsőoktatási végzettséggel rendelkezik. A minta nem reprezentatív, azonban a tekintve, hogy a társadalomban és a munkaerőpiacon betöltött szerepük szerteágazó (szülő; egyetemi hallgató; egyetemi oktató, aktív pedagógus; pedagógus végzettségű, de nem aktív pedagógus; újságíró; kiadványszerkesztő; boltvezető, HR-vezető, díszletépítő-asztalos, sportszervező, masszőr, irodai alkalmazott, protokollszakértő, pszichológus), válaszaik a hibrid oktatás fogalmának különböző vetületeit és mélyebb megismerését segítheti. A következtetések megfogalmazásakor ezt szem előtt tartottam.

Tehát a metaforakutatás megelőző nyílt végű kérdésre kapott válaszok N=24 elemet tartalmaztak, amelyeket négy különböző kóddal lehetett leírni: I. **személyes ÉS más** oktatás; II. **személyes ÉS online** oktatás (kombináció, ötvözés, elegy stb.); III. **személyes VAGY online**, valamint IV: **Egyéb**, amelyben mindössze egy, az előzőekbe nem sorolható elem kapott helyet. Már az elsődleges kategóriák is sejtetik, hogy az online említés valamilyen formában megjelent valamennyi válaszban.

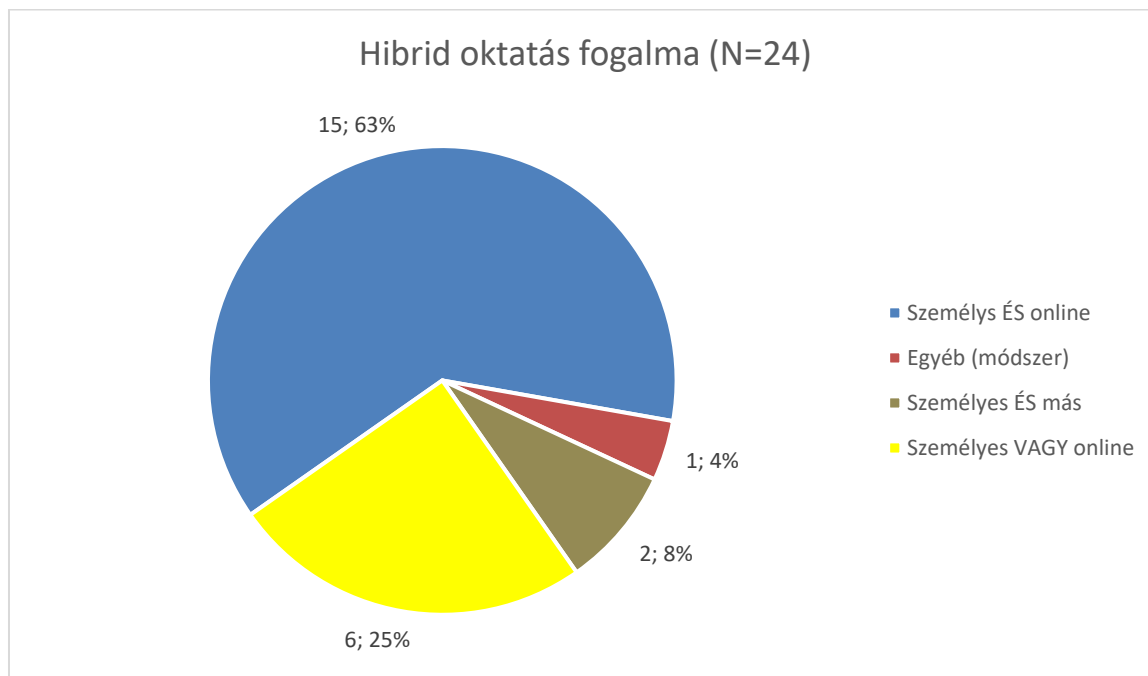
A hibrid oktatás eredeti, általános, az online-tól független, avagy nem specifikált vegyes volta két esetben jelent meg, amely a válaszok 8%-át teszik ki: a hibrid oktatás *„olyan tanítás, amelyben különböző módokon vehetnek részt a tanulók.”* Illetve *„amikor a tanórák egy részét a tanteremben, másik részét más fizikai (esetleg a gyakorlati bemutatást szolgáló) helyszínen valósítják meg.”*

A válaszok 88%-ában egyértelműen megjelenik az online oktatás valamilyen formában, azonban nem azonosításként, hanem kapcsolatos vagy választó relációban. A megkérdezettek 25%-a vélte úgy, hogy a hibrid oktatás a személyes vagy az online valamely megvalósulása, azonban itt fontos kiemelni, hogy nem párhuzamosan, hanem különböző időben, időszakokban: *„személyes kontakttal vagy távoktatásban”*; *„a jelenléti oktatás helyett online formában”*; *„tanteremben vagy online”*; *„kontakt és online órák vegyesen, felváltva”*;

„időközönként váltakozik, hogy éppen jelenléti vagy online az oktatás”. Továbbá a tanórák mellett a vizsgákra és az eszközökre is történt utalás ebben a kategóriában: „*egyres tanórákat online tartanak meg és némely vizsga szintén ebben a formában bonyolódik. A különféle online oktatási segédeszközök, felületek használata is ebbe a kategóriába tartozik.*”

A legtöbben (65%) a hibrid oktatásban a személyes, jelenléti, tantermi, egyetemi, „élő” és az otthoni, online vagy számítógépes tanulás kombinációját, ötvözését, variációját, összekapcsolását, keveredését, elegyét gondolják (6. ábra). Némely megfogalmazásban nem volt egyértelmű a kapcsolatos vagy a választó viszony, mivel a fogalommagyarázat csupán arra terjedt ki, hogy részben jelenléti, részben pedig online az oktatás. Azonban fontos megjegyezni, hogy esetekben többségében egyértelműen megjelenik a párhuzamosság is például a részvételben („*Amikor online és élőben is van lehetőség becsatlakozni a tanórába*”; „*Amikor offline és online is elérhetőek az órák*”) és a különböző órai elemekben („*Vannak benne online és offline (személyes) elemek is.*”). Továbbá egy definícióban megemlítették a tanóra és a virtuális tanterem közötti gyakorlati átjárhatóságot.

Egyetlen válasz volt, amely egyik fenti kategóriába sem illik bele maradéktalanul, ez pedig módszerként tekint a hibrid oktatásra, amelynek célja a jelenléti oktatás csökkentése.



6. ábra: A hibrid oktatás fogalmának tartalmi elemei (Forrás: saját szerkesztés)

Noha arra vonatkozóan nincsenek rendelkezésre álló adatok, hogy a világjárvány előtt, hogyan vélekedtek a válaszadók a hibrid oktatás fogalmáról, megvalósulásáról, azonban

feltételezhető, hogy az előfeltevésben megfogalmazott világyárványhoz kapcsolható oktatási tapasztalat hatással van a fogalomról kialakult nézetekre. Ennek mértéke nem mutatható ki a válaszokból, azonban az igen, hogy a megkérdezettek több, mint háromnegyede asszociál a hibrid jelzőről az online oktatásra az offline, jelenléti mellett és csak kisebb mértékben jelenik meg az online-tól eltérő vegyes oktatási forma. Az a gondolatmenet viszont elvetendő, hogy a hibrid oktatás szinonimája lenne az online oktatásnak, mivel a kettősség szinte minden válaszban megjelent.

3.3.2. Metaforakutatás

A fentiek alapján tehát a hagyományos oktatás is nevezhető hibridnek tágan vett értelemben. Metaforakutatásom egyik célja megvizsgálni, hogy a koronavírus-járvány tapasztalatai alapján a hibrid oktatás fogalmának elsődleges jelentésévé vált-e az átállás a hagyományos tantermi tanításról az online oktatásra. A fogalom jelentését metaforakutatással tártam fel bízva abban, hogy a metaforavizsgálati eljárás a vélt új vetületet megvizsgálva többlet tartalmat adhat a hibrid oktatás fogalmához. A metafora hasonlóságon alapuló szókép, jelentésátvitel. A hangsúly az asszociáción, vagyis egy ösztönös gondolatokon, esetleg még nem tudatosult élményeken van. *„Ez a technika a nehezen verbalizálható és tudatosítható tartalmak megragadását teszi lehetővé [...] A mindennapi iskolai világot a legtöbb esetben csak a működő rutinok szintjén tudjuk vizsgálni, pedig ennek a világnak számos olyan csak részben racionális összetevője van, amely meghatározza a benne élők tevékenységét”* (Sántha, 2009:63-64). És mint ilyen, a hibrid oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek, döntések, kifejeződések mögött meghúzódhatnak a társadalomból jövő vélemények, nézetek, érzelmi jelentések.

Éppen ezért a hibrid oktatás fogalma kapcsán fontos szerepe van e metaforáknak, amelyek tartalmi vizsgálatával lehetőség nyílik a világ értelmezésére, nézetek feltárására az adott fogalommal kapcsolatban és olyan vetületeire, amelyek eddig valamiért nem fogalmazódtak meg nyíltan. *„A metaforavizsgálat rávilágíthat a tudatban zajló, az énkontroll miatt nehezen megközelíthető belső világra. A metaforák hozzáférést biztosíthatnak olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet beszélni”* (Vámos, 2003a:28).

3.3.2.1. A kapott metaforák rendszerezése, elemzése, közös jelentés keresése

Elsősorban a *hibrid oktatás* fogalmára történt a metaforagyűjtés. A három mondat kiegészítéséből összesen 40 válasz és 33 metafora különíthető el (N=33). Több esetben

azonos asszociációra jutottak a kitöltők. A kulcsfogalom szófajából kiindulva nem meglepő, hogy dominánsan főneveket kaptunk (N=29, pl.: *autó, mentőöv, vacsora, esély* stb.), ebből hat főnév igehez járuló névszóképzővel (*vásárlás, feladatkiadás, közösséghez tartozás, munkavégzés* stb.) jött létre. A főnevek több, mint harmadához minőségjelző is társult (N=10, pl.: *rugalmas munkahely; informatikai vívmány; szükséges rossz; párhuzamos valóság* stb.). A főnevek csoportjában két esetben a szavakat halmozva fejezték ki magukat a válaszadók (*az élet bármely területe; egyértelműnek tűnő fogalom*), valamint egy-egy metafora erejéig főnévi igenév (*telefonálni, ímélezni* – egy válaszban), illetve ige (*ha semmit sem csinálnánk*) is megjelent.

Általánosan elmondható az is, hogy megosztó a hibrid oktatáshoz való hozzáállás, a kapott mondatok kontextus alapján többségében mégis pozitív hangvételűek (N=17), amely a válaszok csaknem fele (4. táblázat). A negatív nézetet feltételező válaszok aránya 40 % (N=16), míg a semlegesé mindössze 17,5% (N=7). Előzetes feltevésem részben beigazolódtott, miszerint az ellentétet kifejező mondatok predesztinálják a negatív vagy nem teljesen pozitív hozzáállást az adott fogalomhoz, azonban két esetben ennek ellenére pozitív nézet fedezhető fel. Mindkettő a lehetőséget látja a hibriditásban: „*olyan, mint a távoktatás, több lehetőséget biztosít a személyes kapcsolódásra, konzultációra.*”; „*A hibrid oktatás olyan, mint rendszeresen telefonálni, ímélezni, messengerezni valakivel, de arra is időt fordítunk, hogy személyesen is gyakran találkozzunk, hiszen akkor valósul meg a legteljesebb kommunikáció, mert úgy jön át a legtöbb információ.*”

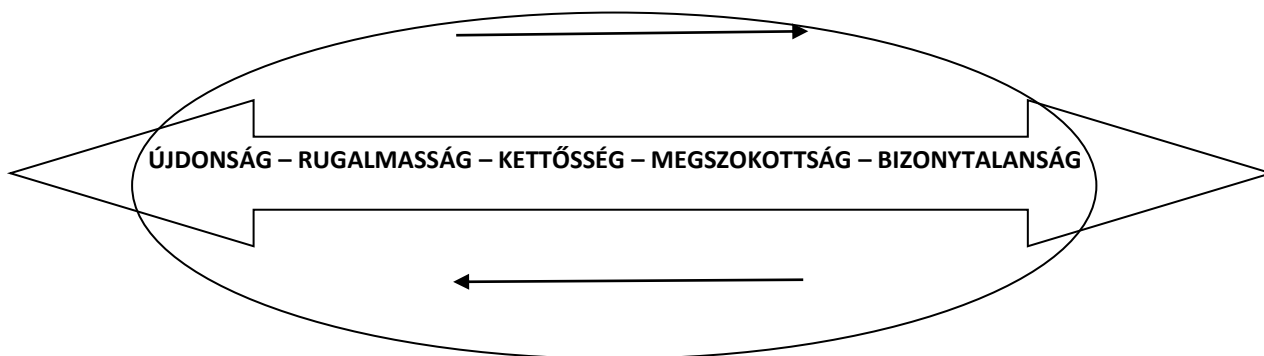
MONDATOK	...ÉS	...DE	...MERT	ÖSSZESEN
POZITÍV	8	2	7	17
SEMLEGES	1	1	5	7
NEGATÍV	4	9	3	16
ÖSSZESEN	13	12	15	N=40

4. táblázat: A hibrid oktatás metaforáinak eloszlása és polaritása (Forrás: saját szerkesztés)

A kapott metaforák szerteágazóak voltak, így az általános szófaji és érzelmi hozzáállás elemzését követően a rendezés következő lépésében előbb elkülönítettem, majd fogalmi szinten kategóriákba soroltam azokat, amelyekből kirajzolódtak a forrásfogalmak és a konceptuális alkategóriák is.

Ennek értelmében a 33 spontán fogalom és kapcsolódó magyarázatok öt fő forrásfogalommal írhatók le: a (I.) **kettősség, ambivalencia**, a (II.) **bizonytalanság**, a (III.) „nincs új a nap alatt”, vagyis a korábbi tapasztalatok, **megszokottság**, a (IV.) **rugalmasság** és az (V.) **újdonság**. Ezek már önmagukban utalnak a különböző rejtett jelentésekre, egyben magukban foglalják a hibrid oktatás fogalmának a szerteágazó, valamennyi részét feltáró képét is, amelyben e vegyes oktatási forma előnyei, hátrányai, beleértve a vélt hasznosság és eredményesség, vagy épp eredménytelenség tapasztalatai is megmutatkoznak. Ez részben párhuzamba állítható az online oktatás tapasztalatait felmérő kutatások eredményeivel (Malatyinszki, 2020; N. Kollár, 2021). Azonban fontos ismét kiemelni, hogy jelen esetben a válaszadók nem képeznek homogén csoportot, tehát nem pedagógusok vagy tanulók, hanem a korábbiakban kifejtett különböző szerepben éltek meg, tapasztalták közvetlenül vagy közvetetten az online, illetve a hibrid oktatás különböző megvalósulásait.

A hibrid oktatás fogalmi szerkezetét tehát az újdonság, a rugalmasság, a kettősség, a megszokottság és a bizonytalanság kifejezésével a korábbi tapasztalásokból kialakult nézetek, attitűdök lényegi pontjai is kirajzolódnak. Ez alapján a két végpont az újdonság és a bizonytalanság, amelyek között akár párhuzamot vagy folyamatjellegét is felfedezhetünk, ugyanis az újdonság és a bizonytalanság más kontextusban is gyakran együtt jár. A többi forrásfogalom e kettő között helyezkedik el (7. ábra).



7. ábra: A hibrid oktatás szerkezeti ábrázolása a forrásfogalmak összefüggésében (Forrás: saját szerkesztés)

A metaforakutatás elmélete alapján a fogalmi szint alá kell néznünk, ahhoz, hogy eljussunk a valódi információs tartalommal bíró mélyebb jelentéshez. A következő csoportosítás az alkategóriák szintje, amelyeket a jelentésben lévő közelség alapján rendeztem előbb halmazokba, majd táblázatba. Az alábbiakban a hibrid oktatás célfogalmára kapott forrásfogalmakat, a konceptuális alkategóriákat és a konkrét fogalmakat ismertetem.

A metaforákra általánosan jellemző, hogy valamennyi esetben az asszociációk, összetartozó gondolatok párhuzamosan vannak jelen (Kertész, 2001). Ennek értelmében a forrásfogalmakra és a konceptuális alkategóriákra is igaz, hogy a domináns tartalom mellett egyezés fedezhető fel más kategóriákkal. Az „*esély*” metafora például magában hordozza a újdonság mellett a kettősség és a rugalmasság forrásfogalmakat is. Ahogy a „*művészeti irányzatok keveredése*” a kettősség és az újdonság mögöttes tartalmával is bír. A kontextussal együtt értelmezve a kettősség és a megszokottság jelentése együttesen is a megtalálható a „*jó munkahely*”; a „*bármely más területe az életnek*” és „*a tanterem*” metaforákban. Míg a „*változatos munkahelyhez*” hasonlítás a technikai kihívások említése okán egyszerre felelne meg a bizonytalanság és kettősség kritériumainak. Azonban a metaforákat minden esetben a dominánsnak vélt egyezések alapján kategorizáltam.

Kulcsfogalom: HIBRID OKTATÁS			
Forrásfogalom: I. ÚJDONSÁG			
KONCEPTUÁLIS ALKATEGÓRIA	METAFORA		KONTEXTUS
	KATEGÓRIA	FOGALOM	
1. lehetőség	tevékenység	távoktatás (+)	több lehetőséget biztosít a személyes kapcsolódásra, konzultációra
	elvont fogalom	informatikai vívmány (+)	és ezáltal feloldaná a helyhez kötöttséget, legalább a tanév egy részében
	elvont fogalom	innováció (+)	mint egy jövőnkét meghatározó innováció, és ki kell használnunk minden benne rejlő lehetőséget
2. változás	elvont fogalom	innováció része (-)	de bizonytalan a hatékonysága
	elvont fogalom	művészeti irányzatok keveredése (+)	mint amikor a régi és az új művészeti irányzatok keverednek, és abból kialakul egy korábban nem ismert új irányzat
	elvont fogalom	reformáció (+)	mert megújítja az oktatást
3. segítség	elvont fogalom	minta (+)	ami segíthet a jövőbeli hétköznapi életben, mert sok munkahelyen hasonló a munkavégzés módja is

5. táblázat: Az „*újdonság*” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

Tartalmi oldalról a hibrid oktatáshoz kapcsolódóan a következő csoportok különböztethetőek meg:

Az 5. táblázatban az „*újdonság*” (I.) forrásfogalmi kategóriájába tartozó metaforák és a rendszerezés során kialakult konceptuális alkategóriák szerepelnek. Ebben a konceptuális tartományban főként a hibrid oktatás és munkavégzés pozitív tapasztalataira és az ebben rejlő lehetőségekre utalnak a fogalmak, amellet, hogy kontextusában részben párhuzamosan megjelenik a bizonytalanságfaktor is néhány esetben. Az újdonság mélyebb jelentéstartományát a „*lehetőség*” (1), a „*változás*” (2) és a „*segítség*” (3) alkategóriái szimbolizálják.

A *lehetőséget* (1) az újdonságban többségében a könnyebbség és a kényelmi szempontok mentén írták le a válaszadók: a távoktatáshoz hasonlítva a kapcsolattarás és a kommunikáció kiszélesítését; a technika okán a helyhez kötöttség feloldását, valamint konkrétum megfogalmazása nélkül általánosan olyan újdonságot látják benne, amit kár lenne kihagyni, amivel hiba lenne nem élni.

Az újdonságban mint fogalmi vetület a *változás* (2) is megjelent az innováció részeként bizonytalan hatékonysággal; a régi és az új összeadódásával és a reformációhoz hasonlóan olyan törekvésben, amely a régire alapozva, de új szemlélettel megtöltve az oktatást. E forrásfogalmon belül kis mértékben, de megmutatkozott a *segítség* (3) alkategóriája is olyan formában, hogy a hibrid oktatást követendő mintaként azonosította a válaszadó, összekapcsolva a munkavégzés jövőbeli meghatározó módjával.

Az első halmazba tehát azok a metaforák kerültek, amelyek az újdonságon belüli lehetőségként, változasként és segítségként írják le a hibrid oktatást. „*A hibrid oktatás olyan, mint...*” mondat három kimenetelű befejezésével azt láthatjuk, hogy e kategória szerint a hibrid jelző az oktatásban pozitív kiegészítésként, lehetőségként funkcionál.

A 6. táblázatban a „*rugalmasság*” (II.) forrásfogalmi kategóriájába tartozó metaforák és mindössze egy konceptuális alkategória, a *lehetőség* (1) kapott helyet. A személyes jelenlét nélküli *távoktatás*; a tőlünk függetlenül bekövetkező élethelyzetekben (pl.: betegség) a lépéstartó *esély*; a helyhez kötöttségtől független *rugalmas munkahely* és a *gumi* mint rugalmas összetételű anyagtípus metaforákat hívta elő a válaszadókból a hibrid oktatás fogalma. Ebben az értelmezésben a hibrid oktatásra a kényelmi funkció mellett rugalmas lehetőségként tekintettek a válaszadók, legyen szó időbeli, térbeli vagy a párhuzamos tevékenységek végzésére vonatkozó rugalmasságról, amelyben részben a kettősség vetülete

is megjelenik. Mindezek a rugalmasságon belüli lehetőségeket írják le a hibrid oktatásról kialakult nézetek alapján.

Kulcsfogalom: HIBRID OKTATÁS			
Forrásfogalom: II. RUGALMASSÁG			
KONCEPTUÁLIS ALKATEGÓRIA	METAFORA		KONTEXTUS
	KATEGÓRIA	FOGALOM	
1. lehetőség	tevékenység	távoktatás (+)	mert sok esetben nem szükséges a személyes jelenlét
	elvont fogalom	esély (+)	plusz esély, ha beteg vagy, vagy a gyerekekre vigyázol és közben otthonról is lehetőség van bekapcsolódni az oktatásodba
	helyszín	rugalmas munkahely (+)	mert van lehetőségem máshonnan is dolgozni
	tárgy	gumi (+)	mert rugalmas

6. táblázat: A „rugalmasság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategória, metaforák)

A 7. táblázatban a „kettősség” (III.) forrásfogalmi kategóriájának elemei a hibrid oktatás ambivalenciáját írják le a „lehetőség” (1), az „önmagában kevés” (2), a „segítség” (3) és a „többlet” alkategóriái mentén.

E tekintetben is a **lehetőség** (1) a domináns gyűjtőfogalom, amelyen belül a vásárlás, a hibrid munkavégzés, a koncert, a hibrid autó és a klasszikus tanterem metaforák engednek betekintést a mélyebb tartalomba. Utalnak a hibrid oktatás személyes és online megvalósíthatóságára, működésére. A hibrid autó hasonlóságával kirajzolódik a választás lehetősége is, hiszen én dönthetem el, hogy a kétféle működés közül az adott körülményekhez melyiket szeretném alkalmazni, ahogy jó esetben az oktatásban is a céloknak és a körülményeknek megfelelő döntés és mód érvényesül.

A hibrid munkavégzés asszociációval olyan nézettel találkozhatunk, amely szerint ugyanolyan értéket képvisel a jelenléti, mint az online részvétel. A vásárlás példájával épp ellenkező, a cselekvésben is megmutatkozó attitűdöt láthatunk, miszerint személyes tapasztalással könnyebben kiküszöbölhető a bizonytalanság, vagyis nagyobb esély mutatkozik arra, hogy valóban azt a terméket és az elvárt minőséget kapja a vevő vagy az oktatásra vonatkoztatva a tanuló. Ehhez kapcsolódik a koronavírusjárvány alatt megtapasztalt online színház-, online koncertélmény lehetősége, és bár nem jelent meg

külön, de idesorolható vallási szempontból az online részvétel a szentmisén, amely a járvány kitörésétől a mai napig is elérhető szolgáltatás. Az említett eseményeken szintén szabad döntésem van a tekintetben, hogy személyesen vagy online veszek részt. Fontos hozzátenni, hogy a vásárláshoz hasonlóan itt is egyértelmű hozzáállás fogalmazódott meg a metafora kontextusából, miszerint „*az élmény a helyszínen jobb*”. Tehát a válaszadók látják a kettősség előnyeit és hátrányait, amelyhez a lehetőségen belüli választás társul megoldásként.

Ezekon kívül a tanítás-tanulás eddigi fő helyszínéként funkcionáló offline tanteremben vagy mellett felhasználható informatikai vívmányok, eszközök lehetősége tárult fel. Azonban a kontextusban olvasható -hat képzővel alkotott és a -na feltételes mód jellel ellátott hatóige arra enged következtetni, hogy az alapszóban kifejezett cselekvés, jelesül a „felhasználás” ugyan lehetséges, megengedett („felhasznál**hat**(ja)”), vagyis a körülmények lehetővé teszik, azonban a döntés a pedagógus kezében van („felhasznál**hatn**á”), aki - a válaszadó mondatának teljes egészét vizsgálva - vélhetően nem biztos, hogy él(t) ezzel a lehetőséggel („legalábbis felhasznál**hatn**á”). Ez a visszajelzés arra az anomáliára mutat rá a hibrid oktatás kapcsán, hogy alapvető, de nem elegendő a megfelelő informatikai eszközök, hátterek megléte, ha a felhasználók, résztvevők (pedagógusok és tanulók) nem nyitottak vagy nem rendelkeznek elégséges tudással, képességekkel ezek használatára, alkalmazására, a tanítási folyamatba építésére a pedagógiai céloknak megfelelően.

A kettősség forrásfogalom lehetőség alkategóriájának utolsó eleme elsősorban nem a választás jelentésmezőjéhez kapcsolódik, noha részben megjelenik benne, ugyanis egyszerre és párhuzamosan jeleníti meg a *közösséghez tartozást* és az *önálló tanulás* jelenségét. Vagyis a hibrid oktatás lehetőséget ad arra, hogy a személyes jelenlétben kialakított közösséghez tartozást megtartsa vagy esetleg erősítse az ebben résztvevő amellet, hogy szintén adott körülmények között készletve, ösztönözve érezheti magát az önálló tanulásra. A választás ez utóbbinak mélyebb jelentésében jelentkezik, mivel bizonyos szempontból az önálló tanulás bár kívánatos lehetne, de nem minden tanuló esetében (korosztály, iskolai szint, érettség, tanulási stratégia stb.) alkalmazható.

Az „*önmagában kevés*” (2) konceptuális alkategória is azt erősíti meg, hogy noha a fogalom lehet hangzatos, szükség van naprakész tartalomra hozzá, a hibrid oktatás működéséhez egyszerre több feltételnek szükséges teljesülnie. Nem elég toldozni, foltozni a korábbi, esetleg régi eszközöket, módszereket (trabant metafora), ha a kirakat meseszép, de a tartalom csak körítés, hiányzik a veleje (vacsora metafora).

A kapott fogalmak alapján a hibrid oktatás lehet „*segítség*” (3) is. Mint ahogy a „vásárlás” metafora egy másik magyarázatában segítség, ha otthoni körülmények között online előzetesen ismerkedek az adott termékkel/tananyaggal, majd személyesen is szemügyre veszem, megtapasztalom működését, kérdezhetek az eladótól, hogy a végén a legtöbb információ birtokában hozhassak döntést. Ugyanígy segítség lehet az oktatásban, ha az ismeretanyagot többféle módon, csatornán ismerem meg, esetleg ismétlem, mélyítem a tudást. A „párhuzamos valóság” metafora megjelenése a kettősség egyidejűségére mutat rá azzal a megjegyzéssel, hogyha ez a két valóság, az online és az offline találkozik, az könnyítheti a pedagógus és a diákok közötti hatékony kommunikációt és támogathatja az önálló tanulást. A harmadik, halmozott fogalom: „bármely más területe az életnek”, első olvasásra arra utalhat, hogy nincs semmi új a nap alatt, de a kontextusból világossá válik a nézet és részben egy sarkos attitűd is, ami egyértelműen kifejti, hogy a jelenléti és az online eszközökre segítségként tekintve hiba volna nem élni alkalmazásukkal a célok eléréséért.

A negyedik alkategória a „*többlet*” (4) gyűjtőnevet kapta, mivel a hibrid oktatás összetettségét mutatja be, ami több, mint a részek összessége. A „közösségi tér és magániroda egyben” egyértelműen rávilágít a magánszféra és a köz- avagy a nyilvános sféra közötti határ elmosódására a hibrid oktatásban. A formális tanórai keretek az otthoni, privát tanulói környezetben valósulnak meg. Ehhez kapcsolódik a hibrid oktatás mint „egyértelműnek tűnő fogalom”, amelynek magyarázatában benne van, hogy nem minden annyira egyszerű, mint amilyennek első ránézésre látszik. A cél, hogy a két oktatási forma között egyensúly álljon be, így lesz az egy meg egy három, vagyis többlet. Végül a latte-hoz hasonlították e kettős oktatási formát, ami a kávékülönlegesség meghatározását ismerve bizonyos szempontból hízlegésként is értelmezhető. Az viszont egyértelmű, hogy pozitív nézetet és akár attitűdöt is feltételezhet a válaszadó részéről, hiszen egy olyan termékről van szó, amelyet szívesen fogyaszt. Visszatérve a hízlegés feltételezésére, nézzük meg a latte definícióját egy kávévilágmárka PR-szakembereinek vizualitásra ható megfogalmazásában, majd helyettesítsük be az alanyt a hibrid oktatásra: *Olyan „tejeskávé, amely egy selymes habréteggel van megkoronázva. Egy igazi latte egy vagy két adag eszpresszóból, gőzölt tejből és egy utolsó, vékony réteg tejhabból készül. Ezek az elemek együttesen egy kiegyensúlyozott tejeskávét eredményeznek, amely szépen mutat, és lágy textúrával rendelkezik.*”¹⁵

¹⁵ <https://www.nescafe.com/hu/kavekultura/kaveismeret/latte> Utolsó letöltés: 2023. december 6.

Kulcsfogalom: HIBRID OKTATÁS			
Forrásfogalom: III. KETTŐSSÉG			
KONCEPTUÁLIS ALKATEGÓRIA	METAFORA		KONTEXTUS
	KATEGÓRIA	FOGALOM	
1. lehetőség	tevékenység	vásárlás (-)	de ha személyesen vásárolok, nagyobb az esélyem, hogy minőséget kapok, mint online
	tevékenység	hibrid munkavégzés (+)	mert hasonlóan a személyes és az online jelenlét is teljes értékű munkát jelent
	esemény	koncert (-)	és részt vehetek rajta személyesen vagy médiás eszközökön (persze az élmény a helyszínen jobb)
	közlekedési eszköz	hibrid autó (O)	mert így is úgy is működik mert élőben és online is működik
	helyszín	tanterem (-)	mint ahol a tanulmányai jelentős részét végezte (tanterem), de felhasználhatja, vagy legalábbis felhasználhatná az informatikai vívmányokat
	elvont fogalom	közösséghez tartozni (+)	és önállóan is tanulni
2. önmagában kevés	esemény	vacsora (-)	de se hús, se hal
	közlekedési eszköz	trabant (-)	de turbóstásra szükség van a gyerekek inger igénye, és a modern kor kihívásai miatt is
3. segítség	esemény	vásárlás (+)	mint amikor pl. egy termék vásárlásánál az online térben keressük meg a terméket, és vásárlás előtt a helyszínen is megnézzük, a hús-vér eladótól is érdeklődünk róla, mert saját szemmel-kézzel más/teljesebb tapasztalatot szerezhetünk róla, ami a helyes döntéshez szükséges
	elvont fogalom	párhuzamos valóság (+)	és néha találkozik, és sokat segít a diákokkal történő kommunikációban. Az önálló tanulás támogatásában
	elvont fogalom	bármely más területe az életnek (O)	ahol bizonyos cél elérésére jelenléti és online eszközöket egyaránt használunk, mert a jelenléti és az online eszközök segítségét az oktatás érdekében nem igénybe venni lustaságra, elmaradottságra, szűklátókörűségre valló mulasztás volna
4. többlet	elvont	egyértelműnek	de ez ennél sokkal komplexebb, hiszen meg kell találni

	fogalom	tűnő fogalom (O)	az egészséges egyensúlyt a két oktatási forma között
	helyszín	közösségi tér (O)	és magániroda egyben
	ital	latte (+)	mert mindenből van benne belőle

7. táblázat: A „kettősség” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

Összefoglalva, a „kettősség” (III.) forrásfogalmi kategóriájába sorolt metaforák és többletjelentésük áll eddig a legközelebb ahhoz, amit a hibrid oktatásról előzetesen feltételeztünk. A fogalmak tulajdonság tartalmi-hangulati hasonlóságán alapulva leírják az oktatási forma ambivalenciáját, utal előnyei kapcsán a benne rejlő kényelmi és szükség adta lehetőségekre, rámutat arra, hogy önmagában nem elegendő, de ha muníciót kap, akkor a részeinek összességénél többet lehet kihozni belőle és arra, hogy bizonyos pedagógiai helyzetekben segítséget is jelenthet.

A 8. táblázatban a „megszokottság” (IV.) forrásfogalom három alkategóriájába sorolhatók a metaforák. Ebben a konceptuális tartományban leginkább az emberi kapcsolódások, a kommunikáció és a természetes tevékenységek jelennek meg. A megszokottság mélyebb jelentéstartományát a „kommunikáció” (1), a „természetesség” (2) és a „lehetőség, segítség” (3) alkategóriái szimbolizálják.

A legtöbben a korábban megszokott offline oktatási folyamathoz hasonlították a hibrid oktatást. A kapott fogalmak kontextusa alapján elmondható, hogy a válaszadók a tevékenység céljában, a kontaktusban, a feladatokban, és a házi feladatok megoldásában látják a hasonlóságot. Ezekon kívül a **kommunikáció** (1) különböző közvetítőn keresztül megvalósuló formái jelentek meg, mint a telefonálás, az ímélezés és a messengerezés, megjegyezve, hogy a hibrid nem kizárólagosságot jelent, hanem párhuzamosságot a hatékonyság érdekében: *„de arra is időt fordítunk, hogy személyesen is gyakran találkozzunk, hiszen akkor valósul meg a legteljesebb kommunikáció, mert úgy jön át a legtöbb információ.”*

Egyetlen esetben vetődött fel a hibrid oktatás azon értelmezése, miszerint nincs benne újdonság a korábbiakhoz képest, hiszen eddig is az volt a folyamat **természetes** (2) rendje, hogy az iskolai tanulás mellett a tanuló a házi feladatot más helyszínen, például otthon készítette el. Ehhez kapcsolódik a harmadik konceptuális alkategória is, mely szerint a hibrid oktatás olyan, *„mintha kiadnánk a feladatokat, és otthon, magától egyedül oldja meg a diák,*

és segítséget kérhet, ha igényli”. A különbség az, hogy ebben a kontextusban az önálló tanulás említése és ez a fajta segítség nem pozitív lehetőségként van jelen.

Kulcsfogalom: HIBRID OKTATÁS			
Forrásfogalom: IV. MEGSZOKOTTSÁG			
KONCEPTUÁLIS ALKATEGÓRIA	METAFORA		KONTEXTUS
	KATEGÓRIA	FOGALOM	
1. kommunikáció	tevékenység	rendszeresen telefonálni, ímélezni, messengerezni valakivel (+)	de arra is időt fordítunk, hogy személyesen is gyakran találkozzunk, hiszen akkor valósul meg a legteljesebb kommunikáció, mert úgy jön át a legtöbb információ
	tevékenység	sima oktatás, tanítás (O)	mert a végső cél a tananyag eljuttatása a befogadóhoz
	tevékenység	sima tanítás (-)	de nincs közvetlen kontaktus az adó és a vevő között
2. természetesség	tevékenység	korábbi [oktatás] volt (O)	mert a házi feladatot – szerencsés esetben – korábban is másik fizikai helyszínen, otthon készítette el a diák
3. lehetőség, segítség	tevékenység	mintha kiadnánk a feladatokat (-)	és otthon magától egyedül oldja meg a diák, és segítséget kérhet, ha igényli

8. táblázat. A „megszokottság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

A 9. táblázatban a hibrid oktatás körül lévő „bizonytalanság” (V.) érzete fogalmazódik meg a különböző konceptuális alkategóriákban és metaforákban. Ez a fogalmi vetület a hiányosságokra hívja fel a figyelmet, amelyek vélhetően a koronavírus-járvány alatti online oktatás tapasztalataiból származnak. Ennek értelmében három negatív érzet fogalmazódott meg a metaforák által, miszerint a hibrid oktatás a *kidolgozatlan* (1), *erőltetett* (2) és *nem tökéletes* (3).

Metafora szinten most is többször megjelenik a normál oktatással való hasonlóság a felvetődő problémák és bizonytalanságok összekapcsolódásával. A *kidolgozatlanságot* (1) a kontroll és ellenőrizhetőség hiányában („nem lehet tudni, hogy pontosan ki vesz részt rajta,

és mit csinál közben, ki készíti el, és adja be a feladatokat”); a hatékonyság bizonytalanságában és a nem megfelelően tartott eszközök okán a feturbózott trabanttal való azonosítással az iskolai keretek elmaradottságában látják a válaszadók.

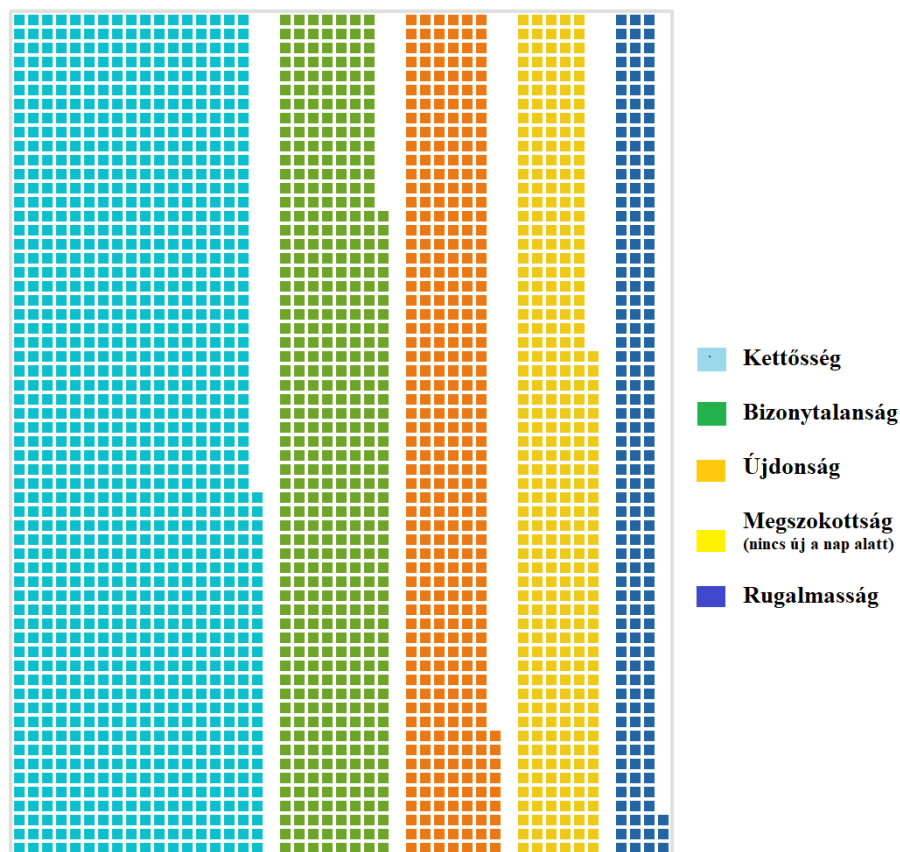
Kulcsfogalom: HIBRID OKTATÁS			
Forrásfogalom: V. BIZONYTALANSÁG			
KONCEPTUÁLIS ALKATEGÓRIA	METAFORA		KONTEXTUS
	KATEGÓRIA	FOGALOM	
1. kidolgozatlan	esemény	normál oktatás (-)	de nem lehet tudni, hogy pontosan ki vesz részt rajta, és mit csinál közben, ki készíti el, és adja be a feladatokat.
	elvont fogalom	innováció része (-)	de bizonytalan a hatékonysága
	közlekedési eszköz	felturbózott trabant (-)	mert a hagyományos iskolai keretek gyakran múlt századiak (kréta, tábla...nincs net)
2. erőltetett	tárgy	mentőöv (-)	de nem mindenki szereti, ha rádobják
	elvont fogalom	szükséges rossz (-)	és alsóbb évfolyamokon egyáltalán nem javasolt
	tevékenység	mintha semmit sem csinálnánk (-)	mert a diákok nem veszik komolyan (nem vesznek részt rajta, szünetként kezelik, nem adják be a feladatokat)
3. nem tökéletes	helyszín	változatos munkahely (-)	de technikai kihívásai adódhatnak
	esemény	kísérlet (-)	mert a végeredmény nem ismert
	elvont fogalom	mesterséges intelligencia (-)	mint amikor a mesterséges intelligencia tanít, és emiatt lassan, de biztosan gyengülnek az emberi kapcsolatok

9. táblázat: A „bizonytalanság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

A hibrid oktatást többen *erőltetett*nek (2) érzik, mint egy mentőövet olyan helyzetben, amikor a résztvevőnek nincs rá szüksége. Talán pont ezért vagy ezzel párhuzamosan fogalmazódott meg erről az oktatási formáról, hogy olyan, „*mintha semmit sem csinálnánk*”, ugyanis a válaszadó tapasztalata vagy nézete, hogy diákok nem veszik komolyan, ami abban is megnyilvánul, hogy ezen alkalmakon nem vesznek részt, mintegy szünetként kezelve, továbbá nem adják be az órai feladatokat. Ha elfogadjuk a mentőöv-hasonlatot, úgy

magyarázat lehet arra, miért ignorálják a tanulók a „kéretlen” szolgáltatást. Ehhez kapcsolódóan megfogalmazódott egy olyan hozzáállás is, amely szükséges rosszként aposztrofálja, amit az általános iskola alsó tagozatán kifejezetten károsnak éreznek a válaszadók.

Az, hogy a hibrid oktatást *nem* tartják *tökéletesnek* (3), nem meglepő. E konceptuális alkategóriába sorolható metaforák nem feltétlenül a negatív hozzáállást feltételezik, azonban egyértelműen és tényként számolnak azzal, hogy mindennek lehetnek nehézségei, jelen esetben az eszközök okán technikai kihívásai, valamint azzal, hogy minden kísérlet zsákbamacska, mert bár várakozásunk és sejtésünk lehet a végeredményről, de az aktuális körülmények miatt nem tudhatjuk biztosan, hogy a terveknek megfelelően következik-e be. A mesterséges intelligencia említése kapcsán a személytelenség vetődik fel a hibrid oktatásban, a válaszadók kiemelték, hogy szerintük emiatt az emberi kapcsolatokra is negatív hatással van.

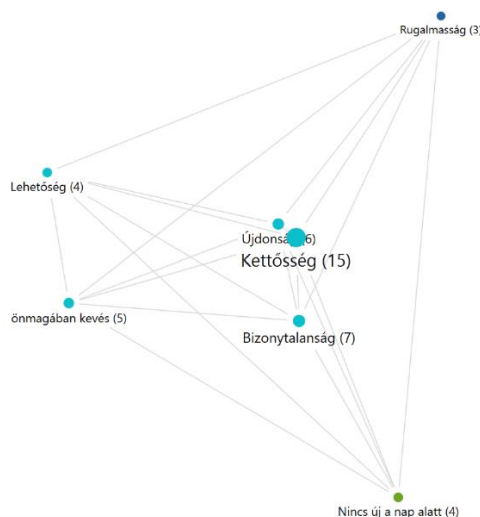


A hibrid oktatás kulcsfogalmainak dokumentumportréja

8. ábra: Dokumentumportré a hibrid oktatás kulcsfogalmainak arányáról (Forrás: MAXQDA Analytics pro 24)

A kódoláshoz és az összefüggések megjelenítéséhez a MAXQDA 24 tartalomelemző szoftvert alkalmaztam. Ennek oka, hogy amellet, hogy a pedagógiai kutatásokban egyre többször jelenik meg a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzések eszközeként, alkalmas fogalmi szintű modellépítésre és hálózatkonstruálásra, valamint a tartalmi csomópontok, összefüggések vizuális megjelenítésére (Sántha, 2020). A metaforák komplex direkt és indirekt jelentése miatt a kódolást manuálisan végeztem el intrakódolással biztosított személyi triangulációt alkalmazva. Vagyis a metaforakérdőívek válaszait a szövegkörnyezet figyelembevételével egy dokumentumba rendeztem, majd az első kódolást követően egy hónap múlva újrakódoltam. Ennek eredménye a *Dokumentumportré a hibrid oktatás kulcsfogalmainak arányáról* című ábrán látható. (8. ábra) Az eljárás belső megbízhatósági indexe Dafinoiu és Lungu $k_m = \frac{n \times 2}{i+j}$ képlete¹⁶ alapján 0,925, ami azt jelenti, hogy három elemszámon kívül azonos kategóriákba történt a besorolás (Sántha, 2015).

A kódok térképe alapján a középpontban mutatkozik meg a hibrid oktatás kettős természete, amellyel valamennyi további kulcsfogalom és a számottevő elemszámmal rendelkező konceptuális alkategóriák is kapcsolatot mutatnak (9. ábra). Szorosan kapcsolódik hozzá tulajdonságként az újdonság és a bizonytalanság is, míg a keretet a rugalmasság, a megszokottság (nincs új a nap alatt) kulcsfogalmak, valamint a lehetőség és az önmagában kevés alkategóriák alkotják, amelyek szintén több közvetlen és közvetett kapcsolódási ponttal és iránnyal rendelkeznek. Perifériára egyetlen kategória sem került.

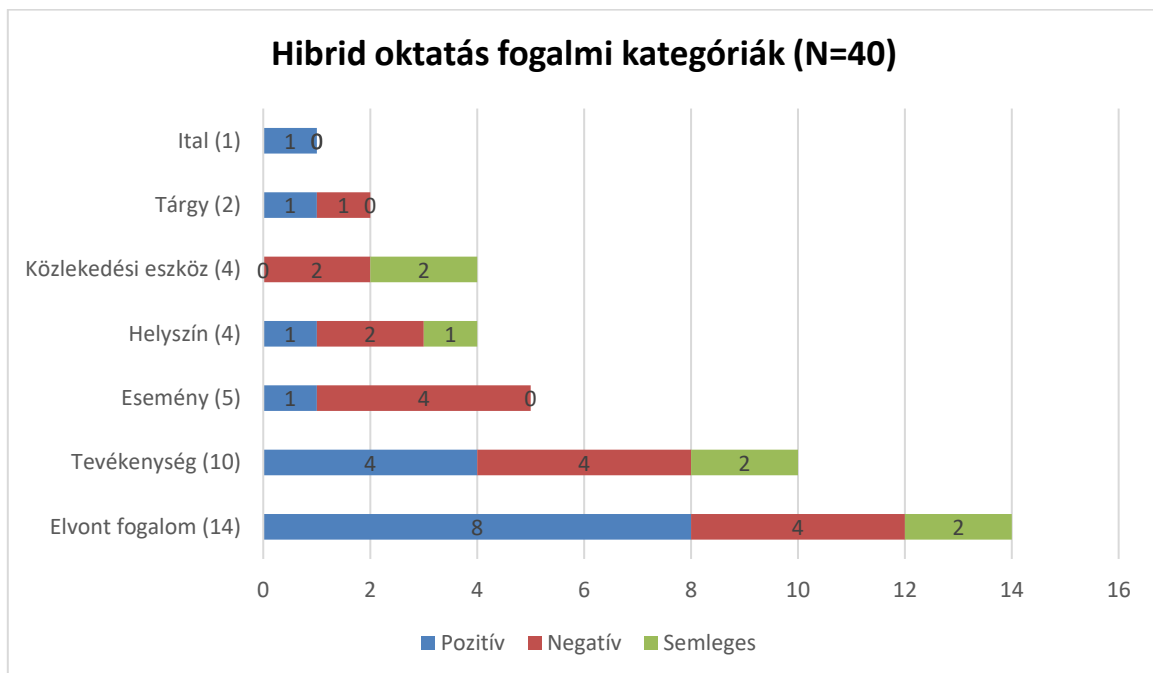


9. ábra: Kódtérkép a hibrid oktatás kulcsfogalmainak kapcsolódásáról (Forrás: MAXQDA Analytics pro 24)

¹⁶ k_m = a kódolás megbízhatósági mutatója; n = egyező kódolással ellátott szituációk száma; i = az először kapott kódok száma; j = másodszor kapott kódok száma (Sántha, 2015, 76–77.)

Az öt kulcsfogalom arányát megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a metaforák legtöbbször a hibrid oktatás kettőségére utalnak (N=15), majd a bizonytalanságfaktor (N=9), az oktatás vagy az élet más területén tapasztalt megszokottsága (N=5), továbbá az újdonság és a rugalmasság (N=4) köré szerveződnek.

Ha megvizsgáljuk a kapott metaforákat (N=40) az adott szó elsődleges jelentéskategóriája és polaritása szempontjából, akkor azt láthatjuk, hogy hét fő kategória különböztethető meg: esemény, elvont fogalom, közlekedési eszköz, tárgy, tevékenység, helyszín és ital. A legtöbb esetben (N=14) elvont fogalmakkal fejezték ki a válaszadók a hibrid oktatáshoz kapcsolódó nézeteiket, amelyek dominánsan pozitív töltetűek voltak (10. ábra). Az elvont fogalmakban megfogalmazódik a hibrid oktatás általánosnak vélt vagy épp megfoghatatlan volta: „*a hibrid oktatás olyan, mint egy egyértelműnek tűnő fogalom*” vagy „*mint az élet bármelyik területe*” stb. A semleges megállapítások (pl.: „*az élet bármely területe*”; „*telefonálni, ímélezni messengerezni*” stb.) mellett megjelennek a pozitív (pl.: „*közösséghez tartozás*”) és negatív érzelmi töltetek (pl.: „*szükséges rossz; mintha semmit sem csinálnánk*” stb.) is.



10. ábra: A hibrid oktatás fogalmi kategóriáinak ábrája elemszám és polaritás szempontjából (saját szerkesztés)

A második legtöbb metaforát tartalmazó kategória a tevékenység (N=10) szinte azonos pozitív és negatív polaritással, majd az esemény (N=5) következett, amely az egyetlen kategória, amelynél az arány a negatív érzet felé billent. Továbbá fej-fej mellett jelent meg a helyszín (N=4) és a közlekedési eszköz (N=4), végül a tárgy (N=2) és egy elemszámmal az ital (N=1) kategória. A tevékenység és a helyszín csoportoknál dominánsan az oktatás/munkavégzés és a munkahely/tanterem kapcsolódások jelentek meg.

Összefoglalva elmondható, hogy noha a kitöltők csekély száma és összetétele okán nem tekinthető reprezentatívnak a fent bemutatott metaforakutatás (N=20), azonban a kapott eredmények a válaszadók nézeteinek és érzeteinek feltárásával hozzásegítenek a hibrid oktatás ma használt fogalmának mélyebb megértéséhez. Így például ahhoz, hogy a koronavírus-járvány átélése óta a hibrid oktatást olykor az online oktatás szinonimájaként használják, de mindenképpen az online és offline oktatási formák összefüggésében. Arra is választ kaptunk, hogy a kitöltők gondolataiban milyen tulajdonságokkal rendelkezik vagy kellene rendelkeznie egy hibrid tanárnak, már, ha elfogadjuk, hogy van létjogosultsága ennek a szókapcsolatnak, tehát létezik hibrid tanár.

A kapott metaforák bemutatják a járványidőszakban tapasztalt hozadékait, amely kettős: a lehetőség meglátása mellett erőteljes a bizonytalanság, szkeptikusság párhuzamos megjelenése érezhető. Ehhez kapcsolódik a technológia általános térnyerésétől való korszakfüggetlen félelem, ami kiterjed az újdonság hozta bizalmatlanságra is. Megjelent a válaszadók egy csoportjának gondolatmenete alapján egy olyan nézet, amely vallói nem látnak különbséget, újdonságot a hibrid oktatás módjában, szerintük nincs új a nap alatt, hiszen hibrid oktatás eddig is volt csak más értelmezésben, de ugyanolyan célokkal, kihívásokkal és nehézségekkel.

Elfogadva a kérdőívkitöltők válaszainak szubjektivitását és tiszteletben tartva a személyesen megélt tapasztalatokon alapuló valóságtartalmát, igyekeztem a tényekre hagyatkozni az elemzésben. A fogalomtisztázást szolgáló kvalitatív elemzés eredményeiből a hibrid oktatás több dimenziója rajzolódott ki, amelynek legerősebb eleme a kettősség volt. A kettősség elemeiként is felírható „személyes”, az és az „online” szavak a kapott metaforákból és kontextusukból készített szófelhőben vizuálisan is központi helyet foglalnak el, ehhez kapcsolódik kissé jobbra tolódva, de a megemlézési gyakoriság szerint magasan jegyezve a „rész” kifejezés (11. ábra).

Létezik-e hibrid tanár?

Nyílt kérdéssel tártam fel egy kreált fogalom, a hibrid tanár elsődleges fogalmi jelentését. E témakörben az elsődleges asszociációkon túl nem végeztem mélyebb elemzést, ugyanis az eredeti kérdésfeltevés provokatívan arra vonatkozott, hogy egyáltalán létezik-e hibrid tanár. A hibriditás jelzőként társulhat-e a tanár személyéhez, szerepéhez, tevékenységéhez? Amennyiben a kapott válasz pozitív volt, akkor következő lépésben azt kértem a válaszadóktól, hogy jellemezzék a hibrid tanárt szabadválaszosan a vélt tulajdonságok alapján.

A válaszadók 30 %-a szerint nem létezik hibrid tanár, így a fogalom sem értelmezhető számukra. Indoklásukban megjelent két fontos szempont, miszerint a tanítás teljes mértékben személyes jelenlétet kíván, valamint, hogy *„A tanár, az tanár. A módszer lehet hibrid.”* Egy esetben vetődött fel a tanárfogalom kiszélesítése az azonnali visszajelzés igénye kapcsán: *„Ha egy nyelvtanuló applikáció lehet tanár, igen. Néha jobban motivál, mint egy személy, mert mindig kapok visszajelzést, jól csináltam-e.”* Valamint arra is rámutattak, hogy bizonyos esetekben véleményük szerint nem történt előrelépés, ugyanolyan problémákkal állnak szemben a pedagógusok, mint a világjárvány előtt: *„A Tanárok sajnos technikailag így 3 évvel a pandémia után is küzdenek a felületekkel, így minden óra elejéből sajnos 15 perc mindig a beüzemeléssel megy el.”*

Az egyik válaszban a hibrid oktatás fogalmához hasonlóan az fogalmazódott meg, hogy korábban is létezett hibrid módon működő pedagógus, csak nem volt neve: *„Természetesen, már a covid előtt is léteztek: a normál iskolai tanórákat lenyomta fizikai helyszínen, majd online, skype-on, vagy bármi más videózásra alkalmas platformon tartott pár magánórát, korrepetálást olyan diákoknak, akik három településsel odébb élnek. Most a kettőt össze lehet hozni azonos célközönségnek.”*

Akik értelmezésében létezik vagy elfogadható a hibrid tanár szókapcsolat, úgy gondolják, hogy elsősorban onnan ismerhető fel, hogy *„a jelenlétben és az online térben is tanít”,* továbbá minden platformon *lehetőséget biztosít a bevonódásra*”. Továbbá alapvetően olyan pedagógusokra igaz a hibriditás, aki *lelkes, alkalmazkodó* (pl.: a környezeti kihívásokhoz), *leleményes, kreatív, találékony, kísérletező, innovatív, rugalmas, nyitott* (pl: az új eszközök kipróbálására, módszerekre, az új oktatási formákra), *interaktív feladatokat alkalmazó,* mindamellet *könnyebben igazodik az új „trendekhez”, kitartó, a jég hátán is megél, de*

Empirikus szempontból nem voltak konkrét előfeltevéseim a hibrid tanár vélt képével kapcsolatban, csupán a hibrid oktatás asszociációs mezőjét kinyitva arra terveztem rámutatni, hogy a válaszadók nézetei alapján létezik-e egyáltalán ez a fogalom vagy ehhez közeli jelentés és ha igen, akkor milyen tulajdonságokat vélnek megjeleníteni benne. Ez alapján elmondható, hogy a válaszadók többsége (70%) úgy gondolja vagy legalább el tudná képzelni, hogy léteznek hibrid tanárok. Azonban a leírt tulajdonságokat megvizsgálva, nem mutatkozik markáns különbség a korábbi nagyobb volumenű vizsgálatoktól, amelyek általánosan nézték a pedagógus és a „jó pedagógus” idealizált kritériumait és amelyek a konkrét pedagógiai szakmai elvárásokat leszámítva személyiségben akár a „jó ember” kritériumai is lehetnének. E kutatásokban tanulói szempontból a legfontosabb tulajdonságok között jelent meg a teljesség igénye nélkül a megértés, a demokratikus magatartás, a türelem, a széles körű érdeklődés, az alkalmazkodóképesség és nem utolsósorban a kompetenciák, az oktatásban, tanításban való ügyesség (Kelemen, 1986.).

Ezen a ponton viszont elengedhetetlen megemlíteni a már szintén ismert konklúziót, amely arra mutat rá, hogy a pedagóguspályán a szakmai tudás azonosítása a felkészültséggel azt eredményezi, hogy a tanárral szembeni elvárások idealizálttá és teljesíthetlenné válnak. Az új kihívásokkal pedig az elvárások folyamatosan növekednek, gondoljunk csak az online tanításhoz szükséges digitális kompetencia elemeire, amelyekkel, ha nem rendelkezik ösztönszerűen vagy tanulmányaiból kifolyólag a pedagógus, akkor egyre inkább irreálisá válik a „megfelelés”. A kudarcral való szembesülés és a sikerélmény elmaradása, még akkor is, ha a túlzott elvárásokból adódik, a folyamatosan teljesíthetetlen feladat érzését és motivációvesztést okozhatnak. E dolgozatnak nem tárgyköre ennek a témának a mélyebb vizsgálata és elemzése, azonban arra a jelenségre rámutat, hogy a hibrid oktatás kapcsán sem kisebb a társadalmi elvárás a pedagógusok felé, mint az általános tulajdonságokat vizsgáló korábbi kutatásokban feltárt eredményekben leírtak.

3.4. Első szakasz

3.4.1. Utópia – az eredeti terv, a hibrid oktatás bevezetésére

Egy budapesti gimnázium nem kisebbre vállalkozott, mint megfelelő előkészítést követően a hibrid oktatás belátható időn belüli bevezetésére. Az igényt a koronavírus-járvány alatti pozitív online tapasztalataikkal és az iskolába újonnan jelentkező folyamatosan magas diákszámmal magyarázták, ugyanis bár a népszerűségnek örülnek, az intézmény infrastruktúrája az évek előrehaladtával valószínűleg nem teszi lehetővé, hogy a jelenlegi

három mellett plusz osztály(oka)t indítsanak egy évfolyamon. Ennek egyik megoldásaként tekintenének a vegyes oktatási formára.

A koncepció szerint 10. évfolyamtól felmenő rendszerben a heti öt tanítási naptól az órarendet megfelelően alakítva egyet otthon, távolléti oktatásban töltene az adott osztály. A pedagógusok munkarendjét kezdetben ez a változás nem befolyásolná, hiszen egyfelől nem a teljes évfolyam maradna otthon, hanem naponta egy osztály, valamint a pedagógusok párhuzamosan több évfolyam több osztályában tanítanak, amelyeket nem érint az első időszakban a hibrid munkaforma. Ennek megfelelően az otthoni órarendi nap megtervezésében fontos szempont, hogy a heti egyórás, valamint a személyes jelenléte igénylő tantárgyak, mint például a testnevelés, nem kerülhetnek a kiválasztott napra. Főként olyan, legalább heti két órában oktatott tantárgyak jöhetnek szóba, amelyeket körbe tudnak ölelni jelenléti oktatásban töltött napok.

Az előkészítő szakasz kezdetén (a 2021/2022-es tanévben) tanulói és pedagógusi kérdőívekkel a nézetek és a hajlandóság felmérése után a különböző osztályok és pedagógusok tanórai megfigyelése történt hospitálások alkalmával (a 2022/2023-as tanév első félévében). Mindezek alapján a harmadik fázisban a kísérletben szereplő osztály, a pedagógus és a tantárgy kiválasztására, majd a második félévben a hibrid oktatás rövid ideig tartó modellezésére került sor. A gyakorlatban egy hónapon keresztül az egyik tízedik osztály irodalomóráinak egyharmadát online, kétharmadát offline formában tartotta meg a szaktanár Google felületen. Az intézmény a hibrid oktatás megvalósulása esetén saját felületet tervez kialakítani, azonban a kísérleti időszakban ez semmilyen formában nem állt rendelkezésünkre. A tanulók szavazással döntötték el saját preferenciájukat figyelembe véve, hogy a Microsoft Teams vagy a Google Meet felületen történjenek az online alkalmak. Az órarendet figyelembe véve az online alkalom a hét közepére esett, így előtte és utána is jelenléti órák keretezték, vagyis nem telt el több nap személyes találkozás nélkül. Az online alkalmakkor a kísérlet kedvéért különböző munkaformákat alkalmazott a szaktanár, a klasszikus frontálistól kezdve az egyéni, a pár- és a csoportmunkáig, majd ezek kombinációját egy komplex feladatban. Mindezt résztvevő megfigyeléssel dokumentáltam hospitálási napló, valamint Flanders-megfigyelőlap formájában. Az ötödik fázis a tanulói és pedagógusi kérdőíves és interjú alapú visszamérés időszaka volt a félév végén, ennek kvantitatív eredményeit mutatom be, kitérve a tanulói emlékezetre is.

3.4.2. A vizsgált intézmény bemutatása

Az intézmény egy budapesti négyosztályos középiskola, évfolyamonként 3 osztállyal, 343 tanulóval.¹⁷ Az intézményvezető a kutatáshoz anonimitásuk megtartása mellett járult hozzá, kérésére disszertációmban nem említem névvel az intézményt és igyekeztem nem beazonosítható módon bemutatni, hivatkozni rá.

Az Oktatási Hivatal nyilvántartása alapján a legutóbbi kompetenciamérésen összességében átlagos, bizonyos mutatók szerint a feladatellátási hely 2022. évi eredménye az adott év eredményénél szignifikánsan gyengébb (Oktatási Hivatal: Országos kompetenciamérés eredményei 2022).

Az online alkalmak tervezésekor figyelembe vettük a házirend iránymutatását, miszerint a tanulóknak a tanítás kezdete előtt legalább 10 perccel az iskolában kell lenniük, így az online osztálytermet is az óra kezdete előtt 10 perccel nyitottuk meg. Továbbá a modellezés megtervezésekor figyeltünk arra, hogy az otthoni órák beleférjenek a házirendben meghatározott tanítási időkeretbe, amely reggel 8.00 órától 17.45-ig tart. Ennek megfelelően szerdai napokon a 7. órában tartandó offline irodalomóra a kísérleti időszakban elmaradt és átkerült a 11. órára (17.00-17.45), így a tanulóknak elegendő idejük jutott a hazautazásra.

3.4.3. A vizsgált minta bemutatása

3.4.3.1. Z-generáció

Egy korcsoport generációnak nevezhető, ha közös tapasztalás, élmények, tulajdonság(ok), attitűdök, cselekvési formák, helyzetértelmezés, nemzedéki tudat vagy közösségi jegy jellemzi őket (Mannheim 1969, idézi: Szőke-Milinte 2019:130). McCrindle és Wolfinger 2010-ben alkotta meg a 21. század generációfogalmát, amely náluk adott korszakban született emberek csoportját jelenti, akik azonos életkorukból és életszakaszaikból adódóan azonos tapasztalatokkal rendelkeznek, beleértve a technológia közös ismeretét, tudását és hatását is. (McCrindle-Wolfinger 2010) Amennyiben ezt elfogadjuk, úgy továbbgondolva a jelen meghatározó indikátorait, a vizsgált korosztályt technológiai értelemben a digitális nemzedék gyűjtőfogalmon belül az ún. Z-generációba sorolhatjuk annak mentén, hogy szocializációjukat alapvetően határozta meg a digitalizáció.

Nemcsak korán találkoztak a digitális technológiával, hanem viszonylag korán felhasználóivá is váltak, az állandó online jelenlét szinte természetes számukra. Szemtanúi voltak a közösségi oldalak megjelenésének és az érintőképernyős eszközök elterjedésének is,

¹⁷ Iskolai dokumentumok: Különös közzétételi lista

vagyis az információtechnológia robbanásszerű fejlődése közben nőttek fel (Pál-Törőcsik 2013:15). Életüket határokon átívelően globális trendek, folyamatok, események befolyásolják, azonos életszakaszban azonos hatások érték és érik őket függetlenül attól, hol élnek a világban, ráadásul ők maguk is kapcsolatban állnak egymással az online térben a közösségi oldalakon keresztül (Mccrindle-Wolfiger, 2010), vagyis globálisan képesek bekapcsolódni a világhálóhoz. Általánosan elmondható, hogy ezen generáció tagjai nem éltek internet nélküli világban és születésüktől fogva lehetőségük van használni (és többnyire használják is) az IKT-eszközöket (Szőke-Milinte, 2019:131).

Társadalmi kapcsolataikat párhuzamosan ápolják offline és az online világban (Mccrindle-Wolfiger, 2010), a most bemutatott, hibrid oktatásról szóló kutatás eredményeiből pedig úgy tűnik, hogy offline legalább annyira van erre igényük, mint online. A hétköznapi kommunikációjuk IKT-eszközökön (okostelefonnal, digitális eszközökön) történik idő- és térbeli határok nélkül, gyakran párhuzamosan, multitaskingban. A különböző típusú és méretű tartalmakhoz bármikor és bárhol hozzáférhetnek személyes készülékeik által (Cross-Bystrom, 2010, idézi Pál-Törőcsik, 2013), azonban, ha a technikai feltételek valamilyen nem adottak az itt és mostban, sérül a biztonságérzetük. Életvitelük gyorsabb ritmusú, mint a korábbi generációknál tapasztaltak. Kommunikációjuk nemcsak az interperszonális, illetve a csoportkommunikációban valósul meg, amely kiterjed a többi generációra is a különböző online platformokon (Pál-Törőcsik, 2013:7), hanem gyakran a szociális hálójukon túllépve, a teljes online nyilvánossággal megosztva élik életüket vagy engednek betekintést. Azonban kevésbé a szavak emberei és tartalom tekintetében nem jellemzi őket a lojalitás (Pál-Törőcsik 2013:6). A változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás miatt elsősorban magukban bíznak, a körülöttük lévő világgal szemben szkeptikusak.

Elképzeltető, hogy a későbbiekben azon generáció tagjai (Z-, alfa-), akik digitális, távoktatásban éltek meg a koronavírus-járvány időszakát, a korábbi besorolással párhuzamosan a Covid-generációt fogják alkotni a közös, online tapasztalatuk alapján. Jelen esetben a Z-generációra úgy tekintek, mint amelynek tagjai az 1996-2010 között születettek.¹⁸

Kósa Éva a gyermekek és felnőttek, fiatalabbak és idősebbek között mindig is jelen lévő generációs szakadéknak egy olyan vetületéről ír, amely a tömegmédiák hétköznapi fogyasztásának növekedésével és a digitális technológia megjelenésével még szélesebbre nyílt (Kósa 2015:198-200), ugyanis akár az eszközhasználatban, akár a kommunikációban

¹⁸ Oblinger és Oblinger, valamint Mccrindle 1995-től, Reeces és Oh pedig 2001-től datálja a Z-generációt.

fellelhető különbségek markánsabban kiütköznek az újmédiában. Mindezek ismeretében valóban kihívást jelenthet valamennyi pedagógusnak olykor saját határaikon túllépve ezt a szakadékot átjárhatóvá tenni és differenciálni, egyáltalán (hatékonyan) megismerni az „onlányek” tanulási, befogadási sajátosságait, a különböző korcsoportok tanulási módszereit, onlányét.

A Z-generáció médiafogyasztásának legújabb adatait Guld Ádám foglalja össze monográfiájában (Guld, 2022). Guld egyik megállapítása, hogy médiatársadalomban élünk társadalmi és kulturális környezet szempontjából, amelyben a média olyan szocializációs tényező lett, amivel számolni kell. Megjegyzi, hogy a fiatalok már az iskola előtt, tehát a klasszikus írás- és olvasástudást megelőzően, hatéves korukig jelentős időtartamot töltenek médiatartalmak fogyasztásával. Ehhez, ha hozzávesszük azokat a meghatározó környezeti hatásokat, amelyek az egész világot érintették az elmúlt időszakban (koronavírus-járvány, a mediatizált orosz-ukrán háború, klímaválság stb.), akkor feltételezhető, hogy mély nyomot, lenyomatot hagy a generáció tagjaiban, ami a közös átélés miatt közös jellemzőket is hoz magával. Például azt, hogy az éppen zajló történelmi események személyes média interpretációja sokkal nyitottabbá teszi őket a közélet és a politika kérdéseire, témáira. Azonban mivel a médiának ma már nincsenek megkérdőjelezhetetlen igazságai, hiszen adott esetben nézőponttól függően bármikor megtalálhatjuk az adott hír ellenkezőjét is az interneten, Guld azt állítja, hogy a Z-generációs fiatalok hétköznapi tapasztalatává vált a kételkedés, hogy nem tudják, mi az igazság. Azonban más korosztályokhoz hasonlóan az ő esetükben sem beszélhetünk általánosan több forrásból történő tájékozódásból, ez minden generációban a kisebbség jellemzője.

A fősodorra jellemző, hogy a digitális kommunikáció változatos formáit használják, akár olyan helyzetekben is, amikor hivatalos ügyeket kell intézni például okostelefonon. Guld úgy véli, hogy a Z-generáció tagjainak viselkedése és motivációja kettős: míg a hosszú távon vágyott életminőség egyik jellemzője a biztonság és a stabilitás, addig a hétköznapiakban a munkában a multitasking, a gyors karrier- és munkahelyváltások jellemzőek (Guld, 2022).

A fentieket kiegészítve Szőke-Milinte Enikő úgy gondolja a Z-generáció megismerő tevékenységéről, hogy *„a döntési fáradtság, az ösztönös viselkedés, az absztrakció nehézsége, a digitális kód, a folyamatos ingereltség, a gyenge és kiszervezett memória, a gondtalan adatfogyasztás, a szelekció és az absztrakció nehézsége, a koncentrált figyelem hiánya, a kompetenciaérzés megingása, az elmélyült gondolkodás képességének a bizonytalansága, a*

célvezérelt cselekvések minőségi romlása és a multitasking illúziója jellemzi őket” (Szöke-Milinte, 2020a:19).

Általánosan tehát a Z-generáció tagjai monitorok és kutyuk között élnek születésüktől fogva, a fiatalok okostelefonnal a kezükben szocializálódnak, a szórakozás, a tanulás, a tájékozódás nagy része átkerült az online térbe. Egyre inkább a digitális világ határozza meg, mit gondolnak a világról és önmagukról.

3.4.3.2. A minta, osztályprofil

A kutatás modellezett időszakában résztvevő tanulók 10. évfolyamos gimnazisták voltak. Lakóhelyük szerint főként fővárosi és az agglomerációból bejáró diákokról van szó, a legtávolabbi település 30 km-re található az intézménytől. Nemüket nézve 6 fiú és 24 lány. A fluktuáció az első két évben 13-16% volt, ami megfelel az intézményi átlagnak. A vizsgált időszakban másfél éve alkottak egy osztályt. A koronavírus-járványt különböző intézményekben tapasztalták meg 7-8. évfolyamon (Habos, 2024).

A visszajelző kérdőívet 25-en töltötték ki, 76%-uk nő, 24%-uk férfi. Hozzáállásuk az online és a hibrid oktatási formához vegyes, utóbbihoz főként pozitív, az otthoni kényelem mellett fontosnak tartják a személyes találkozásokat is. Attitűdjük az irodalomórákkal kapcsolatban semleges, nem volt olyan tanuló, aki kifejezetten negatívan állt a tantárgyhoz, de olyan sem, akinek erős érdeklődése, kötődése lett volna. Az osztályátlag a vizsgált tantárgyból 9. és 10. évfolyamon is közepes, a hibrid modellezés tanévének végén irodalomból 3,26, nyelvtanból 2,96.

IKT-eszköz tekintetében elmondható, hogy mindannyian rendelkeznek okoseszközzel, többségük saját számítógéppel vagy lappal is. Az internethozzáférésük otthon teljes mértékben biztosított, korlátlan mobilinternettel vagy bő adatkerettel – amelyet adott esetben az iskolában is használnak – négy tanuló kivételével rendelkeznek. Ha a tanórán szükséges az eszköz- és az internethasználat, utóbbi diákoknak a szaktanár osztja meg saját mobilinternetét.

Az ok, amiért a 10. évfolyamra esett a választás, a korábbi EMMI notebook-programjához 1 kötődik. E szerint a felelős minisztérium négy év alatt mintegy 200 milliárd forint értékben 560 ezer tanuló és 55 ezer tanári notebookot biztosít a pályázott intézményeknek. A vizsgált intézmény sikeresen pályázott a programra, amelyben a tanulók 9. évfolyamon kapják meg az eszközöket, azonban ez nem minden esetben a tanév elején történik meg. 10. évfolyamra viszont lezajlik a beszerzés, ezért a hibrid oktatást az intézmény ebben az évfolyamban tervezte bevezetni.

3.4.3.3. *A vizsgált pedagógus bemutatása* (kitérve a pedagógusképzésére, továbbképzésekre, digitális tapasztalataira)

A modellezéskor a vizsgált pedagógus 35 éves férfi, magyar-történelemszakos középiskolai tanár, osztályfőnök. Negyedik éve tanít a vizsgált intézményben, pedagógusként ez a 14. tanéve. Hetente 30 órája van a nappali képzésben, emellett esti gimnáziumban is tanít. Elmondása alapján évekkal ezelőtt részt vett egy az IKT-hez köthető továbbképzésen, de részleteire már nem emlékszik. Azóta nem fektetett külön hangsúlyt ennek a területnek a fejlesztésére, nem vett részt hivatalos képzéseken. Főként önképzés keretében, valamint többnyire a kollégáktól látott jó gyakorlatok elsajátításával és alkalmazásával igyekszik naprakész lenni az új technikai lehetőségekkel. Érdeklődési területei az intézményvezetés irányába tereltek a továbbképzésekben: közoktatási vezető szakvizsgával rendelkezik, továbbá mérés és értékelés szakmódszertanos pedagógus és közoktatási szakértő végzettsége van.

Szereti az interaktív frontális munkaformát, amire módszerként is tekint. Nem titkolja, hogy a gondolkodtatás általános célja, emiatt sok kérdéssel dolgozik. Tanítási stílusa megfogalmazásában konzervatív, következetes, néha szigorú, a „poroszhoz áll közelebb”, amely értelmezésében a feszességet, olykor merevséget takarja. A modellezésre kiválasztott osztállyal megítélése szerint jó a kapcsolata, nagyon kedveli a tanulókat és úgy érzi, ez kölcsönös.

Nyitottnak tartja magát az újdonságokra, beleértve az online részleges megjelenését az offline tanórákon, azonban kifejezetten az online oktatást nem preferálja, nem komfortos számára. Ehhez vélhetően hozzájárulnak a koronavírus-járvány alatti tapasztalatai, amely időszakban a legnagyobb nehézségnek a személytelenséget és a tanulói visszajelzés hiányát érezte. Úgy véli, az az időszak az érettségi vizsga szempontjából tartalom és ismeretátadás tekintetében haszontalan volt a tanított osztályaiban, egyfelől a tanulói motivátlanság és az önálló tanulástechnika hiánya, másfelől a pedagógusi módszerhiány és eszköztelenség okán. Nem tudott hatékony lenni magyarázataival és arról sincs információja, mennyire volt követhető logikája a tanórák során, az év végi és féléves gyengébb vizsgaeredményekből arra következtet, hogy „nem állt össze a fejekben” a tartalom. A tanulók és az osztályközösségek szociális igényei szempontjából viszont több mindenre rávilágított az otthon töltött két félév, amiből azóta is maradtak követendő elemek.

A kutatásban való részvételt azért vállalta, mert kíváncsi volt, milyen élmény, ha nem kényszerből kerül online platformra egy óra és érdekli a hibrid modellben, hogy hogyan tudná

úgy szervezni és megtartani az órákat, hogy az online valóban az jelenléti alkalmak hasznos kiegészítője legyen.

3.5. Második szakasz – Modellezés előtt: tanulói és pedagógusi véleménykérdőív

3.5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatás második szakaszában a modellezés előkészítéseként előzetesen szükségesnek tartottam megvizsgálni, hogy a tanítási folyamat szereplői, a tanulók és a pedagógusok hogyan vélekednek a hibrid oktatásról, milyen korábbi online tapasztalatokkal rendelkeznek és egyáltalán mit szólnának hozzá, ha intézményükben valóban realitás lenne egyfajta hibrid modell bevezetése.

Ehhez kapcsolódva két kutatási kérdést és öt állítást fogalmaztam meg, amelyeket az átláthatóság kedvéért pontokban sorolok fel az alábbiakban.

K2: Milyen a vizsgált tanulók és pedagógusok nézete a hibrid oktatással kapcsolatban?

H1: A vizsgált tanulók és a pedagógusok hasonlóan élték meg a koronavírus-járvány alatti oktatás pozitív és negatív tapasztalatait.

H2: A vizsgált tanulók és pedagógusok egyaránt pozitívan állnak a hibrid oktatáshoz.

H3: A vizsgált tanulók szerint az online oktatás egyik pozitív hozadéka a kényelem.

K3: Hogyan ítélik meg az online oktatáshoz szükséges környezeti adottságaikat és személyes kompetenciáikat a vizsgált tanulók és a pedagógusok?

H4: A vizsgált tanulók és a pedagógusok véleménye szerint megvannak a szükséges otthoni és munkahelyi körülmények az online oktatáshoz.

H5: A vizsgált tanulók úgy érzik, hogy magabiztosan mozognak az online világban.

3.5.2. Minta

A kutatás ezen szakasza két részből állt 2022 tavaszán, tanulói és pedagógusi kérdőívből. A tanulói minta a vizsgált fővárosi középiskola 9. évfolyamának 3 osztálya, amely 66 főt jelent és amelyből a későbbiekben az egyik osztályt kiválasztva modellezzük a hibrid oktatást egy tantárgyban. A pedagógusi létszám ugyanezen intézmény tanári karának 17 tagja, beleértve a modellezett időszakban megfigyelt pedagógust is.

A tanulói létszámok eloszlása közel azonos arányban történt: a válaszadók 25,8%-a az A jelű; 39,4%-a a B jelű és 34,8%-a a C jelű osztály tagja volt. 48,5%-uk nő; 40,9%-uk férfi, 10,6% pedig nem válaszolt a nemre vonatkozó kérdésre. A válaszok és az ebből nyert adatok elemzésénél fontos megjegyezni, hogy a vizsgált évfolyam a koronavírus-járvány mindkét

szakaszát a jelenlegitől eltérő intézményben töltötte, így az adatok nem a vizsgált középiskolában tapasztaltak leképeződésén, hanem a kísérleti évfolyam összetételének össztapasztalásán alapulnak. A minta és évfolyam kiválasztásáról a fentiekben értekeztem az EMMI notebookprogramja kapcsán.

A pedagógusi minta 58,8%-a férfi, 41,2%-a nő. A válaszadók 56,3%-a osztályfőnök vagy a következő tanévtől osztályfőnök lesz, 37,5%-nak jelenleg nincs saját osztálya és vélhetően ősztől sem lesz, 6,2% pedig nem tudja még, hogy felkérlik-e osztályfőnöknek. Noha számszerűen lett volna rá mód, a minta összetételét tekintve előzetesen nem kaptam információt arról, hogy hány pedagógust érintene a kísérleti hibrid oktatás, így arra vonatkozóan nincsenek adatok, hogy a válaszadók közvetlenül vagy közvetetten érintettek-e a kérdésben. Az őszi létszámadatok alapján a három osztályban vélhetően összesen 10-12 pedagógus óráját érintette volna a munkaforma, azonban mivel nem vezették be, nem történt újabb kérdőívfelvétel az indulás előtt, nem visszakövethető, hogy az érintettek közül hányan töltötték ki az előzetes felmérést. Fontos megemlíteni, hogy az előkérdőív felvételének időszakában a pedagógusok még nem voltak tájékoztatva arról, hogy a hibrid munkaforma ősztől opció lehet intézményükben, ezért ez az információ nem befolyásolhatta őket válaszaikban.

3.5.3. Tanulók és pedagógusok a COVID után és a modellezés előtt

3.5.3.1. Az iskolai munka

A tanulók szemszögéből közelítve a koronavírus-járvány két időszaka alapján a válaszadók 43,9%-a „közepes”-re értékelte a digitális oktatás fogalma alatt zajló iskolai munkát. Vagyis voltak nehézségek, amelyeket néhol meg tudtak oldani, bizonyos tantárgyak esetében viszont lemaradtak az önmaguk által elvártakhoz képest. Mindenképpen biztató tapasztalat, hogy a 66 kitöltő 24,2%-a „jó”-nak értékelte az oktatását ebben az időszakban, megítélésük szerint apró döccenőket leszámítva többnyire rendben mentek az órák, az általuk elvártaknak megfelelően, „rendesen” haladtak a tananyaggal. Elenyésző volt azon tanulók aránya, mindössze 7,6%, akik saját bevallásuk szerint nem tudtak belerázódni az online oktatásba, az órák többsége elmaradt és úgy vélték, hogy az említett időszak teljesen haszontalan volt, akár évet is ismételhettek volna. (13. ábra)

2. Ha osztályozhatnád, összességében hányast adnál a koronavírus-időszakban tapasztalt digitális oktatásodra?

66 válasz

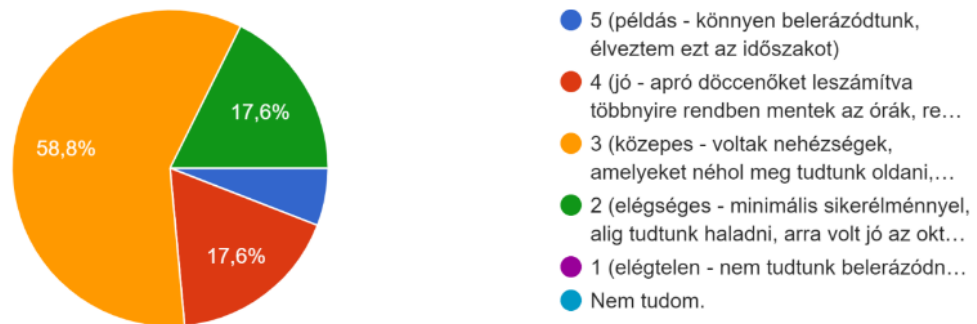


13. ábra: COVID alatti digitális oktatás tanulói értékelése (Forrás: Google Forms)

A pedagógusok szemszögéből is hasonlóan alakultak az eredmények: a személyes tapasztalataikra alapozva 58,8%-uk „közepes”-nek érezte a digitális oktatást, 17,6%-17,6% pedig jónak és elégségesnek. Utóbbiak úgy vélték, hogy „minimális sikerélménnyel vészelték át ezt az időszakot, saját értelmezésük szerint alig tudtak haladni, arra volt jó az oktatás, hogy szinten tartsa a tanulókat, de új ismeretre valószínűleg nem tettek szert”. Elégtelennek egy pedagógus sem értékelte az online térben történő oktatást. Összességében elmondható, hogy nagyon hasonló érzetük volt, azonban a tanulók minimálisan ugyan, de szigorúbban osztályozták a koronavírus-időszakban tapasztalt digitális oktatást (3,04-es átlag), mint a pedagógusok (3,12-es átlag). Százalékosan kifejezve: a tanulók 43,9%-a közepesre értékelte, 24,2%-a jóra, 13,6%-a elégségesre, 7,6%-a jelesre és 10,6%-a elégtelenre. Szemben a pedagógusokkal, amely minta tagjainak 58,8%-a értékelte közepesre, 17,6%-a jóra, 17,6%-a elégségesre, 5,9%-a pedig jelesre a vizsgált időszakot. (14. ábra)

2. Ha osztályozhatná, összességében hányast adna a koronavírus-időszakban személyesen tapasztalt digitális oktatásra?

17 válasz



14. ábra: Digitális oktatás tanulói értékelése (Forrás: Google Forms)

3.5.3.2. A koronavírusjárvány két időszakának különbsége

A tanulói kitöltők több mint fele (53,8%) úgy érezte, hogy különbség volt a digitális oktatásban az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere) a második javára, vagyis az őszi időszakot saját szemszögükből jobbnak érezték, mint az ezt megelőző tavaszt. (15. ábra)

3. Volt-e különbség a digitális oktatás érzetében az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere)?

65 válasz



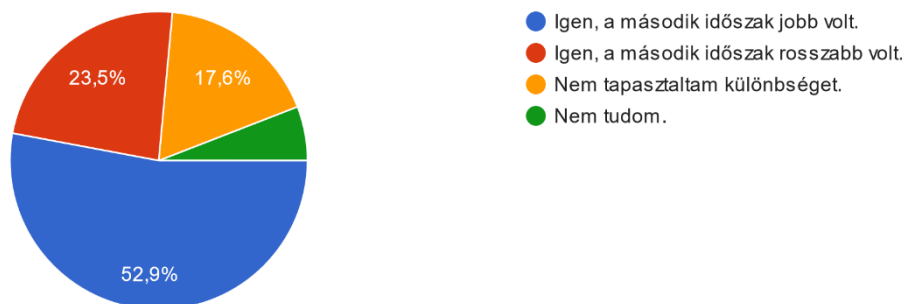
15. ábra: A digitális oktatás két szakaszának értékelése tanulói szempontból (Forrás: Google Forms)

Ugyanezen véleményen voltak a pedagógusok is, a válaszadók 52,9%-a szerint a második időszak jobb volt. (16. ábra) A másik két csoport közötti minimális különbség az arányszámokban mutatkozott, a pedagógusok 23,5%-a szerint a második időszak rosszabb volt (a tanulóknál mindössze 12,3% vélte így), míg a tanulók 29,2%-a nem tapasztalt

különbséget a két időszak között (ez az arány a pedagógusoknál 17,6% volt). Ezen adatok árnyalására a kutatás későbbi szakaszában érdemes lesz kitérni, hogy vajon mely tényezők befolyásolták a különbségérzet polaritását egyik vagy másik irányba.

3. Volt-e különbség a digitális oktatás érzetében az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere)?

17 válasz



16. ábra: A digitális oktatás két szakaszának értékelése pedagógusi szempontból (Forrás: Google Forms)

3.5.3.3. Pozitív és negatív élmények

Az online térbe került oktatás számtalan új tapasztalást hozott a tanulóknak, a pedagógusoknak és a szülőknek is. Ehhez kapcsolódóan a tanítási folyamat két közvetlen résztvevőjének összeállított kérdőívbe olyan nyílt kérdéseket szerkesztettem, amelyek azt voltak hivatottak felmérni szabad válaszolási lehetőséggel, hogy az online tanításnak nevezett időszakban mi volt a három leginkább pozitív és mely három volt a leginkább negatív személyes tapasztalat. Céлом az aktuális hozzáállás megismerése mellett olyan elemek felfedezése, amelyek közösek a két csoport preferenciában és amelyek a későbbiekben segítségünkre lehetnek a hibrid oktatás kereteinek kialakításában. A tanulói mintánál fontos megjegyezni, hogy az aktuálisan kilencedik évfolyamos kérdőívkitöltők a koronavírusjárvány alatti két félévet általános iskolásként különböző intézményekben tapasztalták meg, így élményeik szélesebb gyűjtésként értelmezhetőek azzal a kitétel, hogy kivétel nélkül budapesti vagy a fővároshoz közeli Pest megyei településen élték meg ezt az időszakot. Vagyis a válaszok nem a hibrid oktatás bevezetését tervező vizsgált intézmény korábbi megoldásairól adnak képet, azonban kiindulópontként alkalmazhatók a későbbi tervezéshez.

Az alábbi táblázatok a teljesség igénye nélkül tartalmaznak szó szerinti idézeteket a kérdőívekből mind pozitív mind negatív oldalról. A kapott válaszok alapján kialakított kategóriák sorrendje követi az említés előfordulásának gyakoriságát tükrözi. Ez a tanulóknál négy, a pedagógusoknál az egyéb kategóriát is figyelembe véve hat nagyobb csoport sorrendjét jelenti.

POZITÍV ÉLMÉNYEK AZ ONLINE OKTATÁS IDŐSZAKAIBÓL (gyakoriság szerint)		
TANULÓI SZEMPONTOK		
1.	KÉNYELEM (FELKELÉS, UTAZÁS, KÖZLEKEDÉS, KÖRNYEZET, KÉNYELEM, IDŐ, EGYÉB)	<ul style="list-style-type: none"> - Nem kellett nagyon korán kelni. - Nem kellett oda-vissza buszozzam, és így az online oktatás után rögtön eltudtam kezdeni tanulni másnapra. - Nem kellett sietni a vonathoz. - Ágyból vehettem részt az órán, kényelmes volt. - Jobban ki tudtam pihenni magam - Nem kellett maszkot hordani. - Rövidebb órák. - Később kezdődött egy órával az oktatás. - Nem minden óra volt megtartva.
2.	KÖNNYEBBSÉG (DOLGOZAT, ÉRDEMJEK, TANULÁS, EGYÉB)	<ul style="list-style-type: none"> - A dolgozatok sokkal könnyebbek voltak, hogy ott volt az internet. - Nem voltak olyan nehezek a számonkérések. - Könnyebb volt puskázni. - Sok jegyet lehetett szerezni. - Könnyebben tartottam az átlagomat, nem volt nyomás - Sokat lehetett javítani - Jobbak voltak az eredményeim. - Sokkal jobban lehetett néhány tantárgyat meg oldani és értelmezni. - Jobban tudott a tanár magyarázni. - Hatékonyabban tudtam dolgozni, mert nem volt hangzavar. - Elmaradtak az év végi vizsgáim. - Nem kellett az osztálytársaimmal lenni, nem kellett elviselnem senkit. - Senki nem szólt be az órán. - Volt segítségem otthon. - A felelések nem az egész osztály előtt történtek. - Digitálisan is megoldhattuk a feladatokat.
3.	PSZICHOLÓGIA, MENTÁLIS ÉRZET	<ul style="list-style-type: none"> - Nem tűnt olyan hosszú és fárasztó napnak. - Nem volt gyötrődés órán. - Több szabad időm volt. Kevésbé voltam fáradt. - Nem stresszeltem olyan sokat az iskola miatt. - Volt egy minimális életkedvem a tanuláshoz. - Nem voltak olyan unalmasak az órák. - Jobban kitudtam bontakozni. - Nem ordibált rám senki :)
4.	PRAKTIKUSSÁG	<ul style="list-style-type: none"> - Sok szabad idő volt. - Sokkal több időm volt magamra (sportok, barátokkal

	szórakozni) - Otthon a családommal tudtam többet lenni - ha vége volt nem kellett haza jönnöm - online felületen ment ugye, ezért otthonról volt vagy igazából bárhol ahol volt net - Ha nem láttam az ora értelmét egyszerűen csak ott hagytam kikapcsolt kamerával - Volt olyan óra, ami sokkal interaktívabb online órán - Sokkal jobban értettem az anyagokat mert sokat gyakoroltunk - A tanárok figyelmesen végig hallgattak - a saját tempómban haladhattam a feladatokkal - Lazább volt az időbeosztás - Ha olyan óra volt tudtam tenni-venni
--	---

10. táblázat: A tanulók pozitív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés)

A tanulók esetében elsődleges pozitív hozadéka volt az online időszaknak a *kényelem*, amelybe beletartozott a későbbi ébredés, felkelés lehetősége, az utazás, közlekedés elmaradása, az otthoni környezet kényelme és az órarend időbeli megváltozása (10. táblázat). Mindez a pedagógusoknál is megjelent, azonban csak negyedik, kiegészülve az utazás anyagi vonzatának megspórolásával (11. táblázat). A tanároknál a technikai lehetőségek álltak az első helyen az új felületek megismerésével és alkalmazásával, a modernség és a gyorsaság érzetével, ezek nem kerültek elő a tanulók válaszaiban.

A második leggyakoribb érv a *könnyebbség* volt, ami főként a dolgozatokban, érdemjegyek szerzésében és a tanulásban mutatkozott meg a diákoknál. Megfogalmazták, hogy a számonkérés módját és tartalmát könnyebbnek érezték a jelenléti időszakhoz képest, nem rejtették véka alá, hogy a puskázásra is kedvezőbb alkalmakat adott a digitális tanterem és azt is pozitívként élték meg, hogy otthonról segítséget kaptak a tanulásban. Utóbbiról bár nem derült ki, hogy pontosan milyen formában történt és az időszakot megelőzően általánosan milyen családi kapcsolatokban valósult meg a segítségnyújtás, de valóban fontos szempont lehet a szülő-tanuló kapcsolatában, ha valamilyen formában személyesen részt tud venni a szülő a gyermek tanulási folyamatában. A válaszok alapján kiderült, hogy abban a két félévben több érdemjegy szerzésére és javításra is lehetőség volt, noha elmaradtak bizonyos év végi vizsgák.

POZITÍV ÉLMÉNYEK AZ ONLINE OKTATÁS IDŐSZAKAIBÓL (gyakoriság szerint)		
TANÁRI SZEMPONTOK		
1.	TECHNIKAI	- új felületek megismerése, alkalmazása - modernség érzete - gyorsaság
2.	PEDAGÓGIAI	- IKT- kompetenciák fejlődtek. - Visszaellenőrizhető volt a munkájuk. - A fegyelmezési gondok megszűntek. - Önálló munkára nevelés.
3.	DIÁKOK SZEMSZÖGE	- Könnyebb volt követni a diákoknak a feladatokat. - Néhány online játéknál látszott a diákokon, mennyire élvezik. - Olyan diákok is ügyesek voltak, akik a teremben nem szólalnának meg. - Mindenki járt az én óráimra mert szerették, szükségük volt rám a gyerekeknek, minden nap tartották velem a kapcsolatot. Mindenki körforgásban dolgozott, senki sem unatkozott.
4.	FIZIKAI, KÉNYELMI	- Otthonról való oktatás kényelme. - Utazási költség csökkenése. - A korán kelés mellőzése. - Mobilitás
5.	PSZICHOLÓGIA, MENTÁLIS ÉRZET	- Újdonság pár hétig - Időtakarékosság - Élményközpontú - Élvezetes - Kreativitás - Újszerűség
6.	EGYÉB	- Szülői értekezlet nagy számú résztvevője.

11. táblázat: A pedagógusok pozitív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés)

Közvetetten a kommunikáció tárgyköre is előkerült a tanári magyarázatok érthetőségében, valamint az osztályterekben általános hangzavar elmaradása okán és idesorolandó az a megállapítás is, hogy a felelések nem az egész osztály előtt történtek, ami bizonyos tanulótípusoknak előnyt jelenthet. Elgondolkodtatóak azok a válaszok, amelyek pozitívként említik, hogy nem kellett találkozni az osztálytársakkal, „nem kellett elviselni senkit” vagy épp „nem szólt be senki az órán”. A kutatás nem tér ki az osztályközösségek belső működésére, sem az offline vagy online abúzusra, de ezek a jelzések felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusnak mindenképpen számolnia kell a jelenséggel az online vagy hibrid tervezéskor akkor is, ha ez alapján úgy tűnhet, hogy online „biztonságban” vannak a veszélyeztetett tanulók. Hiszen amennyiben nincs közvetlen tanulói visszajelzés, a digitális platformon még inkább rejtve maradhatnak a tanár előtt ezek a főként írásbeli verbális megnyilvánulások.

Részben ideköthető a pedagógusok „pedagógiai szempontként” elnevezett kategóriája, amelybe főként olyan válaszelemek kerültek, amik az online világban vélt könnyebbségeket nevezik meg. Így például, hogy visszaellenőrizhetőbbnek érezték a tanulók munkáját, valamint úgy ítélték meg, hogy a „fegyelmezési gondok megszűntek”. Utóbbi erősen kötődik ahhoz a fenti felvetéshez, miszerint online többségében nincs rálátása a pedagógusnak arra, hogy a „színpalak mögött” mi történik, így úgy érezheti, hogy az adott probléma vagy jelenség nem létezik.

Kiemelendő egy olyan szempont megjelenése a pedagógusoknál, amely arról szól, hogy szerintük a tanulók hogyan élték meg ezt a két időszakot. Vagyis a tanárok három leggyakoribb pozitív válaszkategóriái között a „diákok szemszöge” is képviselteti magát. A teljesség igénye nélkül a pedagógusok egy része úgy gondolja, hogy az online időszak előnye, hogy a tanulónak könnyebb volt követni a feladatokat, az online játékoknál látszott rajtuk, mennyire élvezik, vagy olyan tanulók is aktívak voltak, akik jelenléti körülmények között nem kerülnek előtérbe. Utóbbi jelenség nem egyedi, valóban a félénkebb típusú tanulók egy része bátorságot nyer az online térben, azonban fontos megjegyezni, hogy ez nem általánosítható, ugyanis olyan esetek is előfordultak, amikor a visszahúzódóbb tanulók még inkább eltűntek a digitális platformokon. Azonban az előbbieken említett példák további kérdéseket vetnek fel, kiegészülve a következő szó szerinti idézettel: „*Mindenki járt az én óráimra mert szerették, szükségük volt rám a gyerekeknek, minden nap tartották velem a kapcsolatot. Mindenki körforgásban dolgozott, senki sem unatkozott.*”

Tehát a három legjobb dolog, ami az online oktatásban történt, részben pedagógusi feltételezésen alapszik a diákokra vonatkozóan, miszerint úgy tűnt, hogy a tanulók könnyebben követik a feladatokat, élvezték a játékokat és egyértelműen szükségük volt a tanárra, szerették az órákat és senki sem unatkozott. A kérdés az, hogy vajon miből következett erre az érintett pedagógusok? A csendből? A webkamerán látott mosolyból? Vagy hogy elkészültek a feladatok? E kérdések költőiek és teoretikusak maradnak, mivel nem volt lehetőség a kérdőívet követően interjúkat is készíteni, így nincsenek arra vonatkozó információk, hogy ezen állításokat mire alapozzák az érintett pedagógusok, vajon valóban beszélgettek-e a tanulókkal vagy állításaik valójában feltételezések. Miközben a másik oldalon azt látjuk, hogy ha volt kedvük, akkor fizikailag és mentálisan is jelen voltak az órán a tanulók, ha pedig nem, akkor párhuzamosan játszottak vagy visszafeküdtek aludni. Ezt a tanulói oldalról részben a „praktikusság” kategóriájában megfogalmazottak támasztják alá,

miszerint „*Ha olyan óra volt tudtam tenni-venni*” vagy „*Ha nem láttam az óra értelmét, egyszerűen csak ott hagytam kikapcsolt kamerával.*”

Ami miatt mégis érdekes e kategória jelenléte, hogy a pedagógusok pedagógiai céljaikat szem előtt tartva, megmagyarázzák, hogyan gondolkodnak a tanulók vagy hogyan hatott rájuk egy-egy tanóra, esetleg az ő személyük. Ez pedig nem egyedi jelenség a pedagógiában, ugyanis a tanítási folyamat tervezésekor természetes, hogy előre elképzelik, modellezik, hogyan reagálnak majd a tanulók, mi lenne az óra végére teljesítendő cél és mit tudnak ennek érdekében tenni a pedagógusok. Azonban a cél, a tanár vélt tevékenysége, a tényleges tevékenysége, valamint a tanuló vélt élménye és a tényleges megélés vagy teljesítmény között különbségek mutatkozhatnak, amely különbségek észlelésére a hétköznapi pedagógiai helyzetekben nem mindig történik meg, így könnyen gondolhatják azt, hogy a cél és a megvalósulás azonos.

Visszatérve a tanulók praktikusnak vélt online tapasztalataira, megemlítendő a szabadidő és általában az énidő gyakori megjelenése, a lazább időbeosztás, a családdal való időtöltés, az internet mobilitása, vagyis az online részvételük nem volt helyhez kötött, ezáltal annak a lehetősége, hogy az órák után nem kellett hazamenniük, mivel már eleve otthon voltak. Itt jelenik meg elsőként az önálló tanulás gondolata, egészen pontosan annak felismerése, hogy az online platformon való tanulás lehetőséget ad egyéni tempóban haladni bizonyos feladatokkal. De ebben a kategóriában a pedagógiai kommunikáció mellett az órai feladatokról is szó esik: érzetük szerint bizonyos tantárgyakat interaktívabban közelítették meg a pedagógusok, a sok vagy több gyakorlásnak köszönhetően pedig magabiztosság alakult ki néhány diákban, hogy sokkal jobban érti a tananyagot, jobban birtokolja a tudást. Nem utolsó sorban úgy érezték, hogy figyelmesebben hallgatták őket végig a tanárok, mint offline körülmények között.

Közös kategóriaként értékelhetők azok a tanulói és tanári válaszok, amelyek a pszichológiai, mentális érzeteket írják le. A tanulóknál a harmadik leggyakoribb előfordulással bírt, míg a tanároknál az ötödik helyen jelent meg. A pedagógusok összességében az első néhány hét újdonságát, élvezetességét, általánosságban az időtakarékosságot, az élményközpontúságot, az újszerűséget és a kreativitást látták benne. A tanulók ezzel szemben konkrétumokat fogalmaztak meg érzéseikről, élményeikről. Például, hogy az otthon töltöttek nem tűntek a korábbiakhoz képest annyira hosszú és fárasztó napok, nem gyötrődtek a tanórákon, nem unatkoztak, nem kiabáltak velük, nem stresszeltek annyit,

kevésbé voltak fáradtak, mindemellett úgy érezték, hogy több szabadidejük volt, jobban ki tudtak bontakozni és valamennyire motiváltak voltak a tanulásra. A megfogalmazásokból kiolvasható a nem tagadószó erőteljes jelenléte, ami arra enged következtetni, hogy a pozitivitást valamely korábbi negatív élmény hiánya idézte elő. Vagyis nem azt fogalmazták meg, hogy nyugodt légkörben töltötték el a tanítási napokat vagy hogy izgalmasak voltak az órák, hanem a gyötrődés, és az unalom nem tapasztalását.

Egy megjegyzés volt, ami mindegyik halmaztól függetlenként szerepelt, mégpedig az online szülői értekezlet népszerűsége és magas résztvevői hajlandósága, ami alapvetően gondolkodtatta el a szereplőket arról, hogy esetleg a későbbiekben is érdemes az online gyakorlatot megtartani.

Összefoglalva tehát a hibrid oktatás modellezése szempontjából a pozitív tapasztalatokat, a kapott válaszok alapján volna arra nyitottság, hogy részben otthonról kapcsolódjanak be a tanulás és tanítás folyamatába a diákok, azonban ehhez megfelelő feltételek megléte szükséges. Amennyiben sikerül online tanulásra és tanításra alkalmas otthoni környezetet kialakítani, számos pozitív korábbi emléket, élményt hívhat elő a tanulóknak és a pedagógusoknak egyaránt. Ez pedig megalapozhatja a részvételi hajlandóságot és a tanulási motivációt is. A tartalmi elemekre nem tértek ki a válaszadók, de az látszik, hogy igény van az interaktív feladattípusokra és az egyéni haladás lehetőségének biztosítására. Természetesen mindamellett látva az úgynevezett réseket, kiskapukat, megfontolandó az online-ra tervezett órák sorrendje, időtartama, periódusai, valamint a számonkérés módja.

A negatív élményeket a 12. táblázat és a 13. táblázat tartalmazza szintén gyakoriság szerinti sorrendben. Ez alapján az látható, hogy a tanulóknál valamivel több kategória és negatív élmény fogalmazódott meg szélesebb palettán, mint a tanároknál. A pedagógusok leginkább a tanulók motivátlanságát nehezményezték, addig a diákok a technikai nehézségekkel küzdöttek. Ez a tanároknál a harmadik helyre került. Második helyen mindkét csoportban a pszichológiai, mentális kihívások álltak, így például a személyes találkozások hiánya, az elszigeteltség és a bizonytalanságérzet. Ezt követték a tanároknál a pedagógiai kihívások, a kommunikáció nehézségei, végül a fizikai, például mozgáshiányból adódó problémák. A tanulóknál a tanuláshoz kapcsolódó aggályok (lemaradás, nehezebb megértés, kimaradó tananyagrészek), valamint a házi feladatok mennyiségének növekedése, a

feladatokra rendelkezésre álló idő, a tanárok felkészültsége, valamint az elmaradó órák problémája került felszínre.

NEGATÍV ÉLMÉNYEK AZ ONLINE OKTATÁS IDŐSZAKAIBÓL (gyakoriság szerint)		
TANÁRI SZEMPONTOK		
1.	MOTIVÁCIÓ, DIÁKOKRA VONATKOZÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK	<ul style="list-style-type: none"> - A diákok aktivitása alacsony - Résztvételi hiányosság a tanulók részéről - Sok tanuló kimaradt az oktatásból passzivitás miatt. - A diákok motivációjának fokozatos hanyatlása - Érdektelenség a diákok részéről, magas a puskázási lehetőség. - A lusta diákot sokszor kellett figyelmeztetni a feladat megoldására pótlására.
2.	PSZICHOLÓGIA, MENTÁLIS ÉRZET	<ul style="list-style-type: none"> - Nagyon hosszú volt a második időszak. - Nem volt személyes kapcsolat a gyerekekkel - a személyes találkozás hiánya idegenre tette az orakat. - Elszigeteltség, személytelen. - Magány, depresszió, örület határán voltam és a gyerekek is. - Minden nap féltünk a holnap miatt. - A szociális elhatárolódás borzasztó volt. - Nem láttam a diákok arckifejezését, ezért valószínűleg nem magyaráztam, lassítottam olyan esetben, amikor erre szükség lett volna.
3.	TECHNIKA, ESZKÖZ	<ul style="list-style-type: none"> - Technikai problémák, amik néha az egész órát tönkretették - Eszközhiany - Eszközök nem ismerése - Nem mindenkinek volt megfelelő felszerelése - Kifogások eszközhianyra, internet problémára ebből adódó házi feladat hiányra
4.	PEDAGÓGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Szellemi tudáscsökkenés - Tudás értékelés gyengesége - Szaktantárgyak tudásátadásának gyengesége - A diákok munkáit nem tudtam azonnal segíteni. - Az ellenőrzés lehetetlensége - Kontroll hiánya
5.	KOMMUNIKÁCIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Üres képernyők, nincs kommunikáció. - Nincs visszajelzés, nincs reakció, kevés visszacsatolás. - A közvetlen reakciók hiánya.
6.	FIZIKAI	<ul style="list-style-type: none"> - Mozgáshiány - Fáj a hátam, romlott a szemem.

12. táblázat: A pedagógusok negatív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés)

NEGATÍV ÉLMÉNYEK AZ ONLINE OKTATÁS IDŐSZAKAIBÓL (gyakoriság szerint)

TANULÓI SZEMPONTOK

1.	TECHNIKA, ESZKÖZ	<ul style="list-style-type: none"> - nehezen tudtunk becsatlakozni az online órába. - nem mindig kaptam meg az anyagot - Rossz felületen kellett volna dolgoznunk - Legtöbbször a gépekkel volt a hiba - Néha megszakadt random azóra - Nem mindig működik az internet ha a családdal többen használjuk, ezért sokszor anyira akadozott hogy nem lehetett halani semmit - Néha a kapcsolat a tanárokkal elérhetetlen volt - audio problémák az elején - Nem volt még kiforrva, ezért sok hiba volt pl.: intarnet, otthoni gépek. - Be kellett kapcsolni a kamerát.
2.	PSZICHOLOGIA, MENTÁLIS ÉRZET, MOTIVÁCIÓ (BIZONYTALANSÁG SZEMÉLYES TALÁLKOZÁSOK HIÁNYA MOTIVÁCIÓ FIGYELEM)	<ul style="list-style-type: none"> - nem lehetett tudni, hogy ki van ott meg ki nem - bizonytalanság a kezdésben, nem tudtam, hogy ha nincs ott a tanár, akkor lesz-e óra vagy késik vagy rossz helyen vagyok épp - Nem találkoztam a barátokkal - Túlságosan elszigetelt voltam a világtól - Hiányoztak az emberek - Nehéz volt megszokni - Sokszor én voltam a hibás a tanárok szerint, hogy nem volt internet. - Nem volt élményteli - Sokan nem vettek részt - Sokszor monoton volt csak le adták - rossz életkedv - unalmas volt és nem sok haszna - Könnyen ellustultam és bezárkóztam ami mentális egészségemet is rontotta, amely az iskolai eredményeimre is kihatott. - Nem volt mentális erőm órákra menni ami bukással végződött, nem a sulis hibája hanem én és hogy gyenge vagyok - nem figyeltem annyira mint iskolában
3.	TANULÁS	<ul style="list-style-type: none"> - Nehezebben haladtunk az anyaggal. - Nem tanultunk új anyagot - nem magyaráztak el minden tananyagot - sok tantárgyban lemaradtunk - Nem értettem meg mindent az órán - a matematikát így nem lehetett nagyon tanítani ezen a módon - Kimaradtak egyes részek
4.	FELADATOK	<ul style="list-style-type: none"> - sok feladatot kaptunk, sok volt a lecke - Kevés határidőnk volt a feladatokra - Átláthatatlan volt néha a sok lecke. - Későn adtak fel házit. - Minden tanár máshova kérte a feladatokat és bele lehetett kavarni. - lassabb volt a válasz idő egy kérdésre

5.	FELKÉSZÜLTSEG	- nem voltak felkészülve a tanárok - Nem minden tanár tudta használni - Néhányan nehezebben kezelték a gépeket, nehezebben ment a tanítás
6.	ELMARADÓ ÓRÁK	- volt sokszor hogy elmaradtak az órák és így is megírták a dolgozatokat - Nem volt mindegyik óra megtartva - Nem volt megtartva a rendes testnevelés órák. - rosszul osztották be az órákat - felkavart órarend
7.	EGYÉB	- Nem éreztem rossznak - rossz jegyeket kaptam - Osztályozás is rossz volt

13. táblázat: A tanulók negatív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés)

3.5.3.4. IKT-kompetenciák

A pedagógusi és tanulói IKT-kompetenciák mérésére nem terjed ki a disszertáció. A kutatás második szakaszában a kérdőív csupán azt volt hivatott felmérni, hogy a válaszadók két csoportja a mindennapjaikban is alkalmazott ötfokú skálán, hányasra értékeli létezését, tevékenységét az online világban.

A pedagógusok azonos arányban értékelték magukat jelesre és jóra (42,2%-42,2%), vagyis, hogy technikailag nem jelent kihívást számukra semmilyen eszköz- vagy programhasználat, tartalmilag a média(szöveg)értésük és -írástudásuk is kiemelkedő, könnyen és jól oldják meg a felmerülő online feladatokat, illetve, hogy többnyire jól tudják használni az online platformokat és eszközöket; médiaértésük és -írástudásuk jó, keveset hibáznak, többnyire jól oldják meg a felmerülő online feladatokat. Összességében elmondható, hogy átlagosan jónak (4,0) tartják magukat az online térben. (17. ábra)

6. Hányasra értékelné magát az online világban?

17 válasz



17. ábra: Az IKT-kompetencia pedagógusi önértékelése (Forrás: Google Forms)

A tanulók valamennyivel kritikusabbak voltak önmagukkal, a 66 válaszadó átlaga 3,81-ra tehető. Többségük (46,2 %) jóra értékelték online tevékenységüket, azonban a többi értékben különbség mutatkozik a pedagógusokkal szemben: mindössze 23,1%-uk gondolta úgy, hogy minden feladatot képesek megoldani és nem jelent technikailag kihívást az eszközhasználat, legalább ennyien (24,6 %) közepesnek vallották tudásukat, vagyis, hogy technikai nehézségekbe ütközik egy eszköz vagy program kapcsán, segítséggel azonban többnyire áthidalja ezeket, a feladatai egy részét jól meg tudja oldani. Két tanuló értékelt elégségesre magát és egyetlen egy tanuló érezte úgy, hogy segítséggel sem tudja kezelni az eszközöket és a programokat, egyáltalán nincs sikerélménye, kívülállónak érzi magát az online világban. A pedagógusoknál és a tanulóknál is 1-1 kitöltő volt, aki nem tudta meghatározni online szintjét. (18. ábra)

6. Hányasra értékelnéd magad az online világban?

65 válasz



18. ábra: Az IKT-kompetencia tanulói önértékelése (Forrás: Google Forms)

Vagyis elmondható, hogy noha a tanulók szigorúbbak voltak saját kompetenciáik megítélésben, mint a tanárok, mégis összességében jónak érzik azokat. A jó ismerve jelen fogalmi keretek között, hogy a tanuló saját bevallása szerint többnyire jól tudja használni az online platformokat és eszközöket, médiaértése és -írástudása jó, keveset hibázik, többnyire jól oldja meg az online feladatokat. Amennyiben úgy ítéljük meg a magabiztosságot, hogy legalább jó, de inkább jeles, úgy H5 állítás ebből a szempontból megerősítést nyert, miszerint a vizsgált tanulók úgy érzik, hogy magabiztosan mozognak az online világban.

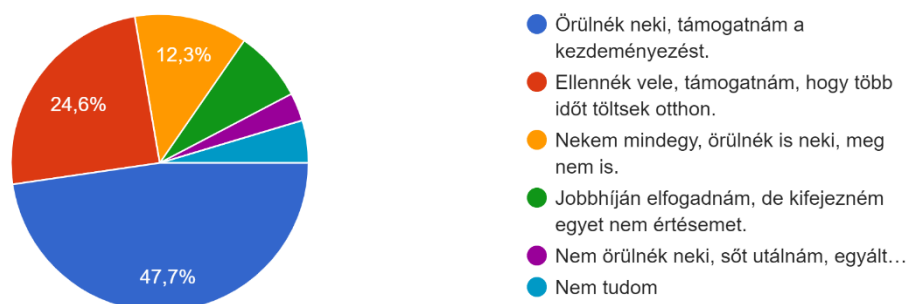
3.5.3.5. Attitűd a hibrid oktatás bevezetéséhez

A kérdőív vonatkozó kérdése a hibrid oktatást leegyszerűsítve a következőképpen definiálta: az órák egy része az iskolában, kis része pedig otthoni körülmények között, online

formában történik. Noha a válaszadók nem voltak előzetesen tájékoztatva arról, hogy ez a munkaforma belátható időn belül opció lehet számukra is, illetve hogyan és miképpen valósulhatna meg intézményükben, figyelembe véve korábbi tapasztalataikat, az elsődleges hozzáállást mégis megmutatja a 19. ábra. A tanulók többsége örülne neki, támogatná a kezdeményezést (46,7%) vagy azt, hogy a jelenleginél több időt töltsön otthon (24,6%). 12,3% a „nekem mindegy” lehetőséggel nem formált egyértelmű véleményt, érdektelensége okán alkalmazkodik az aktuális döntésekhez. További 4,6% pedig nem tudta eldönteni. 7,7% elfogadná, de kifejezné egyet nem értését és mindössze 2 fő (3,1%) lenne, aki egyáltalán nem támogatná a hibrid munkaformát.

7. Hogyan fogadnád, ha szeptembertől "hibrid" oktatásban tanulhatnál? (Az óráid egy része az iskolában, kis része pedig otthon, online lenne)

65 válasz



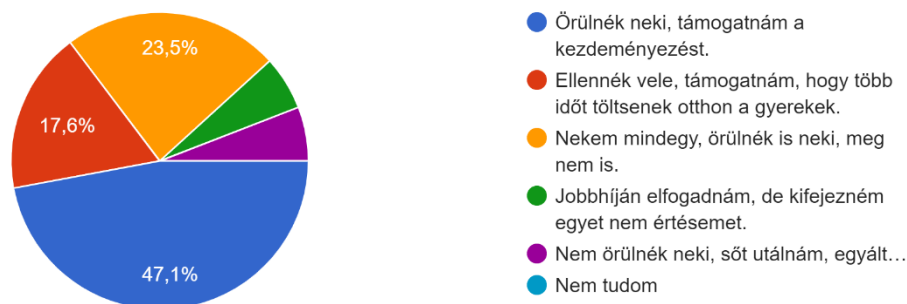
19. ábra: Tanulói attitűd a hibrid oktatáshoz (Forrás: Google Forms)

A pedagógusoknál is hasonló arányban váltana ki pozitív hozzáállást a hibrid munkaforma (47,1% örülne neki, 17,6%-nak sem lenne ellenére) (20. ábra). Fontos megjegyezni, hogy a minta ezen részének kérdőívében nem tartalmazta a definíció, hogy az online körülmény az otthoni munkavégzést eredményezi, a válaszlehetőségükben viszont a tanulók otthoni időtöltését fókuszba helyezve van erre utalás. Ennek oka, hogy az eredeti tervek szerint csupán egy évfolyamot érintene a pilot bevezetés, vagyis a pedagógus többi tanórája jelenléti lenne, az online óra pedig a nap bármely szakára eshet. A válaszok értelmezésekor tehát ezt is figyelembe kell venni, hiszen vélhetően kevésbé motiváló ez a munkaforma, ha fizikailag nincs különbség az online és offline tanítás helyszíne között. Azonban ezt nem tükrözik a válaszok, nem lehet tudni, hogy pontosan hogyan értelmezték a pedagógusok magukra nézve a vélt megvalósulást. Talán ez lehet az oka annak, hogy a válaszadók 23,5%-a nem fejezte ki egyértelműen hozzáállását: örülne is neki meg nem is. A

negatív tartományban e minta esetében is 1-1 fő jelölt választ, tehát azok, akik nem támogatnák vagy kifejeznék egyet nem értésüket a hibrid oktatással szemben.

7. Hogyan fogadná, ha szeptembertől "hibrid" oktatásban taníthatna? (Az órái egy része a tanteremben, kis része pedig online környezetben lenne)

17 válasz



20. ábra: Pedagógusi attitűd a hibrid oktatáshoz (Forrás: Google Forms)

3.5.3.6. Otthoni körülmények

Ahhoz, hogy az online oktatás bármilyen formája megvalósulhasson, szükség van megfelelő otthoni körülményekre, amely nemcsak a technikai feltételeket jelenti (lásd: EMMI notebook-program). A közvetítő eszközön túl elengedhetetlen a szélessávú internetelés és nem utolsósorban a kényelmes, de legalább alkalmas tanulási környezetre a tanuló szempontjából. Vagyis egy olyan térre, ahol nem zavarják egyéb körülmények, beleértve az egy háztartáson belül élőket is.

Mindenképpen biztató képet vetít előre, hogy a tanulói válaszadók 50%-a saját bevallása szerint megfelelő tanulási környezettel és technikai körülményekkel (internet, laptop stb.) rendelkezik otthon, senki és semmi nem zavarná az online órák közben (21. ábra). További 29,7% nyilatkozott úgy, hogy lehetőségei többnyire megfelelőek, az esetleges zavaró tényezőket könnyen pedig ki tudja zárni, nem befolyásolnák az online órákat. 14,1% lát bizonyos helyzeteket, amelyek veszélyeztetnék a hatékony órai részvételt. Az ő tanulási környezetük kialakítható, a technikai körülmények adottak, de el tudnak képzelni olyan körülményt, szituációt, ami megghiúsítaná, hogy teljes odafigyeléssel vegyenek részt az órákon. Két tanuló nem tudta eldönteni, hogy adottak lennének-e otthon a feltételek és további 2 tanulóknak a válaszok alapján nincsenek meg a megvalósuláshoz alapvetően szükséges feltételek: nincs privát, illetve egyáltalán nincs otthon tanulási környezete, a technikai

feltételek erősen korlátozottak vagy osztozniuk kell a család több tagjával a környezeten/eszközökön.

8. Ha bizonyos óráidon online vehetnél részt, adottak lennének az otthoni körülmények hozzá?

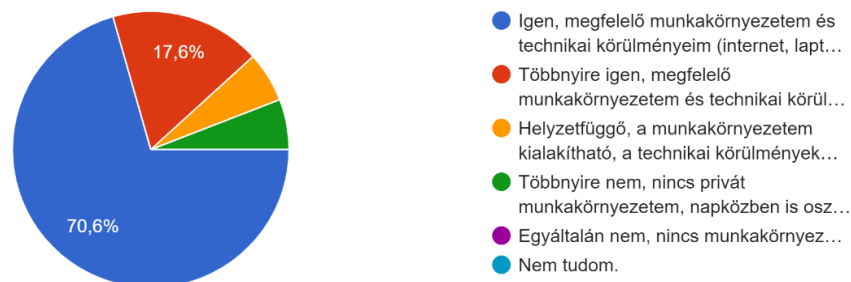
64 válasz



21. ábra: Tanulók otthoni tanulási körülményei (Forrás: Google Forms)

8. Ha bizonyos óráikat online kellene megtartania, a készüléshez adottak lennének az iskolai vagy otthoni körülmények?

17 válasz



22. ábra: Pedagógusok otthoni és iskolai munkakörülményei (Forrás: Google Forms)

A pedagógusoknál még inkább biztató az arány: 70,6% úgy érzi, hogy megfelelő munkakörnyezete és technikai körülményei (internet, laptop stb.) vannak az iskolában és otthon, senki és semmi nem zavarja az online tanításban (22. ábra). További 17,6% is megfelelő munkakörnyezetekről számolt be, illetve arról, hogy az esetleges zavaró tényezőket könnyen ki tudja zárni, nem befolyásolják munkájában. 1 pedagógus lát olyan körülményt a munkakörnyezetében, amely bizonyos esetekben el tudná lehetetleníteni az óráját és egy további kollégája nyilatkozott úgy, hogy nincs privát munkakörnyezete, napközben is osztoznia kell munkatársaival, otthon pedig családtagjaival a közös tereken és a technikán, ez

pedig befolyásolja a teljesítményét. Olyan pedagógus nem volt, akinek egyáltalán nem adottak a körülmények az online munkavégzéshez.

3.5.3.7. Tantárgyak online taníthatósága

A pedagógusi minta válaszainak értelmezésében fontos tényező, hogy az online oktatás tapasztalatait a vizsgált intézményben szerezték, míg a 9. évfolyamos tanulók több iskolából kerültek jelenlegi osztályukba. A kérdőívben valamennyi tantárgy esetében el kellett dönteniük az igen, nem, nem tudom válaszokkal, hogy az iskolai mellett online órákat is el tudnának-e képzelni. A történelem (32 igen, 31 nem) és az informatika (31 igen, 32 nem) tantárgyak esetében volt a legszorosabb, legmegosztóbb az eredmény a tanulói válaszadók körében, illetve a fizikát nagyobb arányban tudák elképzelni online, mint bármely más természettudományos tantárgyat. A nem tudom opciót egyáltalán nem alkalmazták.

Megjegyzendő, hogy a pedagógusok több tantárgyat tudnak elképzelni online környezetben, mint a tanulók, kettő kivételével az összeset (Testnevelés és Ének-zene), noha az ők éltek a „nem tudom” válaszopcióval is (14. táblázat). Nem volt szoros, megosztó eredmény, mindegyik tantárgy esetében a minta tagjai hasonlóan gondolkodnak. A pedagógusok valamennyi tan-tárgyat figyelembe véve a természettudományosakat részesítették előnyben az online tanít-hatóság szempontjából, ezek kerültek a top 3-ba. A tanulóknál az első helyen álló osztályfőnöki óra a pedagógusoknál csak 9., ahogy a tanulói 2. magyar nyelv és irodalom a pedagógusoknál csak a 11. a tantárgyak sorában. A fizika pedig mindkét csoportban népszerű lenne online.

Az órarendtervezésben kritériumként határozta meg az intézmény vezetősége, hogy a heti egy órában oktatott és készségtantárgyak nem kerülhetnek az online napra és a kiválasztás-kor előnyben részesítik a legalább heti két, de inkább három órában oktatott tanegységeket. Ennek tükrében még inkább figyelemre méltó, hogy a pedagógusok a matematika, illetve a magyar nyelv és irodalom (az órarendben a szaktanár határozza meg a nyelvtan helyét a magyarórák sorrendjében) tárgyakat utolsó helyen jelölték a taníthatósági vonal fölött a természettudományokat pedig első helyeken.

PEDAGÓGUSI	IGEN	NEM	NT	TANULÓI	igen	nem
Földrajz	16	0	1	Osztályfőnöki	41	22
Fizika	15	1	1	Magyar nyelv és irodalom	36	27
Kémia	14	3	1	Fizika	38	25
Történelem	13	2	3	Idegen nyelv	37	26
Idegen nyelv	13	2	2	Történelem	32	31
Biológia	13	3	1	Informatika	31	32
Informatika	13	3	1	Biológia	30	33
Vizuális kultúra	12	2	3	Kémia	29	34
Osztályfőnöki	12	3	2	Földrajz	28	35
Matematika	11	4	2	Matematika	26	37
Magyar nyelv és irodalom	10	2	5	Vizuális kultúra	25	38
Testnevelés	1	13	3	Ének-zene	13	50
Ének-zene	3	11	3	Testnevelés	7	56

14. táblázat: A különböző tantárgyak online taníthatósága a pedagógusok és a tanulók szerint
(Forrás: saját szerkesztés)

3.5.3.8. Mitől „jó” egy online óra?

A kérdőív végén mindkét csoport lehetőséget kapott arra, hogy megfogalmazza, szerinte mi-től működik, mitől hatékony, mitől lehet jó egy online óra. A válaszokat a feldolgozáskor itt is kategóriákba osztottam.

3.5.3.8.1. Tanulói „jó tanácsok”

A tanulók „jó tanácsai” egyértelműen a pedagógusoknak szóltak. Főként a jegyzeteléshez („Ha látja, hogy nem megy jól, akkor segít a jegyzetelésben.”; „Online füzetek vázlatnak”; „Ha kevesebbet írunk és több a szemléltetés”); a szemléltetéshez („Amikor ki tudják vetíteni a feladatot”; „Legyen az anyagokhoz ppt mert úgy egyszerűbb megérteni”;

„Akár videó linket küldenek ha máshogyan meg tudjuk érteni”; „az órákat fel lehetne venni azoknak akik nem tudnak belépni”); a kommunikációhoz („Ne az legyen a cél, hogy leadják az anyagot hanem megértjük”; „Érthetően beszéljenek a tanárok”; „ha nem beszél mindenki egyszerre”; „ne beszéljen túl gyorsan a tanár mert akkor nem a legjobb a hangminőség”; „Minőségétől. Jó ha haljuk és értjük is a tanárt”; „Amikor lassan és hatékonyan megy végig az óra”; „A tanárok is teremtsenek megfelelő környezetet a tanításhoz pl.: ne legyen gyereksírás”; „ne csak darálja az anyagot mert az nem kelti fel az érdeklődést”; „Részletesebb magyarázatok”) és az interaktivitáshoz („vissza kérdezi az anyagot”; „többször szólítja fel a gyerekeket”; „Hagyni kellene jobban érvényesülni a gyerekeket az órán. - például többször kérdezni, anyaghoz kapcsolódóan.”; „Játékosabb órák, pl quiz játék.”; „Interaktívabb lehet. Pl. online feladatok”; „Sokat gyakoroljunk feladatokba Több gyakorló feladattal”; „legyenek játékos gyakorló feladatok”; „Legyenek olyan órák is, amikor kevesebbet tanulunk. pl. legyen játékos óra.”) kapcsolódtak.

Vagyis beszéljen lassan és érthetően (jól tagoltan) a tanár, ez segíti a megértést. Ha hadar és akadozik az internet, a hangminőség miatt érthetlenné válik, amit mondani akar. Hallani és érteni szeretnénk a pedagógust. Ezt nevezhetjük technikai és beszédtechnikai, nyelvi igénynek. Hasznosnak vélnék, ha kivétlenül a konkrét feladatot, alkalmazna képi vagy ppt-vázlatot a mondandója kiegészítésére, valamint részletesebb magyarázatokat. Ez megfelel az audio és vizuális kommunikációs igény kritériumainak. Biztonságként fogalmazták meg a tanulók, ha nem kellene mindig kamerát és mikrofont kapcsolniuk, mert előfordulhat, hogy a család többi tagja is behallatszik, illetve, ha nem beszélne mindenki egyszerre az osztályteremben. Ez a zajcsökkentés igénye. Ezzel szemben több interaktivitásra vágnának, hogy kérdezzen többször az órán a pedagógus, „hagyja érvényesülni a tanulókat”. Aktív részvétel és interakció igénye. Végül, de nem utolsó sorban a retorikai élményszerűség igénye fogalmazódik meg a változatosabb stílus tanácsában: „ne csak darálja az anyagot, mert az nem kelti fel az érdeklődést.”

Ahogy a negatív tapasztalatok megfogalmazásánál, most is sejthető, hogy több egyéni sérelem érthette a válaszadókat a koronavírus-járvány időszakai alatt megélt online oktatás során. Az egyéb kategóriába sorolt válaszok színes képet mutatnak arról, hogyan is működhetett az online tanítási forma és mire vágnának a tanulók. Jó tanácsok arra, mitől lehet jó egy online óra: „Ha türelmes a tanár”; „legyenek elnézőbbek ha valami nem sikerül”; „Ha a tanár jártas az online világban, tudja használni a programokat.”; „Ha nem késik a tanár és ha a többiekre sem kell várni 20 percet.”; „Ha lehetne közben enni/inni”; „Egy közös

platformon zajlik, nem kell annyit ki és be jelentkezni.”; „Legyen egy olyan hely ahova a feladatokat egységesen fel lehet tölteni.”; „Ha rövidebb, mint az iskolában pl.: 30 perces”; „Ugyanúgy legyen felépítve az anyag, mint ha rendesen bejárnánk.”; „Ne minden esetben kelljen kamerát kapcsolni.”; „nem kell több feladatot adni csak azért hogy ellenőrizzenek minket”.

3.5.3.8.2. Pedagógusi vélemények

A pedagógusok önreflektíven tekintettek saját munkájukra, amelyben többször partnerként utaltak a tanulókra is. Válaszaikat négy kategóriába lehetett sorolni. Szerintük a kulcs az együttműködésben („Megfelelő részvétel, aktivitás”; „rugalmasság-segítőkészség mindkét fél részéről, a kevesebb több”; „Diákok és a tanár élvezi és aktív”; „Amitől a jelenléti oktatásban is jó tud lenni egy óra. A tanár személyisége, a diákok hangulata a legmeghatározóbb.”; „Ha a pedagógus és a tanulók is egységesen online formában szeretnék az órát tartani.”; „kell egy olyan befogadó közeg a diákok részéről, akik figyelnek is.”; „Ha a gyerekek partnerek, hajlandóak ott-honi környezetben is tanulni, ha akarnak és tudnak együtt dolgozni, akkor hatékony lehet.”; „motiváció a diákok részéről.”); a felkészültségben („tanár megfelelő felkészültsége”; „önálló probléma megoldás”; „készülés kell az órákra.”); a módszertanban („Kreatív előkészítés”; „Ezeket az órákat percre pontosan meg kell tervezni, akkor lesznek jók.”; „olyan témákat kell feldolgozni, amik bemutatásában az online világ inkább segít, mintsem hátráltatja.”; „Hogy változatos, más módszereket használ, mint egy hagyományos óra, játékosan”; „figyelemfelkeltés és annak fenntartása nehezebb.”; „változatos, figyelemfelkeltő témák/órák”; „digitálisan felkelti a tanulók érdeklődését”; „Változatos, hatékony.”; „Megfelelő feladatokkal és szemléltető anyaggal előkészített.”; „Amikor az osztályteremben vagyunk, akkor visszacsatolás szükséges!”) és az eszközök-ben rejlik („Internet kapcsolat jól működjön”; „Technikai háttér”; „Digitális eszközök megfelelő használatától”; „jó felület, szoftver”).

3.5.4. Összegzés

Az előkutatás jól mutatja, hogy rengeteg pozitív és negatív tapasztalattal rendelkezik a vizsgált minta, amelyeket érdemes figyelembe venni a bevezetés előkészítésének megtervezésében. A hozzáállás alapvetően pozitív a hibrid munkamódszerhez annak ellenére is, hogy a részleteit egyik csoport sem ismeri. A technikai feltételek és a tanulási, illetve munkakörnyezetek többnyire adottak és önbevallásuk szerint birtokában vannak a szükséges az IKT-kompetenciáknak is. Az órarendtervezéshez érdekes adatok mutatkoznak, egybehangzó hozzáállást mutat a két csoport a természettudományos tantárgyak irányában az

online taníthatóság szempontjából. Ennek hátterét mindenképpen hasznos lenne megvizsgálni a pilotidő-szakot megelőzően.

A kérdőívekre adott válaszok alapján a hibrid oktatás bevezetése előtt érdemes volna felkészíteni, beszélgetni a tanulókkal akár osztályfőnöki óra vagy előadás/kis csoportos beszélgetés keretében a hatékony időbeosztásról; az online és offline hatékony tanulásmódszertanról; az online tanítás lehetőségeiről; továbbá hasznukra válhatna egy esetleg motivációs tréning. Vélhetően nem egyedi konklúzió, de a minta válaszaiból következtetve általánosan és az online kommunikáció segítésére is hasznos lehet a szövegértés gyakorlása, a helyesírás fejlesztése, valamint az érveléstechnika kialakítása, fejlesztése.

A pedagógusokkal hasznos volna az online kommunikációs és problémamegoldó technikák megismertetése vagy az ösztönös döntések tudatosabbá tétele. Tudásmegosztás a technikai nehézségek megoldásának lehetőségeiről. Az önreflektivitás erősítése, valamint a több szem-pont érvényesítésének és megfontolásának alkalmazása, mivel a pedagógusok főként a tanulók szemszögéből fogalmazták meg észrevételeiket (kontroll), így kevésbé derült ki, hogy a saját szemszögükből mi lenne a hatékony. Nem utolsó sorban pedig motivációs tréning, pedagógiai motivációs gyakorlatok az önfejlesztésre, az online oktatásban rejlő lehetőségek integrálhatóságára.

3.6. Harmadik szakasz – Az IKT megjelenése offline tanórai környezetben

3.6.1. Különböző osztályok, különböző pedagógusok, különböző tantárgyak

A kutatás harmadik szakaszában kiindulásom a DOS 2016-os megállapítása volt, miszerint *Magyarországon a pedagógusok kevesebb mint 20%-a használ a tanórák több mint*

25%-ában IKT-eszközös támogatást (Kaposi-Szőke Milinte, 2021:13). A kutatási kérdés tehát arra irányult, hogy a vizsgált intézmény különböző osztályaiban, különböző pedagógusoknál és különböző tantárgyak esetében offline tanórai környezetben milyen, a hagyományos órai eszközöktől eltérő, főként IKT-eszközök vagy az online-hoz kapcsolódó egyéb elemek (beleértve a médiatudatossághoz, a médiaműveltséghez vagy a digitális kompetenciához kapcsolódó elemeket is) jelennek meg.

A megfigyelési szempontok közé tartozott a pedagógusok órai kommunikációja, valamint a pedagógusok és a tanulók órai IKT-használata, a szóbeli utalás az online elemekre, illetve a gyakorlati tanulói alkalmazás megvalósulása. Az elsődleges cél annak előzetes felmérése volt intézményi szinten, hogy külső körülmények kényszerétől mentesen, jelenleg

milyen online vagy hibrid lehetőségekben gondolkodnak és miket alkalmaznak a pedagógusok önszántukból a saját óráikon. A másodlagos cél a modellezés előkészítése volt: a megfigyelt tanórákon szerzett tapasztalatok alapján a modellezésben résztvevő minta kiválasztása, az eredeti 66 fős tanulói minta szűkítése. Noha a későbbiekben szükséges lesz több tantárgyat, pedagógust és osztályt megvizsgálni, hogy a realitáshoz közeli képet kaphassunk az intézményben a tervezett hibrid oktatás bevezetéséhez, azonban jelen dolgozatban csupán annak bemutatására vállalkoztam, hogy az első modellezés tapasztalatait mutatom be. Ez pedig első körben egy tantárgyra, egy osztályra és egy pedagógusra korlátozódik majd.

A kutatás harmadik szakaszában tehát a pedagógiai kommunikáció általános vizsgálata mellett arra vonatkozóan gyűjtöttem adatokat és információkat az offline tanórákon, hogy mennyire nyitottak és kreatívak a tanulók és a pedagógusok az online elemek offline beépíthetőségét és alkalmazását illetően és mindegyikre hogyan lehet majd építeni a modellezés során.

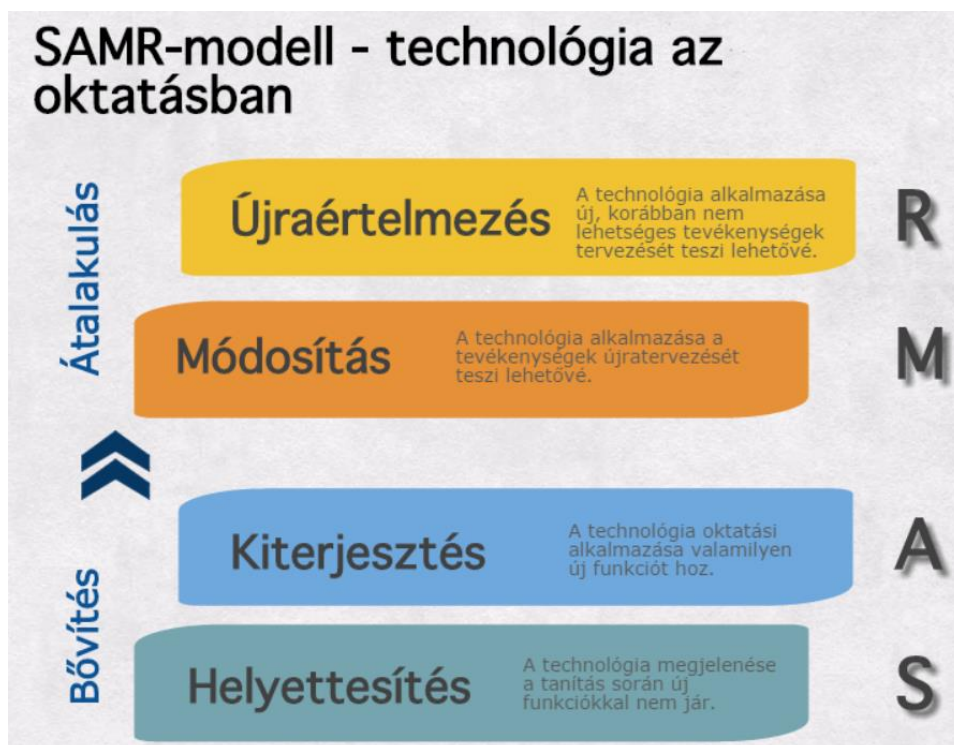
A mintavétel a modellezés okán a célzott tízedik évfolyam három osztályának humán (magyar, történelem), valamint nyelvi óráinak kiválasztásán kívül kényelmi mintavétellel történt az intézmény vezetőjének szóbeli iránymutatása alapján. Ez alapján nyolc tanórát vizsgáltam meg, amelyet hét különböző pedagógus tartott négy különböző tantárgyban 6 különböző osztályban és két évfolyamcsoportban. (6. sz. melléklet). Fontos szempont volt az is, hogy a megfigyelt pedagógusok között legyen pályakezdő (gyakornoki státuszban dolgozó), pedagógus I., valamint pedagógus II. minősítéssel rendelkező tanár. Nemi megoszlást tekintve két nő és öt férfi volt az arány. A vizsgált tanórák a hét közepére (kedd, szerda, csütörtök) és az 1-4. óra közé estek. A kutatás ezen szakasza intézményi szinten sem tekinthető reprezentatívnak a megfigyelt órák száma és a minta összetétele alapján, azonban ebben az előkészítő szakaszban egyelőre ez nem volt cél. törekedtem arra, hogy minél több azonban Az IKT alkalmazására és az egyéb online elemekre vonatkozó kutatási kérdés szempontjából nem releváns tényező, de a tanulói motiváció és hozzáállás szempontjából nem elhanyagolható, hogy a megfigyelt időszak a téli szünet előtti utolsó teljes héten valósult meg.

Tízedik évfolyamon magyar nyelvtan, történelem és matematika, valamint csoportbontásban angol nyelvi órákon történet adatfelvétel. Ezekon kívül a végzős évfolyam két osztályának két érettségi tantárgyába: matematikába és történelembe kaptam lehetőséget megfigyelésre. Óratípus tekintetében hat gyakorló, gyakoroltató vagy új ismeretet elmélyítő,

kettő értékelő, kettő pedig új ismeretet bevezető óra volt. Ennek oka, hogy a megfigyelt nyolc tanórából kettő vegyes óratípusú volt (új ismeretet bevezető és gyakorló, valamint értékelő és gyakorló), így ezen órákat mindkét kategóriában megjelenítettem.

3.6.2. A megfigyelt órák és jelenségek bemutatása

Az óramegfigyelésben az SAMR-modell vagy létra különböző szintjei alapján vizsgáltam az adott pedagógus offline órai technológiahasználatát (23.ábra), majd a konkrét eljárások alapján igyekeztem megalkotni a megfigyelt órákra vonatkozó funkcióközpontú összesítőábrát.



23. ábra: SAMR-szintek Ruben R. Puentedura nyomán a technológiahasználatban (Forrás: komposzt.wordpress.com)

E modell négy szintet különböztet meg, amelyből az alsó kettő a bővítést, a felső kettő az átalakulást modellezi. A legalsó szint a *helyettesítés*, vagyis amikor az órai technológiahasználat során nem történik új funkció megjelenése, bevonása a tanítási folyamatba. A puszta eszközhasználat egy korábbi helyettesítésére szolgál. A létra második foka a *kiterjesztés*, amikor funkció tekintetében már beszélhetünk valamiféle hozzáadott értékről. A *módosítás* a harmadik szint, amely már komplexebb tervezést és alkalmazást kíván, ugyanis itt a technológia alkalmazása lehetővé teszi a tanórai tevékenységek

újratervezését. Végül e modell csúcsa az *újraértelmezés* kategóriát jelöli, amikor a technológiahasználat által olyan tevékenységek jelenhetnek meg az órán, amelyekre korábban a technológia nélkül nem lett volna lehetőség.

3.6.2.1. Statikus vetítés

Az IKT01 sorszámmal ellátott offline óra angol idegennyelv óra volt tízedik évfolyamon, amely csoport a teljes évfolyam három osztályának kettéosztásával alakult egy évvel korábban. A megfigyelt tanóra keddi nap első órájában volt reggel 8 órai kezdettel. A tanár 42 éves nő, kilencedikes osztályfőnök, pedagógus I. minősítéssel rendelkezik. Az intézményben 2022 szeptembere óta tanít egyszakosként angol nyelvet. A vizsgált csoporttal mindössze négy hónapja foglalkozik, eddigi benyomása és tapasztalatai alapján félénknek tartja a tanulókat, amiről úgy véli, hogy nyelvi órákon nem egyedi jelenség. Korábban egy szakközépiskolában tanított, ott tapasztalta meg a koronavírus alatti online oktatást, amelyben nem vélt különbséget felfedezni a mostani offline órájához képest. Az óra gyakorló óra volt a korábban tanult nyelvtani szerkezetek ismétlésével, valamint karácsonyra hangolódásként szókincsbővítő játékos feladatokkal. A csoport 16 fős létszámából a megfigyelt alkalmon 9 fő volt jelen. Megjegyzendő, hogy az órán nem volt ültetési rend, tehát a szabad helyválasztás ellenére szétszórtan helyezkedtek el a tanteremben, egy páros kivételével minden padban egy tanuló. A páros feladathoz a tanár ültette össze őket. A tanár fizikai mozgása minimális volt, a tanári asztal és a tábla előtti térre korlátozódott. Az óramegfigyelés részleteit a 7. sz. melléklet tartalmazza.

IKT-eszköz tekintetében laptopot, okostáblát használt a tanár, de csupán kivetítésre az okosfunkció nélkül. Az eszközökhöz tartalomként a néhány betű megadásával kitalálendő szójátéokra épülő Maradj talpon! játék online változatát és a nyelvvizsgán és érettségien is alkalmazott „fill in” típusfeladatot hozta be egy karácsonyi videó lejátszásával.

A pedagógus órai és órát követő nem verbális reakciói, viselkedése alapján egyszerre voltak láthatók rajta az elkeseredettség, a csalódottság és részben a beletörődés jelei. Az óra után szűkszavúan reagált, rosszul érezte magát amiatt, hogy nem volt sikerélményük a tanulóknak és általánosan azért, mert állítása szerint az órák nagyrésztében saját magával beszélget angolul.

Úgy tűnik, hogy az IKT-eszközök folyamatos alkalmazásával, amelyeket elmondása alapján valamennyi óráján bekapcsol a tanítási folyamatba, a tanulók motivációjának

felkeltése lehet a célja. Azonban az ezen túli pedagógiai cél és tervezés nem egyértelmű. Felvetődik a kérdés, hogy jelen esetben a feladattípusok és tartalmuk a tanulók szintjéhez van-e igazítva. Szorítkozva a megfigyelés során tapasztaltakra, a megvalósítás megragadt a tananyag audio és vizuális kiegészítésénél, erősítésénél, tehát vélhetően nem szolgált egyértelműen beazonosítható egyéb, komplexebb célokat. A tanulók a kivetítőn látott két online feladatot papír alapon oldották meg. Ezt elméleti jelleggel nevezhetjük a hibriditás tetten érésének, azonban jelen esetben megfontolandó lehetett volna, ha a tanulók legalább az első játékban online platformon dolgozhatnak és azonnali visszajelzést kapnak a válaszaikra. Utóbbi természetesen megtörtént a tanár részéről szóban, de jelentősen lassította az óra menetét és a tanulók passzivitása okán nem kapott visszacsatolást, hogy valóban eljutott-e a magyarázat vagy szükséges-e még időzni az adott kérdésnél.

Látható, hogy a pedagógus készült az órára, gondosan összeválogatva a feladatokat és változatosan szervezve a munkaformákat. Mégis az online feladatok ilyen jellegű kivetítése és papír alapú megoldása elgondolkodtató az eszközök szükségességét illetően. Vajon tud-e többet adni az órai élményhez az eszköz vagy használatuk esetleges? A változatosságra törekedve a tananyagtartalmak különféle csatornán és eszközökkel (pl.: színes statikus vagy gif képek, áttűnés, felvillanás, hanghatások és videó) jutottak el a tanulókhoz, akiknek vélhetően vagy a tudásszintje volt alacsony a gyakorolt feladattípusokhoz vagy a motiválatlanságuk okán nem jutottak a látott órán egyről a kettőre. Érezhetően hiányzott az azonnali visszajelzés, amire egy a telefonon is futtatható online program képes lehetne és amit igyekezett verbálisan pótolni a pedagógus, azonban mintha ezek az információk elvesztek volna az éterben. A tanulók nagymértékű passzivitását látva pedig felvetődik a kérdés, hogy ez esetben van-e értelme a modern technikának, ha a tartalmi, a technikai és az élményszerűség sikerélménye mind tanulóit, mind pedagógusit elmarad.

Fontos megjegyezni, hogy a különböző környezeti tényezőkről csak részben van tudomásom (pl.: a téli szünet előtti héten kedd délelőtti első óra volt, a teremben zavaróan hideg volt, a videó a fényviszonyok miatt csak részben volt látható), így nem tudható, milyen egyéb tényezők (pl.: a tantárgyhoz, tanárhoz fűződő viszony, nyelvi tudásszint, az órarend napi alakulása, a héten esedékes más dolgozatok) játszottak vagy játszanak esetleg folyamatosan szerepet a csoport működésében, órai hozzáállásában.

Tudva, hogy a modellezett időszakban ebből az évfolyamból kerül ki a vizsgált osztály, a további különböző tantárgyak és pedagógusok mellett a 10. évfolyam angol nyelvi

második csoportjának órája is a megfigyelés részét képezte. Az első tapasztalatok alapján kiegészítő szempontként arra vonatkozóan is tesztek megállapítást, hogy a két csoport közül melyik állt az erősebb vagy a gyengébb nyelvtudással rendelkező tanulókból.

Összefoglalva tehát a megfigyelt órán alkalmazott online lehetőségekről elmondható, hogy a látott megvalósításban funkcióját és pedagógiai céljait, valamint fogadtatását tekintve online kapcsolódás nélkül, *statikus kivetítésként* is beemelhető lett volna az óra menetébe. Nem mutatott különbséget és hozzáadott értéket ahhoz képest, mintha a papír alapú munkafüzet egy-egy feladatát oldották volna meg a könyvhöz járó tanári segédlet (CD, hang- vagy videós anyag) használatával. Vagyis az SAMR-modell értelmében a helyettesítés szintje mutatkozott meg a technológiahasználatban.

3.6.2.2. Power Point prezentáció projektfeladat értékeléséhez

Az IKT02 sorszámú offline történelem óra a tízedik évfolyam B jelű osztályában volt, órarend szerint kedd második órában reggel 8:55-től. A tanár 23 éves férfi, egyelőre gyakornok státuszú, pályakezdő tanár rész munkaidőben. Az intézményben 2022 tavasza óta tanít egyszakosként történelmet, az óra utáni megbeszélésen többször is kiemelte, hogy nem olyan régóta van a pályán. Ő maga is a vizsgált intézménybe járt, de tanárképzését külföldön végezte. Kifejtette, hogy szeret tanítani, szeretne valamit visszaadni korábbi iskolájának, és szeretne jó munkát végezni. Annak kifejezetten örül, hogy korosztályban közel áll a jelenlegi évfolyamokhoz, azonban sokszor megrémiszi a tanulók felkészületlensége vagy hogy a korábban akár együtt megtanultakra alig emlékeznek és többnyire nem sikerül az összekapcsolás a tanulók fejében az új tananyagrészekkel.

Korábban a képzéshez szükséges kötelező gyakorlatokon kívül nem tanított máshol, a koronavírus alatti online oktatást kis mértékben az egyetemen tapasztalta meg. Állítása szerint nem rendelkezik elegendő tapasztalattal ahhoz, hogy összehasonlítsa azt az időszakot a jelenlegi jelenléti órákkal.

Egy csoportos projektfeladat értékelő óráját figyeltem meg Magyarország a török hódoltság korában címmel. Az óra menete egyszerű sémát követett: a tanár a tanulócsoportok prezentációját kivetítette és külön-külön elemezte, néhol közösen az alkotókkal és az osztály többi tagjával. A 30 fős osztályból 19-en voltak jelen. A tanár mozgása a tanteremben minimális, nem írható le kifejezett mozgás, többnyire a tanári asztalnál állt, léptette a laptopon

a prezentációk diáit és néhány magyarázatnál a tábla felé fordult, mozgásteret minimális volt. Az óramegfigyelés részleteit a 9. sz. melléklet tartalmazza.

A pedagógussal az órát követően hosszan volt lehetőségem beszélgetni, amely igényét verbálisan is kifejezte. Kiemelten kezeli tantárgya okán a forráskritika kérdését, amelyre offline és online platformok bevonásával is igyekszik rámutatni, fogadókát adni, állítása szerint valamennyi óráján. Ez teljes mértékben érezhető volt a megfigyelt órán, néha kissé mereven is.

Általánosan elmondható, hogy a vizuális és szöveges tartalmaknál is hangsúlyt fektetett a forrásokra, a forráskritikára, a forráskeresésre és az adatok ellenőrzésre is. Vagyis nemcsak a figyelmet hívta fel rá, hanem alkalmazási stratégiákat is mutatott, valamint konkrét példák közös elemzésével, közös gondolkodással igyekezett rávezetni az osztályt a kritikus magatartásra és a precíz forráshasználatra.

Az osztály egy részét sikerült bevonnia ebbe a folyamatba, a detektív, nyomozó létező hasonlította a történelmi kutatásokat, az egyes elemekből, részekből rájönni a megoldásra, ami imponált főként a fiúknak. Egyikük meg is jegyezte, hogy bizonyos szempontból a képelemzés hasonlít a szabadulósobák rejtélyeinek megoldására. Az osztály nagyobbik részét viszont nem sikerült aktivizálnia, ami abban is megmutatkozott, hogy többen a padra borulva aludtak vagy párhuzamosan beszélgettek társukkal.

A tanár személyes példái csak részben voltak érthetőek az adott kontextusban, vélhetően azért alkalmazta, hogy partnerként, korosztályban közelebbinek érezzék magukhoz őt a tanulók. Ez a kérdésfeltevések módjában, stílusában is érezhető volt, határozatlanságát kihasználta az osztály.

IKT tekintetében elmondható, hogy az alkalmazott eszközök (laptop, projektor, prezentációk) megfelelően kiegészítették az órai tananyagot, használatuk indokolt és a pedagógiai céloknak megfelelő volt. Ez az SAMR-létra második szintjére, a kiterjesztéshez kategorizálható be, amelyben funkcióval bír a technológiahasználat. Azonban a pedagógus bizonytalansága, az óra eleji technikai, internet nehézségek, valamint a privát és iskolai szféra összemosódása a Facebook-messenger felvillanásával (ezen a platformon tartja a kapcsolatot a tanulókkal, a feladatot is ott küldik el neki) és erre reagálása megerősíti azt a gondolatot, miszerint nem elegendő megfelelő minőségű technológia megléte, nem elegendő azok jól megválasztása az óra céljához és tananyagához, nem elegendő a tanulók és a pedagógus

pozitív hozzáállása, szükség van az IKT magabiztos kezelésének tudására, ami magában foglalja az esteleges váratlan problémák, hibák kiküszöbölését, alternatív megoldását. A kritikai attitűd fejlesztésének lehetőségeit kreatívan és a tantárgy és tananyag tematikájába illeszkedő módon alkalmazta mind pedagógiai mind digitális pedagógiai szempontból.

A kutatás korlátai miatt fontos megjegyezni a bemutatott tanár kapcsán, hogy az órát követő beszélgetésünk során folyamatos megerősítést várt tőlem az órátartására, módszereire vonatkozóan, némely esetben konkrét tanácsot is: „hogyan lenne érdemes csinálni?”. Tekintettel arra, hogy a kutatás szempontjából fontos a tárgyilagosság megtartása, hogy a legkisebb mértékben se avatkozzak be közvetlenül vagy közvetetten a megfigyelt szituációkba, valamint minél inkább redukáljam a megfigyelték részéről a megfelelési kényszert, a fentiek alapján egyértelművé vált, hogy a modellezett időszakban nem a most megfigyelt pedagógus és nem a történelemórák kerülnek hibrid formába. A másik oka pedig a pedagógus gyakornoki státuszából fakadó bizonytalansága, amely az offline órákban több formában is megmutatkozott, így hiába volt érezhető, hogy tudatosan épít a kreatív IKT- és online lehetőségekre, nem tartottam időszerűnek, hogy rá essen a választás.

A pedagógus részéről fent bemutatott elvárt beavatkozás, befolyásolás minden bizonnyal abból fakadhat, hogy valamilyen oknál fogva megbízható vonatkoztatási pontként tekintett rám. Noha sem a konkrét kutatási célt, sem korábbi tanítási tapasztalataimat és közvetlenül személyes információkat sem tudott rólam a szakpárom és az egyetem nevén kívül, végig közvetlen kommunikációt folytatott velem.

Fontos megjegyezni, hogy korábban nem ismertük egymást, ez igaz a tanári kar és a vezetőség minden tagjára. A kapcsolatot az igazgatóval kifejezetten amiatt vettem fel, mert tudomásomra jutott a hibrid oktatás bevezetésének tervezése. A kutatás ezen fázisában a megfigyelt pedagógusok és osztályok az igazgató kifejezett kérésének eleget téve nem tudták, hogy pontosan milyen témában kutatok és milyen szempontok szerint nézem az óráikat, sőt a tanári kar egy részének csupán a kutatás lezárta után vált világossá, hogy nem valamely kollégájuk mentoráltja vagyok és nem az összefüggő egyéni gyakorlatomat végzem az intézményben. Ennek nem volt különösebb oka, a vezetőség kérésére, hogy ne egy elvárt képet mutassanak a vizsgált pedagógusok és osztályok, valamint az iskola mérete miatt nem került sor részletes bemutatásomra a tanári karban. Utólag derült ki az is, hogy sokkal fiatalabbnak gondoltak koromnál. A megfigyelés időszakában várandós voltam, ami akkorra már szemmel látható volt, ez a tanulók kisebb részéből vélt korom miatt értetlenséget, a tanári

kar női és férfi tagjaiból pedig még erősebb empátiát váltott ki. Könnyen befogadtak, a saját gyermekvállalásaik és pedagógiai pályájuk személyes történeteit őszintén és közvetlenül mesélték el órák között a tanári szobában. Végig biztosítottak arról, hogy nincs okom az aggodalomra, mert ez egy összetartó közösség, bármilyen információra vagy óralátogatásra van szükségem, mindenben segíteni fognak, továbbá higgyem el, hogy a tanári államvizsga várandósan vagy akár kisgyermekkel is teljesíthető. A kutatás lezárásával természetesen a vezetőség tájékoztatta a tanári kart ottlétem részletes okáról, valamint a doktori kutatás addigi eredményeiről. Néhány meglepődött, de semleges reakción kívül összességében pozitív végkimenetelű volt a lezárás.

Az IKT02 sorszámú történelemóráról tehát elmondható, hogy eszközként a laptop, a tábla, valamint az e-napló, a ppt és tanári előadás jelent meg, amelyeknek egyértelmű céljai voltak: az adminisztráció észszerűsítése, a szemléltetés és a tananyag közös megbeszélése. Ezek közül egyedül az e-naplóhoz, valamint a tanulói prezentációk letöltéséhez volt szükség internetre, vagyis az órai feladatok szempontjából nem volt lételem a hálózat, az anyagok előzetes letöltésével akkor is megvalósítható lett volna, ha nem biztosított az internet. Online kommunikációs platformként a Facebook-messengert használta a tanár a tanórán kívül, de ahhoz használva, a tanulók ezen a felületen keresztül juttatták el neki az elkészült munkákat. Ez egyszerre mutatja azt a törekvését a pedagógusnak, hogy szeretne partnerként a tanulók világában jelen lenni, azonban felveti azt a dilemmát, hogy e platform beemelésével vajon meg tudja-e húzni a határt a nyilvános, pedagógusi feladatai, munkája és a magánszférája között.

Kiemelendő, hogy a megfigyelt pedagógus erőteljesen épített a forráskritikára, amelyhez gyakorlati tanácsokat is adott. Először indirekt módon kérdésekkel provokálta az adott anyag készítőit, hogy fedjék fel forrásaikat, azonban arra már nem emlékeztek a tanulók, hogy honnan gyűjtötték az információkat. Ennek közvetett célja volt, hogy rávezesse őket a forrásmegjelölés fontosságára, hasznosságára és szükségességére. Majd közvetlenül beszélték meg a más tanórákon is sokat „kárhoztatott” Wikipédia működését, előnyeit és hátrányait. Egy tanuló meg is jegyezte, hogy most már „érti”, miért van „megbélyegezve” ez az oldal, eddig mindig csak azt hallotta, hogy a paradicsomi almafa példájához hasonlóan bármiből dolgozhatnak, csak abból nem, de indoklás sosem társult hozzá.

Az internet műfajainak, a platform működésének és folyamatainak átfogó ismerete alapvető része a médiatudatosságnak, ami az új generációknak nem biztos, hogy magától

értetődő. Ezért is fontos a pedagógus koordináló és facilitáló szerepe, amely ezen a szinten túlmutat a tantárgyakon. A környezettől való eltanulás során a gyerekek, a tanulók és a felnőttek is könnyen magukra szedik a különböző, addig nem ismert programok, platformok felhasználói szintű használatát, de ha nem ismerik átfogóan a működést és a logikát, akkor egy adott körülmény megváltozásával nem biztos, hogy tudnak adaptálódni, át tudják keretezni a korábbi ismereteket. A technológia fejlődésével az eltanulás körülményeinek megváltozásával hasonló szituáció áll elő a digitális bevándorló, klasszikus újságírók és a digitális bennszülött, újmédia újságírók között. Ugyanis az online média végtelensége a klasszikus print újságók terjedelmi kereteit, korlátait már nem ismeri, az újságíró az új platformon nincs kötve a „flekkekhez”, az oldalszámhoz, az „imprimához”, a sajtó alá rendezés folyamatához, a lapzártához, a mínuszos hírek tipográfiai történetéhez, a maximalizált karakterű címekhez, sőt, a kevert műfajok elterjedésével sok esetben már a műfaji konvenciókhoz sem. Ez a hétköznapi működésben, létezésben nem okoz gondot, ahogy a tanulók is sikeresek tudnak lenni akkor is, ha rutinból végeznek bizonyos eltanult feladatokat és nem ismerik például a Wikipédia működését. Azonban a tudatossággal és ezen szabályszerűségek vagy történeti hátterek ismeretével megkönnyíthetik a felmerülő problémák, döntések, bizonyos esetekben a krízishelyzetek kreatív megoldását.

A megfigyelt tanórán a pedagógus konkrét tanulói példákon, típushibákon keresztül szemléltette és magyarázta, hogyan és honnan ismerhetők fel például a képeknél azon elemek, amelyeknél érdemes élni a gyanúval, a kritikus szemmel és arra is adott muníciót, hogyan tudják a kérdéses részeket korábbi ismereteik és az online eszközök, platformok segítségével ellenőrizni. Konklúziója arra mutatott rá, hogy az összefüggéseken alapuló logikus gondolkodásnak, vagyis az emberi tényezőnek meghatározó szerepe van az online világban is, noha a gépek és algoritmusok, keresőmotorok meggyorsíthatnak bizonyos folyamatokat. Az emberi tényező kiiktatása a jelenlegi technológiai tapasztalatok alapján olyan kiszolgáltatott helyzetet eredményezhet az adatok megbízhatóságát illetően, ami bár az algoritmus logikája szerint helyes információkhoz vezet, hiszen az adott kép körüli szöveggörnyezetben szerepel a keresett adat (pl.: név, titulus, fogalom, esemény), mégis hibás következtetésre juttatja a felhasználót, hiszen a szöveggörnyezet nem feltétlenül fedi le pontosan a képen szereplő(k) személyét. A tanulók kritikai attitűdjének fejlesztése hosszú folyamat, azonban amennyiben folyamatosan kapnak a megfigyelt órán látottakhoz hasonló impulzusokat és feladatokat a gyakorlati alkalmazáshoz, úgy vélhetően a későbbiekben, más élethelyzetben is tudják kamatoztatni a tapasztalatokat.

A kezdő pedagógus jelen órán tapasztalt pedagógiai bizonytalanságaiból fakadó nehézségei összességében nem jelentettek problémát az óra menetében, annak ellenére sem, hogy érezhetően néha talán túl mereven is „jól akarta csinálni” feladatát és előfordult, hogy belegabalyodott mondandójába, néhány személyes példának nem volt tanulsága. Az IKT-eszközhasználat és az online világ beépítése a tanítás és tanulás folyamatába viszont előremutatón jelzett egy irányt, ami hasznos alapot adhat a későbbiekben a hibrid oktatáshoz.

Tekintettel arra, hogy a fentiekben bemutatott tanár tanította más tizedikes osztályban is a történelmet, még egy órája bekerült a megfigyelési mintába. Azon óra megfigyelésekor kiegészítő szempontként törekedtem az esetleges módszerek, valamint a két osztály közötti különbségek felfedezésére és leírására is.

3.6.2.3. Mozabook

A tanórát a Mozabook offline órai alkalmazása okán vettem be a megfigyelt órák közé, mivel a modellezésben tervezett mintának nem része egyetlen egy végzős osztály sem, illetve a matematika tantárgy sem szerepelt az első modellezésben tervezet választandó tantárgyopciók között. Ennek ellenére az intézmény teljes képéhez hozzátartozik, ezért korosztálytól függetlenül mindenképpen szerettem volna látni, milyen online vagy hibrid lehetőségek és konkrét tanári alkalmazások vannak matematikaórán az offline óra támogatására.

A megfigyelt értékelő és gyakorló matematika óra IKT03. sorszámot kapta, témája a térgeometria volt végzős évfolyam B jelű osztályában kedden a 9:50-kor kezdődő 3. órán. (9. sz. melléklet). Az osztály teljes létszámmal volt jelen. A tanár 53 éves férfi, igazgatóhelyettes, matematika és fizikaszakos tanár, tizenegyedikes osztályfőnök és pedagógus II. minősítéssel rendelkezik. Az intézményben több, mint tizenöt éve tanít, az osztályt kilencedik évfolyamtól. Az órát követően elmondta, hogy a koronavírus-járvány alatt is a Mozabook felületén zajlottak a matematikaórák, ami véleménye szerint vizualitás szempontjából új lehetőségeket nyitott meg. Kiemelte, hogy ezzel az eszközzel biztos, hogy olvasható az írásképe, míg a táblaképeinél gyakran visszakérdeznek a tanulók, hogy pontosan mi van odaírva. Hozzátette, hogy a digitális osztályteremben semmilyen visszajelzést nem kapott a tanulók egyéni haladásáról, ami főleg a gyakorlatra és az egymásra épülő részekből álló tantárgya esetében könnyen a lemaradáshoz és később a behozhatatlan lemaradáshoz vezethet. Ennek az időszaknak a tapasztalatait kamatoztatva, az offline órákon viszont szívesen alkalmazza ezt a hibrid módot, azon túl, hogy elmondása szerint saját magának is

szórakoztató élmény a szóbeli magyarázatait kiegészíteni a matematikai képletekkel, levezetésekkel, amelyek akkor és úgy jelennek meg, úsznak be, amikor annak helye és ideje van.

A megfigyelt óra tapasztalatai alapján elmondható, hogy a Mozabook kivetítőn alkalmazása matematikaórán a tervezett feladatok, példák előzetes elkészítésével alkalmas lehet az offline óra támogatására. Kifejezetten a házi feladatok ellenőrzésére. Ugyanis az előrehaladás szempontjából időt lehet megtakarítani a tanórán azzal, hogy nem minden elemet ír a tanár párhuzamosan a táblára, így több lehetőség van a tanulók egyedi haladásának órai monitorozására, a tanári magyarázatokra, hiszen nem kell megosztani a figyelmet az írás és a magyarázat között. A Mozabook felület arra is lehetőséget nyújt, hogy a tanulók a későbbiekben otthonról belépve visszanezzék a tanár órán kivetített vázlatát, így, ha esetleg lemaradtak vagy hiányoztak volna, akkor gond nélkül pótolhatják.

Hátrányai között említendő a tanórán is tapasztalt betűméret probléma, amelyet képernyőnagyítással részben lehet csak korrigálni. Erre szükség is volt, miután a tanár órai mozgása során bejárva a termet, tapasztalta, hogy a hátsó sorokból korlátozottan lehet csak látni a táblaképet. A hátrányokhoz sorolandó a vetítéshez szükséges sötétítés is, amely nem előnyös a tanulóknak, akik párhuzamosan a papír alapú füzetbe jegyzetelnek. Illetve, ha a pedagógus az előre elkészített példa levezetésében hibázik akár csak egy számban, vagy esetleg nem számol további megoldási lehetőségekkel, akkor a javítás, kiegészítés a programban több időt vesz igénybe, így amennyi időt és átláthatóságot nyer a vetítéssel, annak többszörösét veszítheti el. A megfigyelt órán ezt úgy oldotta meg a pedagógus, hogy a kivetített tartalom mellett a táblára is írt kiegészítéseket, a problémás részeknél pedig jelezte, hogy ne azt vegyék figyelembe a tanulók, hanem a táblára kézzel írott tartalmakat. Ez az esetleges hiányzóknak okozhat még problémát, akik az eredeti vázlattal találkoznak a későbbiekben online.

Tehát a bemutatott online lehetőség valóban támogathatja az offline tanórát, ha a pedagógus előzetesen elkészíti a feladatokat és megoldásukat (tehát plusz időt igényel a pedagógus részéről az előzetes felkészülésben); ha a pedagógus és a tanulók részéről is nyitottság, hajlandóság és együttműködés mutatkozik a közös előrehaladásban; valamint, ha biztosított az intézményben a stabil internet és áramszolgáltatás. A vizualitás és az élményszerűség erősítésére a térgeometria témakörben kiaknázatlan területnek tűnt a látott órán a feladatokhoz kapcsolódó testek háromdimenziós mozgásának elmaradása. Ez

bizonyos szöveges feladatoknál segíthette volna a megértést, vagy a tantárgyban a középiskolás korosztályban sokszor vitatott: „Mi értelme van, mire jó ez a számolás” kérdést, vagyis a gyakorlati életbe integrálhatóság magyarázatát. Az SAMR-modell kategóriái közül ez az eszköz is a kiterjesztés szintjét jelenti.

A megfigyelési szempontok közül az online-hoz kapcsolódó szóbeli utalásra is voltak példák, jelesül a Mozabook otthoni használatának segítésére olyan speciális funkciók említése, amelyekkel egyszerűbben lehet alkalmazni az online térben bizonyos képleteket, valamint a számológép rendeltetésszerű és magabiztos használatának gyakorlásakor annak levezetése, hogy az érettségi vizsgán miért ezt a taneszközt és nem a számológép alapfunkcióit is magában foglaló, a hétköznapokban használt okostelefont használhatják majd. Ennek kapcsán némi anomáliát okozott a tanulóknál, hogy míg a pedagógus a tanítási folyamatban erőteljesen épített az online eszközökre, az óra elején a házirend betartására hivatkozva kitétte a mobiltelefonokat a tanári asztalra. Indoklásában kifejtette, hogy jelenleg nem képezi részét az aktuális tananyaghoz szükséges (tan)eszközöknek, de elismeri, hogy más tantárgyak esetében taneszközként is használhatóak.

3.6.2.4. Duplikálás

A megfigyelt óra a 10.A osztály mint a modellezett időszak egyik lehetséges mintája miatt került a kutatásba, valamint a magyar nyelv és magyar irodalom tantárgyak együttes magas óraszámuk miatt opcióként szerepelnek kiválasztott tantárgyként a kutatás következő szakaszában. Az óra témája a hivatalos levél, panaszlevél volt új ismeret bevezetésként és gyakorlásként kedd 4. órában 10:55-től. A 26 fős osztályból ketten hiányoztak a vizsgált napon. A megfigyelt pedagógus szintén 2022 őszétől, vagyis ebben a tanévben kezdett újra tanítani, korábban gyermeke születéséig egy másik intézmény pedagógusa volt, pedagógus I. minősítéssel rendelkezik. A koronavírus-időszak alatt tartós távolléte miatt nem tanított, nincs közvetlen tapasztalata az online és hibrid oktatással kapcsolatban.

A megfigyelt órán az e-naplóba történő azonnali bejegyzéslehetőség praktikusságán kívül nem jelent meg és nem is volt szükség az internetkapcsolódásra. A laptop és a projektor segítségével kivetített tartalom a papíron kiosztott feladatok duplikálása volt táblaképként. Vagyis az IKT-használat ilyen értelemben nem adott hozzá markánsan a tanórához. Abban segítette a tanári magyarázatot, hogy a hivatalos levél részeinél a kivetített képen a táblához odalépve szemléltette a különböző részeket és fizikailag is rámutatott az aktuálisan szóban

forgóra. De ezen túl az eszközhasználatban nem lehetett fellelni hozzáadott értéket, további funkciót.

A feladatok tehát nem indokolták, igényelték az eszközhasználatot, IKT-eszközök nélkül is megvalósítható lett volna a két gyakorlat, amelyek egyébként sikeresnek értékelhetők. A tanulók láthatóan élvezték a munkafolyamatot, kreatívan álltak a témához, a kiosztott minta alapján egyénileg fogalmazták meg szövegeiket, amelyeket a tanteremben körbejárva egyesével értékelt a tanár. Motivációként pedig kizárólag jó (négyes, ötös) jegyet lehetett kapni, kérni az elsők között elkészült tanulók arra érdemes munkájára.

Szóbeli utalás sem történt az online lehetőségekre, noha a téma adta volna magát az e-mailben küldött panaszlevél és az online szövegek sajátosságainak említésével. A külső körülményekre sürgető, fegyelmező jelleggel reagált, például amikor az egyik tanulónak leesett az asztalról a mobiltelefonja. Megemlítendő, hogy a pedagógus nem tudta teljes mértékben kizárni a megfigyelő jelenlétét, megpróbálta bevonni az óra folyamatába a feladatok ellenőrzésekor, majd az óra másik részén, egy nyüzsgősebb ponton exkuzálta magát: „*Szét vannak esve, mert mindjárt mennek korizni.*” Ennek okán a 45 perc letelte előtt elengedte az osztályt.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált tanórán a tanulók szempontjából kreatív óratartás és mind az érettségi vizsgára készülve, mind a hétköznapi életben hasznos gyakorlati feladatok valósultak meg egyéni munkaformában, kis csoportos megbeszélésekben. A pedagógus párhuzamosan szeretett volna jelen lenni az osztály több pontján, ezért mozgása a tanteremben forgószélszerűen gyors és kiterjedt volt, azonban az óra egy pontján úgy tűnt, hogy nem tudja már kézben tartani az alapzajt, így az egyéni értékelésre, visszajelzésekre váltott át. IKT-eszközhasználatát nem szolgált hozzáadott értékkel a tananyaghoz vagy a megértéshez, tulajdonképpen a kinyomtatott handout *duplikálása* történt más adathordozón, így alkalmazása ezek ismeretében feltehetően öncélú volt. Az SAMR-modell kategóriái közül ez az eszköz is a helyettesítés szintjén áll.

3.6.2.5. Kahoot-játék egyéni eszközökön

Az IKT05 sorszámú óránál az alapvető megfigyelési szempontokon túl összehasonlítási szempontokat is néztem, mivel ez a csoport a párja az IKT01 jegyzőkönyvben megfigyelt csoportnak. Ezt az alkalmat szerda 3. órában 9:50-től tartotta a 45 éves férfi pedagógus I. minősítéssel rendelkező egyszakos angoltanár, tizenegyedik

osztályfőnök, aki több, mint öt éve tanít a gimnáziumban, a csoportot pedig kilencedik évfolyam óta. Az óra témája az aktuális fejezet lezárása, összefoglalása, ismétlése volt, kiemelten kezelve a nyelvtan gyakorlatokat. A 16 fős csoportból 3 hiányzó volt a megfigyelt alkalmon. A tanár mozgása főként a tábla előterére korlátozódott, egy-egy alkalommal az első padsorig lépett be a „csoport terébe” (11. melléklet).

A pedagógus stílusa közvetlen, laza volt a tanulókkal és kollégáival is. Óratartásában a magabiztosság, a rutin és a rugalmasság érződött, minden pedagógiai helyzetre reagált, alkalmazkodott az osztály aktuális szituációihoz. Az óra után megosztott gondolatai alapján úgy vélem, hogy ez párba állítható általános hozzáállásával és azzal, amit elmondása szerint a koronavírus-időszakban tapasztalt és alkalmazott az online oktatásban. Vagyis azzal, hogy csak részben, nagy vonalak mentén tervez előre, a kereteket tágra szabja, ezért állítása szerint neki mindegy, milyenek a körülmények, milyen nap van, milyen osztállyal kell dolgoznia, nincs preferenciája.

Kihívásként, megoldandó feladatként tekint minden helyzetre, éppen ezért a különbséget nem az óra tervezésében, tartásában, hanem a tanulókkal való személyes kontaktusban, az egyéni segítség lehetőségében látja, amit online keretek között a digitális osztályteremben véleménye szerint nem tudott hatékonyan megoldani. Elmondása szerint a koronavírus-járvány előtt is alkalmazott különböző telefonon használható tanulói programokat órán, illetve javasolt otthoni használatra. A járvány óta pedig szinte állandó eleme lett az óráinak valamilyen formában. Tapasztalata az online oktatásról az, hogy csoportjain azt érzi, nem sikerült szintet lépni és szintet tartani sem abban az időszakban, ezért most igyekszik türelmesebb lenni a haladás tempóját és az elvárásokat illetően. Az órákat megtartotta, de az egyéni tanulásra kevésbé voltak nyitottak a tanulók a COVID alatt. A nyelvtanulást élősége miatt olyan tantárgynak tartja, amit bármikor el és újra lehet kezdeni, a megtorpanásról vagy kihagyásról viszont elismeri, hogy valóban nem tesz jót a folyamatnak. Úgy véli, hogy más tantárgyakkal ellentétben, amelyeknél konkrét lexikális tananyagot kell eljutni akár kronológiai sorrendben a végéig, az angolban az egyetlen mérföldkövük a gimnáziumi folyamatban időben az érettségi lesz, de az, hogy milyen úton jutnak el odáig, rugalmas. A cél, hogy eljussanak és sikeres vizsgát tegyenek a diákok. Sokéves tapasztalata azt mutatja, hogy ez általában sikerül, tizedik évfolyamon pedig érthető, ha nem mernek vagy nem akarnak megszólalni órán, esetleg kevésbé motiváltak a tantárgyakra, mivel akkor még érezhetik úgy, hogy messze van az érettségi. Aztán *„úgy is rájönnek, hogy hamar elmegy az a két év.”*

Mindkét angolóra az ismétlésre, gyakorlásra épült, de a fő különbség a pedagógus személyén kívül a munkaszervezésben és az online platformban volt. Ugyanis míg az első órán a tanár kivetítette a 13 kérdést egyesével és a tanulók papíron töltötték ki a választ párosával, addig a második megfigyelt alkalmon egyénileg dolgoztak a tanulók saját IKT-eszközükön a Kahoot-alkalmazásban, miközben a táblán is látták az aktuális kérdést egymás után a 30-ból. Azonnali visszajelzést kaptak a helyes válaszról, valamint az egyéni eredményükről is telefonjukon. Az SAMR-modell kategóriái közül ez a módosítás és az újraértelmezés között helyezkedik el, ugyanis egy korábbi játékos feladat, tevékenység újratervezését teszi lehetővé a digitális technológia. Azonban mivel a játék módjától függően lehetőség van az online csapatmunkára is, amikor közösen, osztályszinten gyűjtik a pontokat, már-már az újraértelmezés jegyeit is magán hordozza az eszköz.

Tanulói aktivitás és motiváció tekintetében általánosan ennél az óránál is elmondható, hogy alacsony a tanulók érdeklődési szintje, ami a tanárral történő órai kommunikációt illeti. Azonban a nyelvhez való viszonyuk, hozzáállásuk erősebb lehet a másik csoportnál, ugyanis – bár a sikerélmény sok esetben itt is elmaradt – végig a feladattal foglalkoztak és megcsinálták annak ellenére, hogy sok volt a hiba a válaszokban. Ezt az is bizonyítja, hogy az eredményhirdetéskor három olyan tanuló érte el a legjobb eredményt, akik nem vonódtak be aktívan az órai kommunikációba.

Érezhető volt, hogy a Kahootot nem először használták a tanulók, ismerték a működését, a szabályokat, könnyen kezelték a felületet, talán már stratégiájuk is lehetett rá. Ráadásul a saját, privát eszközükön. Míg a Maradj talpon játék! élményben és vélhetően komplexitásban is más tudásszintet képviselt, amire a tanulók még nem értek el. A második angolórán az online feladat- és eszközhasználaton túl nem jelent meg más említésre méltó elem, ajánlás, amely az online világból eredhet.

A tantárgyból fakadóan a nyelvtanuláshoz valamennyi online eszköz illeszkedik mind egyénileg, mind csoportosan. A nehézséget az adja, amely részben mindkét órán megmutatkozott, hogy egyrészt a témához illeszkedő tananyagot kell készíteni és a tanulók tudás- és képességszintjének megfelelő típusú programot, alkalmazást szükséges választani, amelyben sikerélményt érhet el amellet, hogy a hibajavítás azonnali visszacsatolással történik.

Az eddig megfigyelt órák mindegyikén az adminisztráció az azonnal frissíthető e-naplóban történt, így használva ki, hogy nem kell a tanárnak a későbbiekben duplán dolgoznia a kitöltéssel.

3.6.2.6. Tablet mint kiterjesztett jegyzetfüzet, táblakép

A megfigyelt óra a 10.C osztály mint a modellezett időszak egyik lehetséges mintája miatt került a kutatásba. Az IKT06. sorszámú óra témája a számtani közép új ismeretet elmélyítő, gyakorló órája volt szerda 4. órában 10:55-től. A 23 fős osztályból nyolc hiányzó volt. A tanórát követően nem volt lehetőségem beszélni a megfigyelt tanárral, a későbbiekben pedig nem tudta visszaidézni a konkrét tanórát. Végzős egyetemista, gyakornoki státuszban óraadóként tanít az intézményben második féléve matematikát és fizikát, ezért az óráin kívül nem tartózkodik az intézményben. Párhuzamosan jár egyetemre és egy másik intézményben is tanít. Az igazgató elmondása alapján a koronavírus-járvány alatt még nem tanított egy intézményben sem, tehát egyetemistaként szerzett közvetlen tapasztalatot saját online oktatásáról. Óratartásáról általánosan elmondható, hogy a fegyelmezésen, motiváláson kívül nem érződik a pályakezdő, gyakornoktanárok egy részének bizonytalansága, rutintalansága. Mozgása a tanteremben L-alakot követ. (12. melléklet)

IKT-eszközhasználata a tablet és az okostábla összekapcsolásával egyedi megoldású az intézményben. Feloldja a tanár „helyhez kötöttségét” a tábla előtt és nem szükséges a feladatok óra előtti előzetes előkészítése, hiszen ez az eszköz tulajdonképpen a tábla virtuális kihelyezése. Az órán többször is említette, hogy a közösen megbeszélt, megoldott feladatok a csoport Google drive-tárhelyén is elérhetőek utólag, így a pótlásra vagy az órai jegyzet ellenőrzésére ez a hibrid mód is lehetőséget ad. Hátránya a Mozabookhoz hasonlóan a vetítéshez szükséges fényviszonyokban mutatkozik meg, továbbá a tanár kézírásának olvashatósága okozhat nehézséget, amelynek kivitelezése speciális okostollal történt. A tábla szövegének olvashatósága természetesen egyénfüggő és szubjektív, offline tábla és filctoll vagy kréta esetén is hasonló nehézségként jelenthet. A vizsgált tanórán erre irányuló megjegyzés nem mutatkozott a tanulók részéről.

Az alkalmazott technikai megoldás a tanítási folyamat szempontjából nagyon hasonló a korábban látott Mozabook-matematikaórára vagy a ppt-alapú történelemórára, mivel mindegyik esetben a táblakép és az órai tananyag valamilyen technikai közvetítőeszközön keresztül jut el a tanulókhöz. Vagyis a klasszikus tanári előadás és a kiegészítő vizualitás együttesének élménye változik meg a befogadás során. A tablet alkalmazása és az azonnali

írás lehetősége feloldja a korábbi technológiák által kivetített képek statikusságát. Bár látványos és hasznos az eszköz, az SAMR-modell kategóriái közül tanulói funkció tekintetében mégis a kiterjesztés szintjét éri csak el.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy az intézményben a látott két matematikaórán erőteljesen építenek a digitális tanári eszközhasználatra, amelyek főként a táblaképet és a tanári magyarázatokat egyszerűsítik, segítik. Céljuk a vizualitáson és átláthatóságon túl az órán megoldható feladatok számának növelése. A tanulók szempontjából a digitális felület (Mozabook, Google-drive) biztos háttérrel nyújthat az órai feladatok, vázlatok elérésére, ellenőrzésére, pótlására, azonban mindkét esetben továbbra is a korábban megszokott papír alapon készítik el órai jegyzeteiket. Ebben tehát nincs különbség.

3.6.2.7. Online érettségi feladatok és Kahoot-játék

Az IKT07 sorszámú offline történelemóra csütörtöki napon a 10.A osztály második órája volt reggel 8:55-től, melynek típusa és témája érettségi feladatokat gyakorló óra volt a török hódoltság korából. A 26 fős osztályból 22-en voltak jelen. Az óramegfigyelés részleteit a 13. melléklet tartalmazza. A tananyag témája, az évfolyam és a pedagógus személye miatt ez az alkalom az IKT02 történelemóra párja, amely a 10.B osztályban zajlott, ezért ebben az alponban a releváns részeknél összehasonlításra is sor kerül.

Az óra menete ebben az esetben is egyszerű sémát követett: egy online felületen elérhető tematikus érettségi típusú feladatsor közös csoportos megoldása után tanulási tippek, stratégiák hangoztak el, majd az óra második felében egyéni és csoportos Kahoot-játék következett. Ezek funkció tekintetében egyszerre jelenítették meg a helyettesítés és a újraértelmezés szintjét az SAMR-modellben. A tanár mozgása az előző alkalomhoz hasonlóan statikus volt, többnyire a tanári asztalnál állt vagy ült.

Általánosan elmondható, hogy a megfigyelt pedagógus erőteljesen hordozza magán a pályakezdő tanár jellegzetességeit, ami már az első alkalmon is megmutatkozott. Lelkessége az óra valamennyi pontján dominánsan megjelent, érezhetően igyekezett legjbb tudása szerint megoldani a pedagógiai helyzeteket. Ez a túlzott lelkeség vélhetően felülírja a pedagógiai célok adott, előre nem tervezett szituációban való gyakorlati megvalósítását, a spontán helyzetekkel könnyen ki lehetett zökkenteni a tervezett gondolatmenetből. Ebből is

adódhatott, hogy a személyes történeteknél nem mindig volt érthető, hogyan kapcsolódott az adott témához vagy épp mi volt a tanulásra az osztályra nézve.

IKT tekintetében viszont kreatívan, változatosan és célszerűen alkalmazta az eszközöket és az online felületeket. Az érettségi feladatsor forrásoldalának szóbeli ajánlása, majd a feladatok kivetítése és közös megoldása másfajta tanulói tudásszintetizálást igényel, mint a hagyományos ismétlés, részösszefoglalás, így másfajta élmény is. Noha a közös megoldással a differenciálás és a tanulóknak a saját, egyéni szintfelmérése és a visszajelzés az aktuális haladásukról nem valósul meg, abból a szempontból, hogy csak többszöri rávezetésre vagy olykor több próbálkozás után sem sikerült helyes válaszra jutni, elgondolkodtató, hogy miért döntött egyéni helyett a csoportos megoldás mellett a tanár.

Ebből következően az sem meglepő, hogy a feladat után tanulási stratégiákat javasolt az osztálynak konkrét példákon keresztül, beleértve online lehetőségeket is. Az óra későbbi részében is többször utalt forrásoldalakra és online tanulásmódszertani lehetőségekre, szélesítve a tanulók ilyen jellegű ismereteit.

Végül azért, hogy feloldja a sikerélmény elmaradása miatt feltételezett feszültséget, az óra második felében előbb csoporton belüli egymással és egymásért versengést alkalmazó Kahoot-játékot, majd ennek az egyéni változatát hozta be általánosabb történelmi témakörökben. Így párhuzamosan jelent meg a frontális, a csoport- és az egyéni munka, ami szervezés szempontból valóban változatossá tette a tanórát. A Kahoot feleltválasztós kvíz feladattípus azonnali visszajelzést adott a tanulóknak a saját válaszuk helyességéről és az aktuális pontszámuk alapján a játékban elfoglalt pozíciójukról, valamint az összesített eredmény a tanárnak is, hiszen így láthatta, mely területek, témák, kérdéscsoportok mennek gyengébben az osztálynak.

Játéktípus választás szempontjából viszont nem volt szerencsés az egymásért, de egymással is küzdő módot beállítani a játékban, miután az érettségi feladatsor friss tapasztalataiból arra lehetett következtetni, hogy az osztály ismeretei és tudásszintje vélhetően hiányosak. Ugyanis ebben a beállításban amellet, hogy a minél gyorsabb helyes válasszal minél több pontot lehetett gyűjteni a társak előtt, a verzió a csoport átlagát és összidejét is versenyre bocsátotta a „gép” ellen, vagyis a játékban résztvevőket egy tengeri lény, jelesül egy krokodil „üldözte” virtuálisan, amelytől csak akkor tudtak volna csoportént megmenekülni, ha a többség keveset időzve helyesen válaszolt volna valamennyi kérdésre. Azonban a kérdéseket véletlenszerű sorrendben kapták az egyéni játékosok, ezért a helyes

válaszok megbeszélésére csak a játék végét követően kerülhetett sor. Ráadásul ennek a játékmódnak a vizuális megjelenítése már önmagában frusztráló, nyomasztó érzést keltett, ahogy minden kérdést követően egyre közelebb került a csoporthoz a tátongó szájú krokodil. Ennek a kellemetlen érzésnek hangot is adott néhány tanuló, az összhatást már csak tetézte a játék feszültségfenntartó zenei hanghatása. Viszonylag hamar véget ért ez a játék, mert a krokodil „elérte” és „elkapta” az osztályt, így utolsó mentőövként klasszikus módban játszottak egy kvízt az óra végéig. Ebben sokkal több sikerélményük volt a tanulóknak és volt lehetőség külön megállni egy-egy kérdésnél, amelyikre például a többség nem tudta a választ.

Amennyire kreatívnak mondható az IKT-használat és az online tanulási lehetőségek gyakorlati népszerűsítése, annyira esetleges volt a technika összeszerelése és működésre bírása az óra elején. A tanár hosszú percekig foglalkozott a technikával, kommentálta az eseményeket és könyörgött neki, hogy működjön az internet. Az óra végi megjegyzése az online kommunikációs szabályokra vonatkozóan viszont árulkodó, miszerint „éjszaka nem reagál üzenetekre”. Vagyis feltételezhető, hogy eddig a határhúzás nem történt meg, általános volt a 0-24-es szolgálat, a magán- és az iskolai szféra keveredett vagy talán össze is mosódott.

Az IKT02 és az IKT07 órákat egy egységként kezelve arra a konklúzióra juthatunk, hogy nem elegendő megtervezni és előre elkészíteni az online kvízzjátékokat, amelyekről csak sejthetjük, hogy pozitív hozzáállással fogadja az osztály. Illeszkednie kell a tanulók aktuális ismereteihez és tudásszintjéhez a motiváció és a sikerélmény biztosítása miatt, a pedagógusnak ismernie kell a játék különböző típusait, módjait és magabiztosan kezelni a technikát vagy az esetleges hibalehetőségeket ki kell tudnia küszöbölni, probléma esetén rugalmasan váltani alternatív megoldásokra.

3.6.2.8. Power Point prezentáció mint vázlat a tanári előadásban

A kutatás ezen szakaszában az IKT08 sorszámú volt az utolsó vizsgált tartalom az offline órákon megjelenő, az online világhoz tartozó elemek szempontjából. A pedagógus II. minősítéssel rendelkező tanár a 12.A osztályban csütörtök 3. órában 9:50-től tartott történelemórát. A mintába a tantárgy és a ppt-használat összehasonlítása okán került be, amely új ismeretet bevezetőként a Horthy-korszak társadalmáról és életmódjáról szólt. A 49 éves férfi tanár a 10.C osztályfőnöke, a történelem mellett olasz nyelvet tanít az intézményben több, mint tíz éve. Összehasonlíthatatlannak tartja a COVID alatti oktatási tapasztalatait a jelenlegi óráival. Azt az időszakot úgy élte meg, mintha párbeszéd és az osztállyal való közös gondolkodás helyett egy dobozban minden nap előadást tartott volna a tévében vagy a

rádióban ismeretlen, érdektelen embereknek mindenfajta visszajelzés nélkül. Tehát érezte, hogy valakik hallgatták, látták őt, de nem tudta, hogy az észlelésen kívül fejben is ott voltak-e, vagy csak eltelt a kiszabott idő.

A 25 fős osztályból két hiányzó volt a vizsgált napon. A tanár fizikai mozgása lefedte a teljes tanterem bejárható terét. Előadása és magyarázatai alatt végig sétált, egy-egy résznél megállt a párbeszédbe bevont tanulónál vagy a terem egyik sarkában és előfordult, hogy felült az asztalra és úgy mesélt. A tanulói figyelem fenntartását a folyamatos mozgással támogatta. Az óramegfigyelés részleteit a 14. melléklet tartalmazza.

A megfigyelt pedagógusnál mind előadásmódban, mind a pedagógiai helyzetek kezelésében megfigyelhető, hogy rutinosan, lazán oldja meg a feladatokat. Noha a tanulói motivátlansággal ő is hasonlóképpen küzd, mint kollégái a korábban megfigyelt órákon.

Úgy véli, hogy azért haladnak „lassabban” a tananyaggal a tervezettnél, mert nagyon sok fogalommagyarázatra van szükség, de örül annak, hogy ezek a hiányosságok ilyen közegben jönnek elő és hogy a tanulók maguktól kérdeznek, élnek együtt az órákkal. Ezt az aktivitást nem tapasztalta online körülmények között.

IKT tekintetében Power Point prezentációt alkalmazott prezennterrel, amire elmondása szerint a COVID előtt is volt példa. A prezennter segítette a tantermen belüli mozgását, mivel a diasor léptetése távolról is kivitelezhető volt, jelenléte nem volt a tanári asztalhoz kötve. A kivetített tartalom főként a téma vázlatát tartalmazta egy-egy forrásábrával, néhol zsúfolt szöveggel. Az óra menetéhez tehát nem volt szükség internetre és további online elemekre. A téma kapcsán a korábbiakhoz hasonlóan a lehetőség fennállt a fogalmakhoz keresési stratégiák vagy különböző forrásoldalak ajánlására, de nem élt vele a pedagógus, szóbeli utalás sem történt az internet világára. A diák váltásának ritmusa kényelmes, követhető volt, a ppt megfelelően kiegészítette a tanári mondandót. Egyértelműen a szóbeli közlésre épített, aránya érezhetően nagyobb volt az írott szövegnél, törekedett színes történetekkel, magyarázatokkal, kérdésekkel élményszerűvé tenni a témát. A zsúfolt szövegű diákra reflektálva azt mondta a pedagógus, hogy részben tudatos a szerkesztése, a tanulók nem kapják meg utólag a diasort, így arra kell berendezkedniük, hogy valóban csak a lényegét írják le a tábláról. A zsúfolt diáknál véleménye szerint az információhalászást, szelektálást gyakorolhatják a tanulók, amelyre tudatosan több időt hagy nekik. Vagyis azáltal, hogy nem kerültek mozgóképi vagy más, a tankönyvitől eltérő vizuális elemek a kivetített prezentációba, az SAMR-szintek közül

a helyettesítés felel meg leginkább ennek az eszközhasználatnak, noha némi kreativitással a tartalomban könnyen elérhetné a kiterjesztés szintet is.

Összehasonlításként elmondható, hogy a történelemóra tantárgyi szinten lehetővé teszi akár az online, akár a hibrid órátartást, megfelelő tervezéssel illeszkedhetnek az eszközök és platformok a tananyaghoz. A forráskritika és az információkeresés támogatható hibrid és online módszerekkel, munkaformákkal. Ehhez kapcsolódóan az online elemek megjelenése, szóbeli bevonása a gyakornok pedagógus óráján jelentek meg, komplexen illeszkedve a tananyaghoz. Míg az első két történelemórán a tizedikeseket tanító pedagógus erőteljesen támaszkodott az eszközökre és a kivetített tartalmakra, úgy a végzős évfolyamon a másik pedagógusnál a puszta szó dominált és a prezentáció csupán kiegészítésként, táblaképként szolgált. Ennek több oka is lehet, a teljesség igénye nélkül az adott téma, az osztály szintje, évfolyama, összetételének és igényeinek ismerete vagy épp a pedagóguspályán eltöltött évek száma. Utóbbinál megemlítendő, hogy az első két esetben gyakornoktanárról, míg az utolsónál pedagógus II. minősítéssel rendelkezőről volt szó, azonban az okok és a háttér megvizsgálása nem témája a dolgozatnak.

3.6.3. A megfigyelt tanórák hibriditása

A nyolc tanóra mindegyikéről elmondható, hogy valamilyen formában része volt valamilyen elektronikus, de nem feltétlenül online eszköz. Szerepet kapott a tanár iskolai vagy saját laptopja, amely a tanteremben található többnyire fixált eszközökkel kiegészülve (projektor, tábla, okostábla, prezenter) technikai alapot nyújtott az óra megtartásához. A laptopot a Kréta e-napló adminisztrációján (jelenlét, óra témája, vizsgaidőpontok) túl prezentáció és különböző feladatok, valamint handout kivetítésére használták a tanárok. Az egyik matematikaórán jelent meg tanári oldalról eszközként a laptop mellett tablet és érintőtoll. Egy angol és egy történelemórán pedig egy-egy feladat megoldásához a tanulók okostelefonjára és mobilinternetére is szükség volt.

Eszközök tekintetében intrahibriditás, vagyis az órán belüli vegyesség írató le: az elektronikus eszközök jelenlétével a klasszikus taneszközök sem tűntek el, a tanulók mindvégig papír alapú füzetbe írtak, három órán pedig handouttal, kiosztmánnyal dolgoztak. Ez egyáltalán nem új jelenség, ahogy egy új technológia vagy médium megjelenésével sem tűnnek el a korábbiak, párhuzamosan képesek működni, esetenként kiegészíteni egymást. Tehát intrahibriditásról nem az online megjelenésétől beszélhetünk, hiszen korábban is előfordult, hogy a pedagógus valamilyen közvetítő eszközt, adathordozót használt, például

írásvetítőt, diavetítőt, videolejátszót vagy épp hangzóanyagot magnókazettán, CD-n alkalmazott órán, miközben a tanulók papír alapon jegyzeteltek.

Az alkalmazott programok és felületek között szerepelt a Microsoft Power Point, a Google Drive, a felíró tábla funkció tableten, a Kréta, a Mozabook, különböző honlapok (tortenelemtanarok.hu; oktatás.hu), a Kahoot alkalmazás, a Maradj talpon! online és a Facebook messenger.

Közvetlenül a megfigyelt órákat követően tizenkilenc kérdésből álló megfigyelői skálát töltöttem ki, amelynek indikátorai a pedagógusminősítés 5. (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság) és 7. (kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás) pedagóguskompetenciáin alapulnak, kiegészítve további, a digitalizációra, az online-ra és az IKT-re vonatkozó állításokkal (4. melléklet). A pedagógus kommunikációjára vonatkozó állításokat a következő alfejezetben tárgyalom.

A vizsgált nyolc óráról elmondható, hogy kettő kivétellel (IKT01., IKT04.) a pedagógusok egyértelmű és világos pedagógiai célok mentén, tehát valóban célszerűen használták a digitális, online eszközöket. Ezek többnyire a táblakép átláthatóságát, a tananyag több csatornás befogadását segítették, emellett a motiváció felkeltését, fenntartását célzó módszertani színesítésként, valamint tervezetten mintaadásul szolgáló gyakorlati alkalmazásként jelentek meg. Jelen elemzés nem vizsgálja a befogadói oldalt, vagyis, hogy valóban sikeres volt-e a tervezés és maradéktalanul megvalósultak-e a célok tanulói szempontból. Csupán arra tér ki, hogy az eszközhasználat mennyire illeszkedik a tanóra menetébe, a tanítás folyamatába. Az említett két esetben az első angolórán úgy tűnt, hogy a kivetített játék és eszközhasználat részben öncélú, önmagáért való, időkitöltő funkcióval bírt, mivel csak részben kapcsolódott az aktuális tananyaghoz és a sikerélmény alapján egyértelműen nem illeszkedett a tanulók tudásszintjéhez. A magyarórán látott kivetített statikus kép a papíron kiosztott handout duplikálása volt, ilyenmód csupán vizuális táblaképként szolgált, egyéb pedagógiai célhoz nem illeszkedett.

Mindössze egy pedagógus két történelemóráján voltak arra utaló jelek, hogy a tanár a tanítványaiban igyekezett kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét. Vagy hogy ösztönözte őket az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában (IKT02., IKT07). Mindkét alkalommal történt szóbeli utalás különböző forrásoldalakra, valamint néhány online példa gyakorlati bemutatására is sor került. A végzős történelemórán (IKT08)

nem volt értelmezhető ez az indikátor, míg a magyarórán (IKT04) bár lett volna rá lehetőség, nem vonta be a pedagógus az óra menetébe az önálló ismeretszerzés és kutatás opciót, ahogy a hatékony IKT-használatra ösztönzés is elmaradt. Az első angolórán (IKT01) kevésbé volt jellemző az ösztönzés, de voltak közvetetten ráutaló jelek. Míg a többi tanórán az eszközök célszerű használata részben önmagában foglalta a mintaadást és a közvetett ösztönzést, azonban ezt egy-egy mondattal közvetlenül verbálisan is megtámogatták.

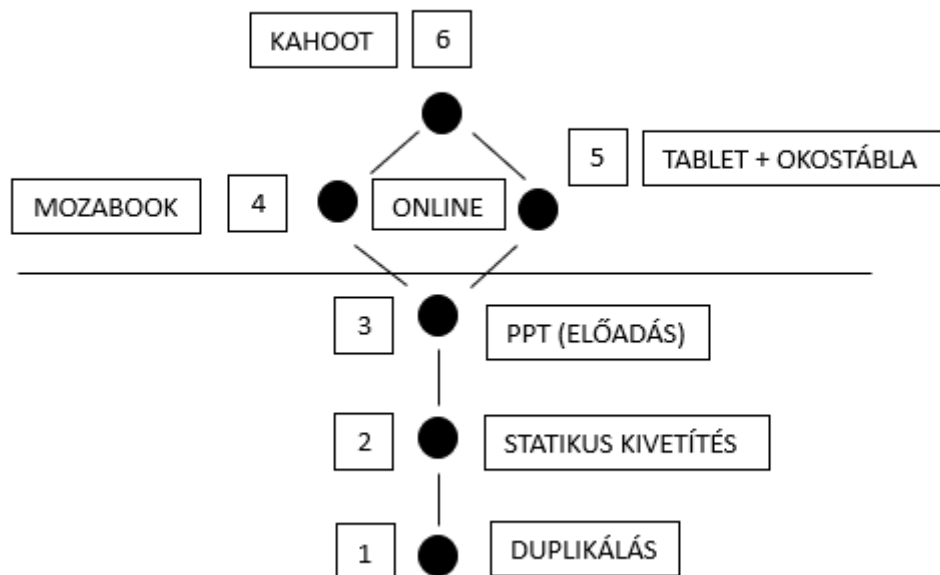
Az értékközvetítő tevékenység és a tudatos kritikai attitűdfejlesztés indikátorát a téma okán az *online és IKT-állításcsoportba* soroltam. E kérdésről elmondható, hogy az egyik angolórán (IKT01.) látottak alapján egyáltalán nem volt értelmezhető, míg a tizedikes matematikaórán (IKT06) csak kevésbé jelent meg. A többi esetben nem kimagaslóan, de jellemző volt.

A legmagasabb összpontszámot a kutatás fő témájában érték el a tanórák, ugyanis mindegyiken használta a pedagógus az infokommunikációs eszközöket és a többség esetében az online csatornákat is. Ez az elérhető pontok 91%-a. A megfigyelésben fontos szempont volt, hogy vajon a pedagógusok mennyire igyekeznek tanítványaikban kialakítani az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját. Ez a nyolc órából egy esetben kevésbé jelent meg, öt esetben viszont egyáltalán nem volt értelmezhető, ami a matematikaóráknál érthető eredmény, azonban magyar és történelemórán további kérdéseket vet fel. Egyedül a már említett gyakornok történelemtanár két óráján került szóba, igaz, ott markánsan. Az állítások közül ez érte el a legkevesebb pontszámot.

A nyolc tanórán összesen hat olyan elemet lehetett megkülönböztetni, amelyek a korábban tárgyalt hibrid, vagyis vegyes oktatás különböző mértékű megvalósulását teszik lehetővé offline, jelenléti órai keretek között. Ezt a 24. ábra mutatja be. A látottak alapján a legfejletlenebb (1.) szintnek az úgynevezett *duplikálást* nevezhetjük, amikor ugyan eszközként jelen van a laptop és a projektor, azonban a másoláson túl nincs új vagy más tartalom, funkció. A papír alapon is kiosztott feladat kivetítése, duplikálása történik a táblaképre, így használata a pedagógus magyarázatát szemléltetheti. A 2. szint a *statikus kivetítés*, amelynél laptop, projektor segítségével a tanár állóképként kivetíti a térképet, ábrát, feladatot vagy feladatsort a táblára, a tanulók pedig offline, papír alapon vagy a füzetben dolgozva oldják meg. Bár ehhez társulhatna internet is, de nem feltétele az online kapcsolat, előzetes letöltés után is alkalmazható órán. A harmadik szint (3.) a leggyakoribb megoldás, amikor a pedagógus a laptop, a projektor, esetleg prezenter eszközökkel előre elkészített

előadást vetít ki a táblára prezentációként, amelybe nemcsak szöveg, hanem kép, ábra és akár mozgókép vagy hanganyag beépítése is lehetséges. Ebben az esetben is lehetőség van összekapcsolódni online tartalmakkal, de nem szükségszerű a működéshez. A pedagógus manuálisan vagy prezenterrel lépteti a diákat, miközben mesél, kiegészítéseket tesz, vizuális elemeket pl.: képeket, forrásokat elemez, sétál a teremben. A tanulók ezen a szinten is papír alapú füzetbe jegyzetelnek.

A negyedik (4.) és az ötödik (5.) szintnél már szerepe van az online kapcsolódásnak, azonban e kettő csupán minimálisan tér el egymástól, így az ábrán szinte egy sorba tehetők. Mindkettőnél szükség van laptopra, projektorra és/vagy táblára/okostáblára, internetre. A *Mozabook* esetében a tanár előre elkészített feladatokat vetít ki és vezet le az aktuális magyarázathoz tartozó különböző sorok megjelenítésével, amik beűszását a prezenter segítségével távolról is tudja koordinálni. A feladatok kivetítése, levezetése, közös megoldása tehát e felületen történik, miközben a tanulók papír alapú füzetben dolgoznak. A pedagógus a kiegészítéseket, javításokat filctollal a táblára írja. A tanár online órai vázlata a későbbiekben a *Mozabook* felületén hozzáférhető a tanulóknak.



24. ábra: A megfigyelt tanórákon megjelent IKT- és online elemek kategorizálása (Forrás: saját szerkesztés)

Az ötödik (5.) szintnél valóban a technológián van a hangsúly, ugyanis információátvitel történik a tanár kezében lévő tablet és a laptop, tábla, kivetítő eszköz között. Ebben a verzióban a tanár a kezében lévő tableten – akár helyváltoztatva, vagy folyamatos

mozgásban – okostollal kézzel ír, mint egy felíró táblára, amely tartalom ezzel párhuzamosan azonnal megjelenik a táblán. Vagyis nincs szükség előzetes tartalmak elkészítésére, minden táblakép ugyanúgy történik, konstruálódik, mintha offline, filctollal írna saját kézírásával a táblára. Van lehetőség a törlésre és az azonnali javításra is. A különbség abban rejlik, hogy a tanár nincs fixen a táblához kötve, magyarázata közben gond nélkül helyet változtathat és nyomon követheti a tanulók egyéni munkáját. A tanulók offline, a füzetben dolgozva oldják meg a feladatokat.

A hatodik szintként (6.) a Kahoot típusú feladatokat határoztam meg, mivel a megfigyelt órák közül ez volt a legkomplexebb lehetőség, amely nemcsak tanári, hanem tanulói eszközhasználatot is igényelt az alsóbb szintek eszközeire építve. Vagyis a laptop, a projektor, a tábla vagy okostábla és az internetkapcsolat mellett élő, online játékkal egészül ki az óra. A tanulók és a pedagógus saját, egyedi eszközeiken oldják meg a platformon előre elkészített online feladatot, feladatokat, amiben a gyakorláson és bizonyos fokú mérésen kívül versenyhelyzet is előáll az osztály tagjai között. A tanulók egyedi avatart és nevet választhatnak maguknak, amellyel részt vesznek a feladatban, ráadásul a program lehetővé teszi, hogy azonnal visszajelzést kapjanak válaszaik helyességéről egyénileg és csoportosan is. Legnépszerűbb formája a kvíz típusú, feleltválasztós játék, amikor előre megadott válaszlehetőségekből választhatnak a játékosok. Ezen kívül hosszabban kifejtendő, survey-típusú játék és vita is levezethető a platformon.

A bemutatott ábra tehát nem általánosítható, csupán a megfigyelt nyolc óra tapasztalatainak leírására szolgál. Hatféle elemet különböztettem meg a látottak alapján, amelyek egymáshoz képest különbséget, bizonyos fokú előrelépést mutattak az eszköz szükségességében és funkciójában. Fontos kiemelni, hogy nem nevezhető a viszony hierarchikusnak, nem állítható, hogy egyik vagy másik alkalmazása jobb vagy rosszabb, mivel az adott óra típusától, tartalmától és céljától is függ, hogy melyik bevonása a legcélravezetőbb. Sőt, ahogy az IKT04 óránál tapasztaltuk, a tanítási folyamatban olyan helyzet is előfordulhat, hogy egyáltalán nem indokolt, nincs szükség semmilyen IKT-eszközre.

Megválasztásuk a fentieken túl függ még többek között az adott tantárgytól; a pedagógus és az osztály hozzáállásától, viszonyulásától; digitális kompetenciaszínjüktől; tantárgyi tudásszintjüktől, valamint az intézmény technikai lehetőségeitől.

3.6.4. Pedagógiai kommunikáció értékelése

A nyolc órát egy egységként kezelve általánosan elmondható az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva, hogy többségében a pedagógusok jellemzően harmóniát, biztosságot, elfogadó légkört és a tanuláshoz megfelelő hatékony és nyugodt kommunikációs teret, feltételeket tudtak teremteni a megfigyelt offline alkalmakon nemtől és pedagógiai státusztól függetlenül. (6. melléklet)

Az állításokat két részre lehet osztani, az első nagyobb állításcsoport a **tanári kommunikációra** vonatkozott. Noha ez csak másodlagos szempont volt e kutatási részben, mégis az összképhez hozzátartozik, így fontosnak tartom részletezni az ezirányú megfigyelési tapasztalatokat.

A kommunikációt górcső alá véve hat tanórán voltak fellelhetőek arra utaló főként verbális jelek, hogy a megfigyelt pedagógusok tanítványaikat egymás elfogadására, tiszteletére nevelik. Egy angol és egy matematikaórán ez a szempont nem volt értékelhető, mivel nem mutatkozott olyan szituáció, amelyben releváns lett volna, a pedagógus szituációfüggetlen tanórai tevékenységében pedig nem jelent meg sem pro sem kontra.

Az viszont kivétel nélkül jellemző volt, hogy a pedagógusok magyarázataikban, kommunikációjukban figyelembe vették a tanulók eltérő kulturális, illetve társadalmi háttéréből adódó sajátosságait. Külön figyelmet fordított a történelemtanár a végzős osztály arab tanulója, Nabilra (IKT08. számú óra), aki bár évek óta Magyarországon él és középszinten beszél magyarul, de más kulturális alapokkal és tapasztalatokkal rendelkezik. A pedagógus ezért fontosnak érezte, hogy magyarázataival segítse, valamint aktívabban bevonja őt a történelemórán a fogalmak és összefüggések szélesebb körű tárgyalásába, megértésébe az érettségi vizsga sikere érdekében.

Általánosan elmondható, hogy a vizsgált órákon a tanárok tantárgyfüggetlenül törekedtek arra, hogy főként fogalommagyarázataikban mind szóhasználatuk, stílusuk, mind a példák, hasonlatok célt érjenek, egyértelműek legyenek a különböző szociális, társadalmi környezetből érkezett tanulóknak. Erre láthatóan szükség is volt, csak részben adódott kulturális vagy társadalmi különbségből, ugyanis valamennyi fogalom nem vagy téves ismereténél inkább generációs különbség sejthető, amit a társadalmi sztereotípiák megerősítettek. Így például magyarórán (IKT04. számú óra) a panaszlevél szövegezésénél, megfogalmazásánál vagy történelemórán (IKT08. számú óra) a paraszt, a napszámos, az etnikum, az egyéb szolgáltatás, a kivándorlás, a koldus, a nyomortelep vagy épp a

hajléktalanszálló fogalmak tisztázásánál számos olyan szituáció akadt, amelyeknél az egymás elfogadásán túl a sajátságos társadalmi hátterekből jövő nézetek, vélemények közös nevezőre hozására vagy ennek megkísérlésére is sor került. Ez az állítás a tizenkilenc szempont körül az egyik legerősebb pontszámot érte el, a kategóriára kapható maximális pontszám 87,5%-át tette ki. Vagyis elmondható, hogy az órák többségén kiemelten kezelték ezt a kérdést.

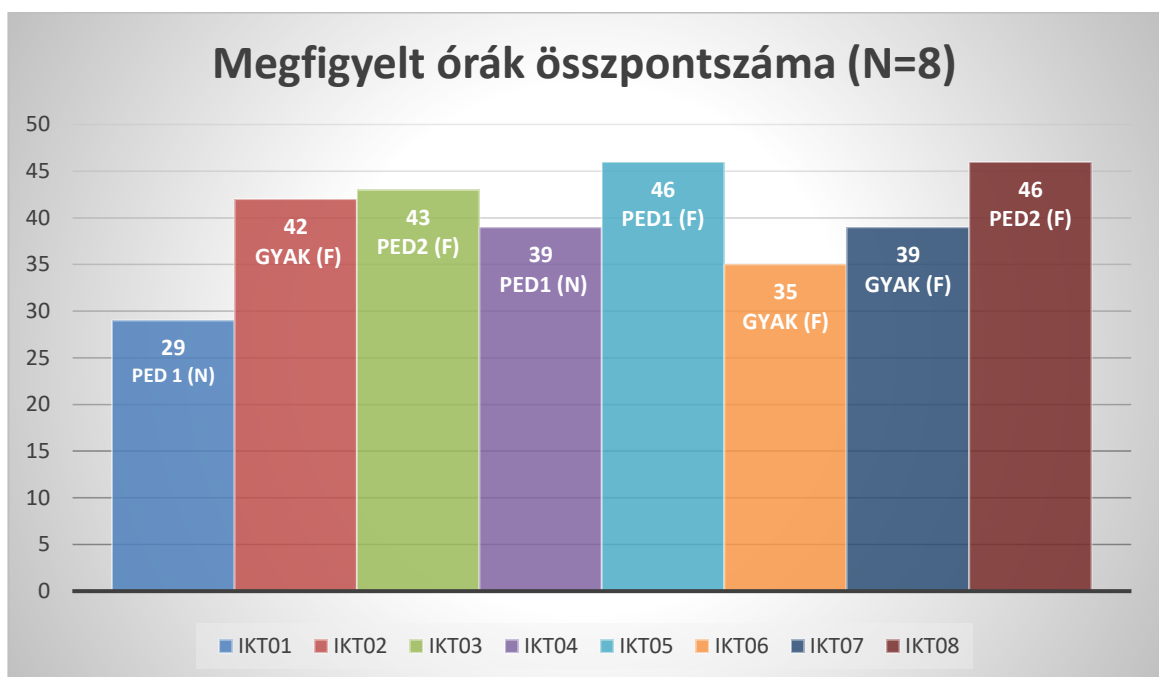
A megfigyelt pedagógusok a megfigyelt órákon jellemzően az együttműködést támogató, motiváló kommunikációs módszereket is alkalmazták. Ahogy az esetek többségében az osztálytermi konfliktusok megelőzésére törekedtek például következetes és kiszámítható értékeléssel, építő kritikával, megoldási javaslatokkal és folyamatos dicsérettel, visszajelzéssel. Ez alól egy kivételt lehet említeni, amikor a gyakornok történelemtanár (IKT07. számú órán) annyira belegabalyodott mondandójába és értékelésébe, hogy bizonytalanságával és következetlenségével teljesen összezavarta az osztályt, amely így belső konfliktust eredményezett. Ehhez kapcsolódóan három különböző órán (IKT02., IKT06., IKT07.) is előfordult, hogy a gyakornok pedagógus nem ismerte fel a tanórán felmerülő konfliktust, zavart, vagy ha részben fel is ismerte, nem értelmezte helyesen és kezelte hatékonyan, így az megoldatlan, lezáratlan maradt.

A tanulók közötti kommunikáció, véleménycsere ösztönzése, vitakultúrájuk fejlesztése már közel sem mutatott ilyen egységes képet: az egyik angolórán (IKT01. számú óra) nem volt értelmezhető ennek vizsgálata, a másikon (IKT05. számú óra) kevésbé, szinte alig volt jellemző a megvalósulás, ahogy a tizedikes matematikaórán (IKT06. számú óra) is. A tanulókkal folytatott kölcsönös és konstruktív kommunikáció hat tanórán egyértelműen érezhető volt, kettő esetében kevésbé. Kivétel nélkül igaz az az állítás is, hogy a megfigyelt pedagógusok nyitott voltak a tanulók visszajelzésére és be is építették azokat a tanórába (87,5%). Ahogy mindössze egy kivétellel az is, hogy a pedagógus magyarázataiban, előadásaiban képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető. Az az egy az egyik angolóra (IKT01. számú óra) volt, mikor is érződött, hogy a pedagógus célja végig érni az adott napra eltervezett tananyagon, így nem adott közvetlen, nyílt lehetőséget arra, hogy a tanulók elmondják véleményüket. Ellenben neki sem sikerült minden esetben meggyőznie tanulóit, hogy a közös játékban miért épp az adott az a helyes válasz. 75%-os elért pontszámmal állítható, hogy az órákon többségében érthetően és a pedagógiai céljaiknak megfelelően kommunikáltak a pedagógusok, visszajelzéseik, értékeléseik világosak, egyértelműek, tárgyyszerűek voltak. Az viszont már egyáltalán nem mondható el, hogy a

megfigyeltek minden esetben tudatosan támogatták volna a diákok egyéni és egymás közötti kommunikációjának fejlődését.

Összefoglalva tehát kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy a vizsgált intézményben tantárgytól és a pedagógus személyétől függetlenül offline órai körülmények között milyen online elemek jelentek meg, illetve általánosan véve milyen volt az adott pedagógus órai kommunikációja. Ehhez indikátorként a pedagógusminősítésben használt, a tanári kommunikációra (5. és 7. pedagóguskompetencia releváns elemei), illetve valamennyi kompetenciárésznél a digitalizációra, az online-ra és az IKT-re vonatkozó állításokat vettem alapul a 19 kérdésből álló ötfokú skálát alkalmazó exit megfigyelőlapon, amit a megfigyelt tanórák követően azonnal kitöltöttem.

Ez alapján összehasonlítva tehát a nyolc vizsgált tanórák, azt láthatjuk, hogy mindegyiken megjelent valamilyen formában az eszköz, többségében online hozzáféréssel és rendeltetésszerűen, illeszkedve a tananyaghoz és a pedagógiai célokhoz. Kisebb részben öncélúan, plusz tartalom nélküli vizuális kiegészítésként. Több alkalommal kiegészült az eszközhasználat szóbeli utalással online elérhető tartalmakra és két óra esetében a tanulók egyéni online eszközhasználatára is sor került.



25. ábra: Óramegfigyelések összpontszáma kommunikáció és IKT/online szempontok alapján.
(Forrás: saját szerkesztés)

A kommunikáció és az online elemek tekintetében a maximálisan elérhető 57 pontból a legalacsonyabban értékelt óra pontszáma is elérte az 50%-ot (25. ábra). Az is látható, hogy a legalacsonyabb és a legmagasabb pontszám összetételénél nem az IKT-használat mértéke és az online elemek jelenléte vagy minősége volt a meghatározó, hanem a kommunikáció, vagyis az óra akkor is magas pontszámot tudott elérni, ha nem az eszköz használata dominált és akkor is előfordult alacsonyabb érték, ha a teljes óra az IKT-ra épült.

Az ábrából az is látható, hogy a megfigyelt szempontok tekintetében nincs markáns különbség az elért pontokban a tantárgyak és a pedagógus státuszok között. Vagyis gyakornok státuszban is közel annyi pontszámot tudott elérni a látott történelemóra (IKT02), mint a pedagógus 2 minősítéssel rendelkező tanár matematikaórája (IKT03), ahogy a pedagógus 1 minősítésű tanár nyelvtanórája (IKT04) is ugyanannyit ért el az ötfokú skála pontokra átváltott értékeiből, mint a gyakornoktanár másik történelemórája (IKT07). De megemlíthetjük a szintén gyakornok óraadó matematikaóráját (IKT6), amely a 19 állítás összesített pontszáma alapján magasabb pontokat hozott az IKT01 angolóránál.

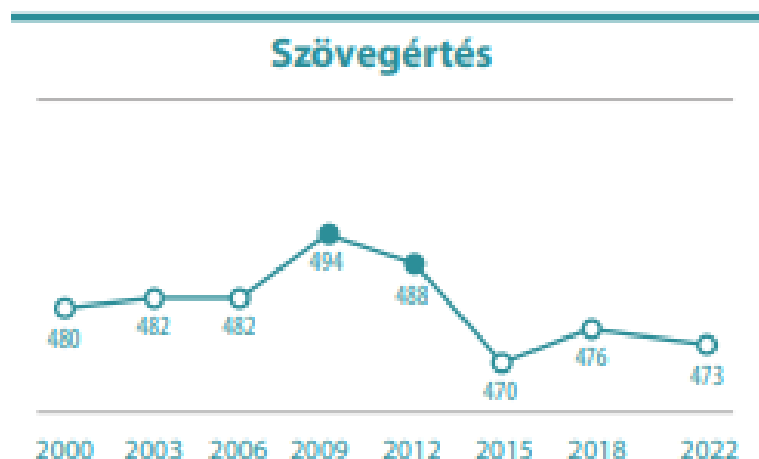
3.7. Negyedik szakasz – Modellezés

A modellezéshez tantárgyként a magyar irodalomórát választottunk magas heti óraszámú, valamint a szövegértés és az információkeresés tantárgybeli szükséges gyakorlati megjelenése és a kommunikációs kompetencia okán.

A 2022-es Programme for International Student Assessment, vagyis a PISA-eredmények megerősítik (26. ábra), hogy szövegértés - beleértve a digitális szövegértést - területén a 2000-es évek végétől hol fokozatos, hol ugrásszerű teljesítménycsökkenés mutatkozik a 15-16 éves tanulók körében (Oktatási Hivatal, 2023).

Fontos kiemelni, hogy a mérés nem lexikális, hanem kompetenciaszinten tekint a szövegértésre. *„A szövegértés a szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban.”* (OECD, 2019) Vagyis e meghatározásban a nyomtatott vagy elektronikus szöveg megértése után a meglévő tudásba integrálás képességével is rendelkeznie kell a tanulónak. Ez a képesség magába foglalja azt, hogy képes megvizsgálni az adott szerző nézőpontját, és döntést hozni a szöveg megbízhatóságáról, igazságtartamáról és

adott céljai szempontjából relevanciájáról. Valamint rendelkezik az összetett információfeldolgozási stratégiákkal, ami a gyakorlatban például azt jelenti, hogy a birtokába jutott információkat több forrásból elemzi, majd szintetizál, integrál és értelmez, tudást konstruál. Továbbá megkülönbözteti a tényeket a véleményektől és eligazodik a többértelmű szövegekben is (Oktatási Hivatal, 2023:9-11).



26. ábra: A magyar tanulók teljesítményének trendjei az eddigi PISA-vizsgálatokban szövegértés területén. (Forrás: Oktatási Hivatal)

Noha nem a 2023-as eredmények a legalacsonyabbak és ezzel mindössze néhány ponttal maradt le Magyarország az OECD-átlagtól, kétségkívül fontos megemlíteni, hogy ez volt az első mérés a koronavírusjárvány kitörése óta, vagyis számolni kell a több féléves online oktatás esetleges hatásaival a szövegértés területén. Varga Júlia számolt a COVID következtében feltételezett tanulási veszteségekkel: nyugat-európai adatokra hivatkozva úgy véli, hogy a nem megfelelő tanulási környezet és a bekövezett felejtés hetente akár 1-3 PISA-pontvesztést okozhatott (Varga, 2021). A karanténiskola pedig ennél jóval hosszabb ideig tartott.

Természetesen ez nem egyedülálló Magyarországon, mivel a világjárvány minden országot érintett. Azonban az, hogy e pontszámmal a középmezőnyben végeztek a magyar tanulók az OECD és partnerországainak mérésén, mégis jelzés értékkel bír, hogy érdemes lenne célzottabban figyelni a tanítás-tanulás folyamatában az alapvető ismeretek mellett az alapvető kompetenciák célzott fejlesztésére is, amelyek szükségesek a mindennapi élethez, a továbbtanuláshoz vagy épp a munkaerőpiacon. Ennek egyik lehetősége lehet a megfelelő tanulási környezetben alkalmazott hibrid oktatás, amelyben tartalmi szempontból hangsúly van a folyamatos ismétlésen és az információ több csatornán történő megismerésében,

módszerek tekintetében pedig a cselekedtetésen, az összetett, kompetenciaalapú feladatokon. Így valamelyest tompítható lehetne nemcsak egy esetleges krízishelyzet okozta, hanem a természetes folyamatként is bekövetkező tanulói felejtést.

3.7.1. Közös tervezés – médiatudatosságra nevelés

A médiatudatosságra nevelés megvalósulására alapvető pedagógiai célként Aczél Petra és Horváth Zsuzsanna nyomán úgy tekintettünk, hogy a modellezett időszak végére a tanulók minél inkább közeledjenek a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevővé válásához, vagyis értsék az új médiumok nyelvét (Horváth, 2013:19). Általánosságban olyan képességek kialakítására vonatkoztatjuk, *„amelyek lehetővé teszik a médiához való hozzáférést, a médiatartalmak és -színterek elemzését, értelmezését és értékelését, valamint produktív tevékenységeket alapoznak meg”* (Aczél, 2013:42). Szűkebben pedig a tájékozott, információt kereső, ismerő, használó és alkotó tanuló, ember ösztönzésére (Aczél, 2013:43).

A hagyományos médiumokra jelen esetben nem tűztünk ki külön célokat, jóllehet, a technológia folyamatos fejlődésével egyre inkább háttérbe szorul fogyasztásuk a vizsgált korosztály körében. Így nem kizárt, hogy évek múltán a beleszületetteknek csak részben szükséges megtanulniuk az online médiumok működését, míg az összefüggések meglátásához a hagyományos médiumok nyelvét „újra” kell tanulni.

Képességek és attitűdök szintjén cél volt a médiatudatosságra nevelés fogalmi keretében az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása, amelyet az újmédiától függetlenül is alapvető fontosságúnak tartunk a magyar irodalom tantárgyban. Továbbá a tanári tevékenység tervezésekor szempont volt a tanulók figyelmének direkt és indirekt felhívása a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelt meg szervezésére, tudatos alakítására.

A multitaskingra épülő csoportmunka megtervezésekor a fogalom mediális értelmezéséből indultunk ki, azaz olyan folyamatként értelmeztük, amelyben a tanulók az információkhoz egy időben több médium használatán keresztül juthatnak és jutnak hozzá, illetve egyetlen médiumot, jelesül az újmédiát többféle médiatartalom fogyasztására használják (Herzog-Racsó 2017:27). Továbbá figyelembe vettük az európai kulcskompetenciákon belül a gimnáziumi korosztály digitális kompetenciára vonatkozó elveit. Így az írnok feladatkörének meghatározásánál abból indultunk ki, hogy *„a gimnáziumban a tanuló képes a számítógép nyújtotta lehetőségek (pl. szövegszerkesztés, táblázat-kezelés, prezentációkészítés) igényes, esztétikus, önálló alkalmazására a tanulásban és a mindennapi életben”* (Horváth, 2013:23). A csoporton belüli kommunikáció, a

multitasking és a nyomozó feladatkörének meghatározásakor szempont volt, hogy korosztályukból fakadóan az osztály *„nyitott és motivált az IKT nyújtotta lehetőségek kihasználásában. Gyakorlottan kapcsolódik be az információmegosztásba, képes részt venni az érdeklődési körének megfelelő együttműködő hálózatokban a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. Felismeri és ki is használja az IKT nyújtotta lehetőségeket a kreativitást és innovációt igénylő feladatok, problémák megoldásában”* (Horváth, 2013:23). A szónok, a rabló és a teljes csoportmunka terén pedig arra alapoztunk, hogy korábbi ismereteik, tapasztalataik alapján és a jelenlegi céljainknak megfelelően *„kialakul a tanulóban az IKT alkalmazásához kapcsolódó helyes magatartás, elfogadja és betartja a kommunikáció és az információfelhasználás etikai elveit. Felismeri az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket, tudatosan törekszik ezek mérséklésére. Ismeri a szerzői jogból a felhasználókra vonatkozó jogi elveket, figyelembe veszi ezeket a digitális tartalmak felhasználása során”* (Horváth, 2013:23).

Arról nem rendelkezünk információval, hogy az osztály tagjainak milyen a médiairástudása, a digitális írástudása vagy az információs műveltsége. Rendelkeznek-e azon képességek összességével, amelyekkel felismerik az információs szükségletet, képesek kielégíteni azt a szükséges információt megtalálásával, értékelésével, valamint hatékony alkalmazásával, legyen szó a digitális technológia és a média használatáról is (Varga, 2013:81). Továbbá, hogy vannak-e a csoportokban, és ha igen, milyen arányban funkcionális és/vagy digitális analfabetizmussal küzdők. Vagyis olyanok, akiknek ugyan megvan az olvasni-írni tudásuk képességéként, azonban a digitális olvasni-írni tudásuk színvonala nem elégséges az órai feladatok megfelelő ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére. Ezek a szükségletek pedig a későbbiekben megjelennek a munkában és az élet más területein. Vagyis *„a funkcionális analfabéták képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeit sem tudják kihasználni”* (Böröcz, 2013:28).

3.7.2. Online, offline keretek, a tanulási környezet bemutatása

A modellezett időszak offline keretei a féléves órarendbe illesztve adottak voltak, így eredetileg kedden, szerdán, valamint csütörtökön reggel és délelőtt találkozott az osztály magyar nyelv és irodalomórán a megfigyelt pedagógussal. Ezekből az online alkalom kiválasztásában elsődlegesen a tanulói igények mellett (mennyire beilleszthető a délutáni, koraesti napirendjükbe a változás), az játszott szerepet, hogy amennyire lehet, törekedjünk az online alkalom szendvics jellegére, vagyis, hogy előtte és utána is időben viszonylag közel

offline alkalom jöjjön. Az órarend egyéb sajátosságait figyelembe véve így a szerda utolsó vagy a csütörtöki első óra ígérkezett a legoptimálisabb lehetőségnek. A tanár a csütörtöki első órát javasolta elhagyni, hogy tovább aludhassanak a diákok és mivel aznap kétszer is találkoznak, azonban a tanulók preferenciája inkább arra mutatott, hogy ha szerda késődélután lesz az online alkalom, akkor szerdán szeretnének hamarabb hazamenni.

Az online platform kiválasztásában is szoros együttműködés volt a tanulókkal, mivel az iskola nem készült el a modellezés időszakára az általa tervezett online felülettel. Végül tanulói szavazás alapján Google Meetre került a négy online alkalom. Előnye, hogy minden eszközön működik, legyen szó asztali számítógépről, laptopról vagy okostelefonról, nincs szükség hozzá külön meghívóra, ugyanis az óra linkjének birtokában bárki becsatlakozhat. A linket a tanár elküldte az osztály levelezőlistájára, majd a tanulók az osztálycsoportban is megosztották egymással. Gmail-fiók esetén könnyen naptárbejegyzéssé alakítható a link, így a készülék automatikusan emlékezteti a tanulókat az óra kezdetére, valamint az ingyenes változat 60 perc után magától is megszakítja a hívást, így nem kell attól tartaniuk a tanulóknak, hogy a 45 perces órák indokolatlanul hosszúra nyúlnak.

A híváshoz alkalmazható videó és hang megjelenés, valamint a chatfelület segítségével írásban is tudnak kommunikálni, tartalmat megosztani a résztvevők. Hátrányaként említhető a pedagógus szempontjából, hogy a Google Meet a videomegbeszélések közben automatikusan úgy változtatja a képernyő elrendezését, hogy mindig a legaktívabb tartalmak és résztvevők látszódnak. Így a passzívabb hallgatók eléréséhez egyéni elrendezési beállítást kell alkalmaznia a tanárnak. Lehetőség van képernyőmegosztásra egyéni beállítás alapján az összes résztvevő oldaláról, valamint van jelentkezés funkció, ha valaki jelezni szeretné hozzászólási szándékát az elhangzottakhoz.

A tanár mint szervező a résztvevők közül bárkit könnyedén kitűzhet a képernyőjére, hogy folyamatosan lássa, de akár el is némíthat egy-egy tanulót vagy eltávolíthatja a digitális osztályteremből. Azonban adatvédelmi okokból mások elnémítását nem oldhatja fel, így, ha a tanár, ha a diák kezdeményezte a némítást, a feloldást már csak az adott résztvevő teheti meg, ha akarja.

Az elektronikus vagy online tanulási környezet komponensei, mint az azonnaliság, a lokális függetlenség, az osztott erőforrások vagy a párhuzamosság, az információk különböző formáihoz való többcsatornás hozzáférés a fentiek alapján tehát megjelennek a kutatáshoz kialakított környezetben. Azonban nem lehet szem elől téveszteni azt a megállapítást,

miszerint noha kényelmes és hatékony(nak vélt) a technológia az információátadás szempontjából, csupán annyi ismeret közvetít és ad át, amennyire az információszerzés szereplői képesek ennek a környezetnek a részévé válni. Ez pedig függ az információmenedzsment-készségeik mértékétől. Vagyis a technológia és így ez a tanulási környezet csupán eszköze lehet a megvalósításnak, a megfelelő információs műveltség megléte nélkül hatékonysága korlátozott (Czeglédi 2009, idézi: Racsko 2012:64).

Elmondható tehát, hogy a modellezett időszakban osztálytermi funkciók tekintetében nem a legideálisabb, de az egyik legkönnyebben ingyen hozzáférhető online felületen folytak az órák, aminek célja egyfelől a tanulók megnyerése volt, másfelől az egyszerűség biztosítása. A gyakorlati alkalmazása rámutatott arra, hogy a pedagógusnak fontos és szükséges olyan mértékben ismernie a felületet, amelyen tanít, hogy magabiztosságával könnyen kiküszöbölhesse az esetleges technikai kérdéseket, nehézségeket és személyre szabhassa a funkciókat a tanítás gördülékenysége érdekében.

3.7.3. Az offline és online tanórák kommunikációs jellegzetességei

Megfigyelési szempontjaim az offline óráknál alkalmazott IKT-szemponatok (a pedagógusok és a tanulók órai IKT-használata, a szóbeli utalás az online elemekre, illetve a gyakorlati tanulói alkalmazás megvalósulása) mellett kiegészültek, pedagógiai szempontból specifikálódtak. Kutatási kérdéseim ebben a fejezetben arra vonatkoztak, hogy hogyan valósult meg a pedagógiai kommunikáció a megfigyelt offline és online tanítási környezetben? Továbbá milyen és mennyi verbális megnyilvánulása van a pedagógusnak a tanítási órákon? Illetve mutatkozik-e különbség a pedagógus kommunikációjában az online és offline tanítás során?

A kérdés megvizsgálásához kérdőívvel és óramegfigyelésekkel gyűjtöttem adatokat, utóbbit Flanders-féle megfigyelőlappal rögzítve. A visszamérő tanulói kérdőívben a kutatási kérdésre két rész vonatkozott, amely arra volt hivatott, hogy megmutassa a tanulói érzetet ezzel kapcsolatban, vagyis a tanulók érezték-e különbséget az online és offline órákon a tanári kommunikációban, különös tekintettel az előadásmódra, valamint a kérdések, a beszéd és a magyarázat mennyiségére vonatkozóan. Ugyanezt a megfigyelt pedagógusnál interjú formájában kérdeztem meg. Az ehhez kapcsolódó adatokat és eredményeket az ötödik szakasznál részletezem.

3.7.3.1. Flanders interakció-analízise

A Flanders-féle megfigyelési szempontrendszer tíz kategória alapján vizsgálja a tanár és a tanulók között végbemenő interakciót (2. táblázat). Elfogadja a nem verbális közlések fontosságát, azonban abból indul ki, hogy a legtöbb funkció a verbális kommunikációval valósul meg, amellyel erősen korrelálnak a verbális közlések. (Falus, 2004:121)

A vizsgált irodalomórákon öt másodpercenként rögzítettem az észlelt megnyilvánulásokat a megfigyelési táblázat hét tanári, kettő tanulói és egy csönd kategóriájában. Később hangfelvétel alapján újra elvégeztem a kódolást az adatok megbízhatósága okán. Az eljárás belső megbízhatósági indexeként a SCOTT-féle együtthatót alkalmaztam, amely a megfigyelők, jelen esetben a megfigyelések közötti egyetértést képezi le. Szerencsésebb lett volna több megfigyelővel dolgozni azonos időben, azonban a modellezés időszakában erre nem volt lehetőség, ezért kódoltam újra az adatokat 4 hónappal a rögzítést követően.

A $\pi = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$ képletből P_o a két megfigyelési időszak közötti tényleges egyetértés, P_e pedig a véletlen következtében fennálló egyetértés nagysága. Ha nincs eltérés, vagyis pontosan megegyezik a két külön időszakban rögzített adatsor, akkor $\pi = 1$. Minél nagyobb az eltérés, annál kisebb lesz az érték. A megfigyelés akkor tekinthető megbízhatónak, ha a SCOTT-féle egyetértési együttható értéke tartósan 0,85 fölött marad (Falus, 1973:85-86).

Az együtthatót az alábbi képlettel lehet kiszámolni: $\pi = \frac{1 - \frac{A_i}{A_T} \frac{B_i}{B_T} \frac{(A_i + B_i)^2}{A_T + B_T}}{1 - \frac{(A_i + B_i)^2}{A_T + B_T}}$, melyből A_i

az első megfigyeléskor az egyes kategóriákba sorolt egységek száma; B_i a második, hanganyag alapján időben később történt kódolás során az egyes kategóriákba sorolt egységek száma, míg A_T az első, B_T a kontroll megfigyeléskor jelölt összes egység száma (Falus, 1973:87). A SCOTT-egyetértési együttható jelen kutatás esetében 0,8377, kiszámításának menetét a számítás áttekinthetősége érdekében a 18. melléklet tartalmazza.

$$\text{Levezetése: } \pi = \frac{(1 - 0,134) - 0,167^2}{1 - 0,167}$$

$$\pi = \frac{0,697}{0,832}$$

$$\pi = 0,8377$$

A megbízhatóságot a SCOTT-féle módszer mellett a korábban már alkalmazott Dafinoiu és Lungu-képlet ($k_m = \frac{n \times 2}{i+j}$) alapján is kiszámoltam, amelyet elvégeztem a kódolás egészére nézve és az egyes kódokra is (Sántha, 2015). Ennek értéke: 0,8379, levezetése: $\frac{6608 \times 2}{7779+7992} = k_m$, melyből 6608 volt az egyező kódolással ellátott szituációk száma, 7779 az első kódoláskor kapott kódok száma, 7992 pedig a második kódoláskor kapott kódok mennyisége. Az elemszám jelentős, összesen negyvenkét percnyi (óránként megközelítőleg 3 percnyi) kódot érintő különbsége a második kódoláshoz képest abból adódik, hogy a kontroll alkalmon a kódolás a hangrögzítés kezdetével indult és ért annak megállításával véget, ami nem minden esetben esett egybe a tanár első megszólalásával vagy a be- és kicsöngetéssel. Az első, eredeti rögzítéskor a tanár első megnyilvánulása bizonyos óránál jóval a csengő utánra, más alkalmonál pedig még az óraközi szünetekre tehető. Továbbá noha stopperóra állt rendelkezésre a tanóra jelenléti kódolásakor, mégis előfordult, hogy az észleléshez képest egy-egy megnyilvánulás időperiódusa egy cellával később rögzült, így esetleg kimaradt egy kevésbé dominánsnak értékelt kód, mint a nyugodtabb körülmények közötti második alkalommal, amikor lehetőség volt megállítani és újrakódolni a hangfelvételt.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a 0,838-as egyetértési együttható a kívánt 0,85 érték alatti. Vagyis a két periódusban az elemszámok különbsége mellett azonos események előfordulása esetén ~80%-ban alkalmaztam ugyanolyan kategóriát a megfigyelésben. A megfigyelés objektivitása tehát korlátozottnak minősül, ennek ellenére a magas elemszám, a két kódolás között eltelt idő és a befogadás különbsége (1. kódolás közvetlen, 2. kódolás közvetetten hanganyag alapján) okán mégsem lehetünk teljesen elégedetlenek a százalékos egyezéssel. Amellett, hogy a kapott eredményeket az elemzésben fenntartásokkal kezeljük, bízunk benne, hogy a tanulságokat levonva egy későbbi kutatás irányai kirajzolódhatnak általuk.

A különbség a két periódus között a tanulók kezdeményezése (9-es kód) és reakciója (8-as kód), valamint főként a tanári kérdések (4-es kód), magyarázatok (5-ös kód) és utasítások (6-os kód), valamint az érzelmek elfogadása (1-es kód) és a kritizálás (7-es kód) megítélésében történt. Előbbit befolyásolja, hogy a tanuló mennyiben kapcsolódik a tanár kérdéséhez és mennyiben hoz be önálló témát, gondolatot. A tanári megnyilvánulásokról pedig az adott szituációban betöltött kommunikációs funkció azonnali felismerése (például a kérdésként közölt utasítások vagy a felszólításként ható, ám utasítás helyett kérdésként funkcionáló mondatok), aminek megítélésére a megfigyelt órákon a személyes jelenlét során

hatással volt a nem verbális jelek észlelése és az óra hangulatából adódó szubjektivitás. Ehhez igazodva pedig az élőben tapasztalt benyomásokhoz kapcsolódva részben a kognitív disszonancia elve, amely szerint jelen esetekben az esetlegesen a tanóra hangulatának ellentmondó vagy disszonánsnak vélt szituációkat önkéntelenül is kiküszöböli az emberi agy. Ezért is volt szükség az órák időben jól elhatárolható, későbbi újrarahallgatására, amellyel ezen szubjektív tényezők kiküszöbölhetőek voltak.

Flanders három másodpercenkénti rögzítést javasol, amit megfigyelésem során öt másodpercre növeltem. Abból indultam ki, hogy online a technikai kihívások miatt lassabb lesz az óra dinamikája és ahhoz, hogy az órák összehasonlíthatóak legyenek, az offline alkalmakat is azonos időintervallumokra kellett vennem. Azonban az eredmények tükrében úgy látom, hogy a későbbiekben célszerűbb lenne az eredeti három másodperces rögzítéssel végezni a mérést, mert előfordult, hogy egy öt másodperces szakaszban több rögzítésre érdemes megnyilvánulás is történt, azonban az alkalmazott rögzítéstechnika értelmében mindig a domináns kommunikáció kódja került a táblázat megfelelő helyére.

Az online és offline órák tanári kommunikációjának hasonlóságainak és különbségeinek leírására vállalkozva, a lehető legpontosabb kép miatt megkíséreltem a 45-55 perces órák valamennyi tanári és tanulói megnyilvánulását rögzíteni. Ehhez többségében 45x12-es táblát alkalmaztam (31. melléklet), amelyből a sorok az óra perceit jelölték (hosszabb órák esetében több sorral), míg az oszlopok az öt másodpercenkénti felosztást, ami egy perc alatt 12 cellát tesz lehetővé. Az óra történései alapján pedig a domináns megnyilvánulás kódja került az adott cellába.

A nyers adatokat egymást követő számpáronként mátrixba rendezve kaptam meg azok gyakoriságát. A számpárok Flanders módszerében egymás átfedéséből jönnek létre, vagyis az első pár második számjegye lesz a következő pár első számjegye. Tehát egy tanári kérdésre (4) adott tanulói választ (8) követő dicséret (2) a mátrixban 4,8 és 8,2 számpároként jelent meg. Noha a bemutatott példából úgy tűnhet, mégis fontos megjegyezni, hogy ebből nem következik egyenesen, hogy minden esetben a számpárok első tagja jelenti az akciót és a második tag a reakciót. Ugyanis az öt másodperces rögzítési szakaszokban több interakció is megvalósulhat, ezekből mindig a domináns kerül rögzítésre, illetve egy-egy megnyilvánulás, például egy tanári magyarázat, előadás, felolvasás (5,5 számpár) vagy tanulói válasz, felelet (8,8 számpár) tovább tarthat öt másodpercnél. Nem beszélve arról, amikor egy adott gondolatmenetet lezárnak a felek, majd tartalmi szempontból attól függetlenül az új feladattal

új kommunikációs helyzetet, interakciók sorozatát generálják, amelyek nem feltétlenül vannak közvetlen kapcsolatban az azt megelőző szakasszal. Tehát az értelmezésnél elsősorban az egymást követő szituációk mennyiségéből, gyakoriságából és a tanár-tanuló, valamint a direkt-indirekt kommunikáció arányából következtethetünk. Fontos megjegyezni, hogy csak azon tanórai megnyilvánulásokat értékeltem kezdeményezésnek, amelyekről úgy véltem, hogy egyértelműen meghatározzák az interakció struktúráját, menetét és azokat tekintettem erre adott válasznak, amelyek ehhez alkalmazkodtak (Szokolszky, 1981:4).

Flanders kategóriáinak mennyisége az egymást követő kódok párokba rendezésével mátrixban vizualizálható (15. táblázat). A számpár helyének meghatározásához az első tagot a mátrix vízszintes síkjának és a második tag a függőleges síkjának keresztmetszetét kell megtalálnunk. A megfelelő cellában jelölt előfordulásokat a vizsgált időegység végén összesítjük, tehát a különböző számpárok össz mennyisége fog szerepelni a cellákban. A táblázat első négy oszlopának összege a pedagógus indirekt tevékenységének mennyiségét mutatja, míg a következő három (5-7. oszlopok) összege a direkt tanári tevékenységre utal. A 8-as és 9-es oszlopok a tanulók beszédéről adnak információt, végül az utolsó oszlopban a csend jelölése kapott helyet. Az átlóban a több, mint öt másodpercig tartó, azonos számjegű párok helyezkednek el, ezek gyakori megjelenése többek között hosszas tanári előadásra (5,5 számpár), tanulói feleletre (8,8 számpár) vagy akár hosszan megfogalmazott kérdésekre (4,4 számpár) is utalhat. Ha huzamosabb ideig jelentkezik az adott megnyilvánulás, annak mennyiségét külön is érdemes jelölni a cellán belül.

A mátrix soraiból és oszlopaiból is végezhetünk elemzést. A későbbiekben a számpárok gyakorisága kapcsán például kitérek arra, hogy a különböző kódokat a megfigyelt órákon melyik kategória követi és melyik előzi meg, valamint ez milyen tevékenységre, jelenségre utalhat. A második oszlop azt mutatja meg, hogy mi után következik a dicséret (2-es kód), vagyis mi váltja ki ezt a tevékenységet, míg a második sorban azt láthatjuk, hogy aktuálisan milyen megnyilvánulásokat előz meg a pozitív megerősítés (Falus, 2004).

A tanulók kommunikációját jelölő 8-as és 9-es sorból következtethetünk a tanár-diák viszonyra, hogy milyen mértékben vette figyelembe a pedagógus a tanulók gondolatait, igényeit. Tehát, ha a mátrix e két sorában és a tanár indirekt kommunikációját jelölő első négy oszlopban magas az előfordulás, akkor arra következtethetünk, hogy az óra egészét tekintve partnerként kezelte a tanulókat és figyelt a párbeszéd kialakulására, fenntartására. Míg, ha ugyanezen sorok és a direkt tanári kommunikáció (5, 6, 7.) oszlopok metszete dominál, akkor

bár próbálkozott az osztály, az óra jelentős részében mégsem alakult ki a közös gondolkodás, a felek elbeszéltek egymás mellett.

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1			1								1
dicséret		2		12	9	20	21	3	2	16		1	84
gyerek ötlet		3		8	1	16	9	5		3			42
kérdez	kezdeménevez és	4		10	3	35	13	7	2	81	1	20	172
magyaráz, előad		5	1	5		49	19	8		10	1	11	104
utasít		6		3	1	11	5	4	1	11		4	40
kritizál		7		2		1				1	1	2	7
gyerek reagálás		8		41	26	25	19	9	2	9	2	2	135
gyerek kezdeménevezés		9		1	1	1	3				3		9
interakciós szünet (csend)		10		2		14	15	4		4	1	14	54
		össz	1	84	42	172	104	40	7	135	9	54	648
M01 óra		A			B				C		D		
		reagálás			kezdeménevezés				gyerek beszél		csend		

15. táblázat: Flanders-mátrix az M01-es sorszámú tanóra történéseiről a kategóriák számpáronkénti mennyiségének megjelenítésével (Forrás: Szitó Imre sablonja alapján saját szerkesztés)

3.7.3.2. A pedagógus verbális megnyilvánulásai

A Flanders-féle interakciós analízis kategóriarendszerének megismeréséhez és az egyes kategóriák közötti különbségek megértéséhez, elsajátításához Szokolszky Ágnes gyakorlati kézikönyvét vettem alapul, amelyet a Far West Laboratory és a Stirling-i Egyetem anyaga alapján írt (Szokolszky, 1981). A pedagógus és a tanulók közötti interakció pontos felismeréséhez a különböző kategóriákon túl azok minden lehetséges előfordulási formáját is ismerni kell, ez alapozza meg a megfigyelés során született kódjelek összessége által nyújtott kép megfelelő értelmezését.

A kódolásnál a különféle kategóriák egymástól való minél pontosabb elhatárolásához mindig a beszélő szándékát vettem alapul, ehhez az újrakódolásnál a támogatott felidézés interjúi is segítséget adtak. Erre azért is volt szükség, mert bármely kategóriába tartozó megnyilvánulás formailag megfogalmazható kérdésként, ahogy egy nyelvtani értelemben felszólító mondat, amely utasításnak tűnhet, valójában kérdés funkciójú is lehet. Például amikor a pedagógus az óra egy pontján megkérdezte az egyik diákját, hogy „*kinyitná-e az ablakot*”, szándéka szerint nem kérdés, hanem utasítás volt. Ennek ellentétpárja pedig a „*Légy szíves, indokold meg a versből vett példákkal, miért gondolod, hogy ez egy szomorú*

hangvételő írás!” mondat, amely első olvasásra felszólításnak, kérdésnek tűnik, valójában viszont kérdésként funkcionál.

Noha alapvetően a verbális közléseket vizsgálja ez a módszer, az adott mondatok megítéléséhez sok esetben segítségül szolgálnak a megfigyelés során észlelt nem verbális megnyilvánulások is. Így amikor az egyik fiút érezhetően zrikálta lustasága és kialvatlansága miatt a tanár és megkérdezte, hogy *„Jól látom, hogy jól sikerült a tegnap este? Igaz, Balázs?”* – nyelvtani formáját tekintve egyértelműen kérdő mondatról van szó, azonban a beszélő szándéka és szarkasztikus hangtónusa alapján kritikaként értelmezendő, így a kódolás tekintetében is ekként kezelendő.

Mivel ez a módszertan a verbális interakciók rögzítésére alkalmas, ezért az M04-es sorszámú nyelvtanóra jegyzőkönyve, valamint sorszám és jegyzőkönyv nélküli, de időben az M14 és M15-ös óra közötti irodalomóra nem képezte részét az elemzésnek. Utóbbi a témazáró dolgozat megírása miatt került ki, mert e tanulói tevékenység nem igényli a pedagógussal való interakciót. A nyelvtanóra kizárásának oka pedig kettős. Egyfelől nyelvtanórából mindössze egyetlen egy volt a vizsgált időszak alatt, mert az adott félévben projekt munkát végeztek a tanulók, aminek értelmében a kidolgozás időszakában havi egy nyelvtanórájuk volt az előrehaladás megbeszélésére, majd a referálás időszakában hetente kettő az egyik irodalomóra órarendi helyén. Másfelől a megfigyelt alkalmon a projekthez kötődően kiscsoportos munkamegbeszélést folytattak a tanulók a tanórán, amely a megfigyelés alapján nem igényelte a tanárral való interakciót. A csoporttagok párhuzamos egymással kommunikáltak, a pedagógus koordináló szerepe mikrointerakciókat eredményezett egyes csoporttagokkal, ez pedig vizsgáldásom szempontjából a pedagógus és a tanulók viszonylatában a tanóra egészét figyelembe véve nagyobb részt az interperszonális kommunikáció részeként jelent meg. Az elemzés korpuszába bekerült többi alkalmon viszont a személyközi kommunikáció a csoportkommunikáció részeként jelent meg.

A tanár által kezdeményezett interakciók

3.7.3.2.1. A tanári kérdések – 4-es kategória

Minden olyan megnyilvánulás kódja, amelyekre az adó, vagyis jelen esetben a tanár valamilyen választ vár, továbbá amelyekkel ösztönözni, aktivizálni próbálja a tanulókat. Beleértve, azokat a helyzeteket is, amikor úgy szólít fel egy tanulót, hogy valóban a kérdezés szándéka húzódik meg mögötte (Szokolszky, 1981:12). Így például az M10-es számú online

órán a csoportmunkát követően elhangzott „*Panna, hozzá tudsz még tenni valamit Zsófi válaszához?*” mondat tartalmazza a tanulói felszólítást, azonban a szándék nem az, hogy mindenképpen tegyen hozzá Panna a korábbiakhoz, vagyis a megnyilvánulás nem több a puszta tanári kérdésnél, miszerint kívánja-e kiegészíteni a tanuló társa feleletét. Ebben az esetben lehetősége van Pannának nemmel válaszolni anélkül, hogy további ösztönző vagy utasító interakciót eredményezne a tanártól. Megjegyzendő, hogy ennél a példamondatnál felvetődik a 3-as kategória, vagyis a tanulói gondolatok elfogadásának lehetősége is, mivel a megnyilvánulás Zsófi korábbi gondolataihoz kapcsolódik, így feltételezhetjük, hogy közvetetten felhasználja azokat. Azonban a szituáció egészét figyelembe véve mégsem erről van szó, ugyanis a tanár nem minősítette, értékelte, idézte közvetlenül a konkrét korábbi választ, amelyhez kapcsolódni kívánna, csupán lehetőségként kínálta fel a csoportnak, hogy az értékelés előtt kiegészíthetik, hozzátehetnek az elhangzottakhoz.

Ahogy a korábbiakban már utaltam rá, a tanári kérdés elhangozhat utasítás formájában is. Erre példa az M02-es számú offline óráról, amikor a tanár lehetőséget adott arra, hogy közösen beszéljék meg az online óra órarendi helyét: „*Tegyetek javaslatot az online óra időpontjára! Szóba jöhet a kedd 6. óra, szerda 6. óra, a csütörtöki első vagy ötödik óra.*” Ugyanezen szakaszban elhangzó mondat: „*Tegye fel a kezét, aki a csütörtök első órát szeretné!*” A bemutatott mindkét példa esetében választ várt a pedagógus, aktivizálni, cselekvésre ösztönözni próbálta a tanulókat.

Gyakori eset az úgynevezett szónoki, avagy költői kérdés alkalmazása is, amely formailag ugyan kérdés, de valójában nem vár rá választ a tanár vagy saját gondolatait előtérbe helyezve maga kívánja megválaszolni. Ebben az esetben az ötös kategória a megfelelő kódolás és ahogy a vizsgált tanórák mátrixtáblázataiban is láthatjuk, e kategóriából és számpárokból jelentős mennyiség halmozódott fel. Természetesen az ötös számpárok egy része az adott vers felolvasásából, egy hosszabb gondolatsor kifejtéséből származik, azonban a formai kérdések számát csökkentették azon ötös számpárok, amikor a tanár témafelvetésként kérdést tett fel, azonban a megfigyelői megítélés szerint nem várt rá konkrét választ, hanem azonnal meg is válaszolta. Például az M05-ös számú órán végig érezhetően passzív volt az osztály, nehezen vette rá a tanulókat a tanár a válaszadásra. Így egy idő után kérdései a költőihez hasonló látszatkérdések voltak, melyeket saját maga válaszolt meg: „*Mi az aranykalász és mi a szőlő? Milyen motívumok ezek? Az élet alapvető szükségletei. Az élethez megvannak az alapvető szükségletek, ugye? Jó, gyerekek, ébredjünk fel! Ennél egyszerűbben már nem tudom kérdezni!*” Nem költői kérdésre, hanem kérdésbe burkolt

kritikára (7-es kód) példa szintén erről az óráról a következő: „*Gyerekek, hányszor kell még elismételnem a kérdést? Nem nehéz, tényleg...* [interakciós csend] *Na jó, akkor menjünk egyesével, mert négy kérdést tettem fel egyszerre.*” Az adatfelvételt nehezítette, hogy a megfigyelt tanár a feltett kérdés vagy feladatismertetés után több esetben pótlólagos információként kiegészítéseket tett, amely 4-es kategória utáni ötöst eredményezett. Azonban itt az elemzésnél szükséges különbséget tenni a saját kérdésének megválaszolása és a pótlólagos információk közlése között.

Tátható tehát, hogy bizonyos mondatok megítélése nem mindig egyszerű és egyértelmű, a valósághoz minél pontosabb leképezéshez szükséges figyelembe venni a szövegkörnyezetet, a teljes kommunikációs helyzetet, beleértve a nem verbális jeleket is. Vagyis a nyelvtani értelemben kérdésnek számító mondatok nem minden esetben kódolhatók a 4-es kategóriába, ahogy az idetartozó mondatok nyelvtanilag sokszor nem is kérdések (Szokolszky, 1980:13).

3.7.3.2.2. A tanári magyarázatok – 5-ös kategória

A tanári magyarázat Flanders értelmezésében „*a verbális kommunikáció olyan formája, amely információkat, tényeket, gondolatokat és véleményeket közvetít a tanuló felé*” (Amidon-Flanders, 1967:8, idézi Szokolszky, 1981:14). Gyakorló pedagógusok vélhetően saját bőrükön maguk is tapasztalják, de a szakirodalom is megerősíti, hogy a legtöbb órán ez a leggyakrabban előforduló kategória (Szokolszky: 1981:14). Ugyanis tantárgytól és órától ugyan függ az aránya, de valamennyi esetben szinte minden órán előfordulnak hosszabb tanári magyarázatok egy-egy kérdés kapcsán, esetleg rövidebb tényközlések, a tanári vélemény kinyilvánítása, illetve a már említett költői kérdések és erre adott válaszok is. Abban az esetben is dominánsan tanári magyarázatként kell aposztrofálni az adott megnyilvánulást, ha öt másodpercnél rövidebb ideig tanulói kérdés, felvetés vagy tanári kérdés szakítja meg. Itt a hangsúly azon van, mely elem lesz a domináns a vizsgált időegységben.

Gyakori volt az órakezdésben a téma felvetése részénél a következő mondat típus: „*A mai órán Berzsenyi [verscím] versével fogunk foglalkozni. Idézzük fel, mit tanultunk Berzsenyiről az előző alkalommal! Volt szó [információ 1, információ 2, információ 3]-ról.*” vagy „*Berzsenyiről elmondható, hogy [információ 1, információ 2, információ 3]*” stb. Tehát felszólító mondatba burkolt kérést, kérdést szándékol, azonban mindez arra szolgál, hogy bevezesse saját gondolatmenetét és összefoglalja az előző óra tartalmát.

3.7.3.2.3. A tanári utasítások – 6-os kategória

A különbség a korábbiakhoz képest abban rejlik, hogy a 6-os kóddal ellátott megnyilvánulásokkor az adott felszólítás, kérés vagy utasítás olyan egyértelmű szándékkal bír a tanulótól elvárt cselekedetre, viselkedésre vonatkozóan, amelynél az üzenet vevője kénytelen elfogadni, végrehajtani vagy reagálni, megnyilvánulást tenni annak megtagadására. A különbség tehát a tanári kérdéshez (4-es kategória) és a tanári magyarázathoz (5-ös kategória) képest, hogy az utasítást jelölő esetekben nincsen alternatíva, a tanulói cselekedet behatárolt olyan módon, hogy egyértelműen és pontosan meghatározza a pedagógus az elvárt viselkedést. Ezzel szemben, ha a tanár szándéka az adott kijelentéssel nem feltétlenül az, hogy a tanuló elfogadja javaslatát, hanem alternatívaként, tanácsként vagy kreatív gondolkodás elősegítéséeként szolgál, akkor szituációtól függően kerülhet a 4-es vagy az 5-ös kategóriába. Például az M07-es offline tanóra ötkérdéses röpdolgozattal kezdődött, amelyhez a tanári instrukció részeként segítő szándék jelent meg: *„Öt kérdés, öt perctek van a feladatra. Szöveggyűjteményt lehet használni. javaslom, hogy azzal a kérdéssel kezdj, amelyekre biztosan tudod a választ.”* – Az első mondat utasítás, a második és harmadik mondat viszont gyengébb erejű kijelentés, amelyeket nem feltétlenül kell megfogadni, tehát a döntés a tanuló kezében van. Ennek értelmében inkább a tanári magyarázathoz (5) kódolandók. A dolgozatírás egy pontján kiegészítést tett a tanár, amely szintén nem meríti ki az utasítás kategóriáját, hanem a tanári magyarázathoz tartozik: *„A harmadik kérdésnél gondolkodjunk el kicsit azon, ki is a lírai én a versben! Beszéltünk róla órán, be fog ugrani, ha nem kapkodjátok el.”* Ugyanehhez a röpdolgozat-feladathoz a segítség szándékával egy másik példa is kapcsolódik utasításba burkolt tanári kérdésre (4): *„Remény... ugye szoktunk reménykedni? Mindenki képzelje el, amikor legutóbb reménykedett valamiben! Mit éreztetek akkor? Valami ilyesmit érezhet a lírai én is.”* Itt tehát a „Mindenki képzelje el...” kezdetű mondat hiába hat utasításként, a tanári kérdés részeként funkcionál.

A tanulói interakciók

3.7.3.2.4. A tanulói válaszok – 8-as kategória

A tanulók megnyilvánulásaira mindössze két kód, két kategória vonatkozik, így ezek felismerése kevésbé okoz gondot a megfigyelőnek. 8-as kategóriával jelölendő minden olyan tanulói válasz, reakció, amely közvetlenül a tanári kérdésre vagy utasításra érkezik reakcióként. Legyen szó eldöntendő kérdésre adott válaszról vagy hosszabban kifejtendő információkról, funkciója a visszacsatolás a tanár által meghatározott keretek között.

Felismerében segít a 9-es kategóriához képest, hogy a 8-asba tartozó válaszok mindig a tanári kezdeményezésre születnek, információértéke többnyire jól körülhatárolt és nem tartalmaz új szempontot, tanulói gondolatot, ötletet, kreatív továbbgondolást (Szokolszky, 1981:16). Vagyis a tanári kérdésre vagy ahhoz kapcsolódóan egyszerű és egyértelmű tanulói válasz érkezik, nincs meglepetés, nem több, mint amire a kérdés vonatkozott. Ezzel szemben a 9-es kategória esetében a tanuló önálló, saját gondolatait bevonva fűzi tovább a beszélgetés menetét, a folyamatban a reagáló szerep mellett vagy helyett kezdeményezőbe kerül. Itt fontos megjegyezni, hogy csak akkor nevezhetjük kezdeményezőnek az interakciót, ha a tanuló valóban szeretett volna megszólalni. Ha ezt tanári felszólításra tette, akkor reakcióként (8) értelmezendő. Nem kizárt, hogy a tanárnak adott választ követően új gondolatokat is behoz a beszélgetésbe, így előfordulhat, hogy 8-as kódot 9-es követ.

3.7.3.2.5. A tanulói kezdeményezések – 9-es kategória

Ahogy az előzőekben már utaltam rá, minden olyan megnyilvánulás a tanulói kezdeményezésekbe sorolandó, legyen szó kérdésről vagy kijelentésről, amelyekben a tanulói spontaneitás dominál. Többnyire előre nem tervezetten, sokszor váratlanul érkeznek a beszélgetés folyamatába ezek a kreatív gondolatok. A beszélő szándéka szerint kezdeményező jelleggel. Ilyenek lehetnek például az óra témájához kapcsolódó, de új gondolatot felvető tanulói kérdések vagy olyan válaszok, amelyekben megmutatkozik egyéni nézetük, véleményük (Szokolszky, 1981:24). Ez tehát magasabb szintű, kreatív mentális folyamatot kíván meg a tanulóktól. Egyik előidéző eszköze lehet a gondolkodtató, szubjektív, tehát egyéni látásmódra kíváncsi, mégis komplexebb, többnyire nyitott végű tanári kérdések alkalmazása. Fontos megjegyezni, hogy ez a kérdezéstechnika nem garantálja, hogy tartalmas válasz érkezik, ugyanis kérdéstípustól függetlenül is adható semmitmondó, egyszavas vagy elutasító tanulói válasz (8). Ennek a kategóriának a célzott megfigyelése arra is alkalmas lehet, hogy az osztályban a tanulók mennyire szabadon fejthetik ki vagy merik kifejtetni saját véleményüket (Szokolszky, 1981:25).

A tanár reakciói

3.7.3.2.6. A tanulói kezdeményezések és gondolatok elfogadása – 3-as kategória

Ebben a kategóriában a pedagógus elfogadja, tisztázza, sőt felhasználja, továbbfejleszti a tanulók önálló gondolatait pedagógiai kommunikációja során. Ez akár kommunikációs stratégiaként is funkcionálhat, ugyanis a tanulót motiváltabbá teheti az aktív órai részvételre, ha úgy érzi, partnerként vesz részt a folyamatban, gondolatai fontosnak,

számítanak. Ehhez azonban az kell, hogy a pedagógus valóban figyeljen a tanulói közlésekbe és beépítse azokat az óra menetébe. Akár úgy, hogy elismétli vagy újrafogalmazza a tanulói választ, gondolatot, esetleg közvetlenül arra vonatkozóan tesz fel kérdést vagy megkéri a tanulót, hogy indokolja, magyarázza meg vagy fejtse ki bővebben mondandóját. Fontos tehát a közvetlen kapcsolódás a válaszhoz, a következtetések levonása és felhasználása a beszélgetés folytatásában. De ha a beszélő szándéka szerint a tanulói megnyilvánulások felhasználása, vagy azokra történő visszautalás csak arra szolgál, hogy a pedagógus saját gondolatait fejtse ki, akkor e tevékenység az 5-ös kódú tanári magyarázatba sorolandó. Ugyanígy, ha értékítéletet tartalmaz, akkor inkább a 2-es dicséret vagy a 7-es kritika lesz a megfelelő jelölés (Szokolszky, 1981:19).

3.7.3.2.7. A tanár érzelmi megnyilvánulásokat fogad el – 1-es kategória

Ez a kód arra reflektál, ha a tanítási órán verbálisan is megmutatkozik, hogy a pedagógus elfogadja, figyelembe veszi a tanulók érzelmeit. Fontos kitétel, hogy mindez biztonságos, elfogadó légkörben valósuljon meg, vagyis kommunikációja ne hasson fenyegetően a tanulókra nézve. Jellegzetessége, hogy értékítélettől mentesen történik az érzelmek elfogadása. Ha pozitív minősítés társul hozzá, akkor már a dicséret kategóriájába tartozik, míg negatív esetén a kritikához.

Általánosan elmondható, hogy Flanders kategóriarendszerében az 1-es, a 2-es és a 7-es kódok egyaránt a pedagógus és a tanulók érzelmeire reflektálnak. A legszembetűnőbb különbség ezek között az elfogadáson túl az értékelés hiánya vagy iránya. Szokolszky a kevésbé gyakori kategóriák közé sorolja a tanulók érzelmeinek elfogadását (1) a dicséret (2-es), a kritika (7-es) és a csend (10-es) mellett (Szokolszky, 1981:32). A megfigyelt tanórákon valóban azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált pedagógus kevésbé vette bele közvetlenül a tanulók érzelmeit a kommunikációs folyamatba. Megjegyzendő, hogy a külső megfigyelőnek bármennyire is erős a törekvése az adott szituáció teljes körű, több szempontú átlátására, mégsem biztos, hogy minden szükséges információt sikerül birtokolnia. Ez pedig nem teszi lehetővé, hogy lássa a szituáció mélyebb összefüggéseit és adott esetben felismerje, hogy a tanári megnyilvánulás e kategória része. A szakirodalom kitér arra, hogy sokan leszűkítik az értelmezést azokra az esetekre, amikor a tanár megnevezi az érzelmeket (Szokolszky, 1981:24). A fenti korlátokat figyelembe véve, vélhetően ez történt jelen kutatásban is, ami magyarázat lehet arra, miért csekély e kategória előfordulása a vizsgált tanórákon.

A tanulók érzelmeinek elfogadása a gyakorlatban megvalósulhat közvetlenül vagy közvetetten például egy érzelmekre irányuló, mégis értéksemleges, barátságos hangvételű tanári kérdésben vagy kijelentésben, ha az megerősíti a tanulót érzelmeinek szabad kinyilvánításának lehetőségében. A különbség a részben hasonló 3-as kategóriához képest, hogy utóbbi a tanulók kognitív közléseire épít és kevésbé az érzelmek dominálnak (Szokolszky, 1981:33-34).

3.7.3.2.8. A tanár dicsér, bátorít – 2-es kategória

A tanuló tevékenységét, viselkedését minősítő, dicsérő, bátorító megnyilvánulások tartoznak ide, beleértve azokat az ugratásokat, vicceket, humoros megjegyzéseket, játszmákat, amelyek kölcsönösek, másokat nem sértenek. Terjedelmük változó, a „hm”, a fejbólintás, folytasd stb. egyszavas megnyilvánulásoktól a hosszú másodpercekig tartó mondatokig terjedhetnek. Idesorolandók azok a szituációk is, amikor a pedagógus kifejezi egyetértését a tanuló véleményével. Céljuk a tanuló bátorítása az addig elhangzottak megerősítésével és további aktivitásra ösztönzésre, illetve a feszültségoldás (Szokolszky, 1981:38). Megítélésében fontos a körülmények ismerete, valamint a nem verbális kommunikáció, a hangsúly és a hangleadás, ugyanis ez befolyásolhatja az értékítélet minőségét. Könnyen felismerhető a szarkasztikus stílusból, hogy az adott mondat dicséret vagy inkább kritika.

Noha funkció tekintetében egyértelmű különbséget lehet tenni a dicséret és a bátorítás között, Flanders egy kategória alatt tárgyalja e kettőt. A pedagógiai kommunikáció specifikusabb, részletesebb kutatásában érdemes szétválasztani, azonban jelen vizsgálódásban az összképet nézve mennyiségük és gyakoriságuk együtt is megadják kérdéseimre a választ.

3.7.3.2.9. A tanári kritika, a tekintély igazolása – 7-es kategória

Mondhatnánk, hogy a kritika a dicséret ellentétpárja, de ez csak részben lenne igaz. Ugyanis nem minden kritika negatív, építő jelleggel is megnyilvánulhat a pedagógus úgy, hogy felhívja a figyelmet valamire, amin érdemes vagy szükséges változtatni. A tudatos dicsérettel ellentétben a pedagógus sok esetben ösztönösen alkalmazza anélkül, hogy akkor és ott észlelné, ezzel a tevékenységgel bizonyos esetekben gyengíti, elbátortalanítja a tanulókat. Természetesen ez sem törvényszerű, de mindenképpen tudatos, előre tervezett kommunikációra van szükség ahhoz, hogy a tanuló ne veszítse motiváltságát az órán, ha a pedagógus rámutat a hibákra vagy ha helyreigazít. A beszélő szándéka valamennyi helyzetekben arra irányul, hogy a kijelentésekkel, utasításokkal, útmutatással egy cél érdekében a tanuló jelenbeli cselekedetének megváltoztatására ösztönözzön.

Ebbe a kategóriába tartoznak továbbá a negatív értékelések vagy amikor a fennálló problémát tekintélyelvű megoldással igyekeznek alátámasztani, racionalizálni a tanár. De akkor is 7-es kódot kell alkalmazni, ha a megfigyelő úgy ítéli meg, hogy a vizsgált pedagógus saját autoritása növelésére bizonyítja vagy magyarázza tetteinek jogosságát, helyességét vagy amikor saját személyét helyezi előtérbe, középpontba állítva érzéseit, gondolatait (Szokolszky, 1981:41).

A vizsgált pedagógus és osztály viszonyában ez a kategória főként azokban a szituációkban volt jelen, amikor a tanulók bizonytalanok voltak, motyogtak és ilyenkor a tanár tényként közölve fogalmazta meg kritikáját: *„Nem hallom, amit mondasz, pedig biztosan jó. Beszélj hangosabban és érthetőbben! Ugye ti sem halljátok ott hátul? Na, látod!”*. Vagy az M05-ös számú óra elején, amikor kiderült, hogy többen csaltak a röpdolgozatnál: *„Nem hiszem, hogy veszettül sok memoritert adnék fel, mégsem voltatok képesek megtanulni, pedig tényleg csak néhány sorról van szó. Aki úgy érzi, hogy nem teljesen tisztességesen dolgozott, az mondjuk jelzi nekem, hogy nem kéri az osztályzatot. A teljesség igénye nélkül, olyan szavak születtek a másolásból, amik nem léteznek, tehát... ha már puskáznak, akkor próbálják meg... kis ész bevonásával tenni. (...) Ha nem tudom elolvasni, mit írt a másik, akkor nem másolom át a lapjáról.”* Ugyanehhez kapcsolódva egy másik gondolatsor, amelyben a tanár saját személyét helyezi előtérbe áldozatként: *„Innentől kezdve a memoriterek felmondása szóban történik. Sok idő lesz, nagyon fogom unni, de majd meghozom ezt az áldozatot értetek.”*

A csend

3.7.3.2.10. Csend, zűrzavar – 10-es kategória

Az interakciós csend magában foglalja a pedagógus és a tanulók viselkedését is. Jelzi két megnyilvánulás között bekövetkezett, legalább 5 másodpercig tartó szünetet, a rögzíthetetlen hangfoszlányokat vagy a zajos, nyüzsgős órai részeket.

Flanders nem tesz különbséget csend és csend között, azonban Szokolszky Ágnes kézikönyve javasolja, hogy ha egy percnél hosszabb periódusra vonatkozik a 10-es kód, akkor érdemes külön jelölni annak okát (pl.: egyéni feladatmegoldás) (Szokolszky, 1980:44). Ez a specifikáció nem csak az egy percnél hosszabb csendeknél lenne hasznos, ugyanis mást jelent, ha aktív csendről van szó, ha írásbeli feladat alatti néma koncentráció miatt alakul ki csend, vagy ha a pedagógus kérdésfeltevését követően következik be, amely fakadhat a gondolkodási idő szükségességéből, tehát a válasz késleltetéséből vagy a válasz nem tudásából, esetleg

passzivitásból, összefoglalóan a válasz elmaradásából is. Ezekre igyekszem reflektálni elemzésem során.

3.7.3.3. A pedagógus direkt és indirekt tanórai tevékenysége

Flanders módszerének alapvető célja a direkt és indirekt kommunikáció vizsgálata, azon belül pedig leginkább az indirekt tanári tevékenység megfigyelése volt. Azt tárja fel, milyen cselekvési szabadságot biztosít a tanár a tanulóknak a tanítási órán, mennyire indirekt, tanulóközpontú a tanár magatartása (Falus, 1973:81) E tevékenység mennyiségét az összes tanári beszédhez viszonyítva az I/D és az i/d hányadosok adják meg. Az eredményeket Microsoft Excel táblázatokban alkalmazott függvények segítségével számoltam ki.

A mátrixban (15. táblázat) az első négy oszlop összege az indirekt megnyilatkozások mennyiségét és a rájuk fordított időt, az 5., 6. és 7 oszlopok összege pedig a direkt tanári tevékenységet mutatja meg. A 8. és 9. oszlopok a tanulók reagálásának és kezdeményezésének mennyiségét adják meg (Falus, 1973:82). Az átló mentén megjelenő cellák a korábban már kifejtett folytonos, huzamos előfordulását jelentik az egyes kategóriák (Falus, 2004:123).

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1				1							1
dicséret		2		4	8	17	9	9		17		1	65
gyerek ötlet		3		12	1	19	3	5		14			54
kérdez	kezdeményez és	4		4	3	35	8	4	3	78		6	141
magyaráz, előad		5		2		21	25	5	2	8	1	3	67
utasít		6		6	1	4	7	14		12	2		46
kritizál		7		1					1	3		1	6
gyerek reagálás		8	1	35	40	40	13	5	1	28	1		164
gyerek kezdeményezés		9			1	1	2						4
interakciós szünet (csend)		10		1		3		3		4		5	16
		össz	1	65	54	141	67	46	6	164	4	16	564
M02 óra			A			B			C		D		
			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

16. táblázat: Flanders-mátrix az M02-es sorszámú tanóra történéseiről a kategóriák számpáronkénti mennyiségének megjelenítésével (Forrás: Szitó Imre sablonja alapján saját szerkesztés)

A tanári beszéd részarányát TBR-hányadossal, míg a tanulóit a tbr-hányadossal mérhetjük. A teljes tanári beszéd (lásd TBR rövidítéssel a 20. mellékletben) magában foglalja a pedagógus kezdeményezéseit és reagálásait is. Ha tehát azt szeretnénk megtudni, hogy az adott tanórán vagy a teljes hibrid modellezés időszakában hány százalékban beszélt a tanár,

akkor a Flanders-mátrix megfelelő oszlopainak adatait behelyettesítve az alábbi képletet alkalmazhatjuk, melyből a C az angol column szóból származik és a mátrix megfelelő oszlopát jelöli, az N pedig az összes elemszámot, vagyis a tanórán előforduló összes interakció számát:

$$\frac{C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5 + C_6 + C_7}{N} \times 100$$

Ennek értelmében, ha megvizsgáljuk az M02-es sorszámú offline tanóra (24. ábra) mátrixát a teljes tanári beszéd szempontjából, akkor behelyettesítve a képletbe az első hét oszlop összértékeit, az alábbi levezetést kapjuk:

$$\text{TBR} = \frac{1+65+54+141+67+46+6}{564} \times 100$$

$$\text{TBR} = \frac{380}{564} \times 100$$

$$\text{TBR} = 67,375$$

Tehát a vizsgált pedagógus a teljes tanóra 67%-ban beszélt, ami a 47 percig tartó M02-es offline tanórára vetítve több, mint 31 és fél percet tesz ki.

A tanár indirekt kommunikációs tevékenysége (TIT) az első négy kategória alapján számolandó, vagyis, hogy mennyire veszi figyelembe a tanulók érzelmeit, mennyit dicsér, mennyire épít a tanulók önálló gondolataira és mennyit kérdez. Maradva a példa M02-es mátrix számainál, alkalmazva a $\frac{C_1+C_2+C_3+C_4}{N} \times 100$ képletet, azt kapjuk, hogy a vizsgált pedagógus indirekt tevékenysége az adott tanóra 46,27%-át teszi ki.

A direkt kommunikációs tevékenység (TDT) a tanári magyarázatokból, az utasításokból és a kritikából tevődik össze. A $\frac{C_5+C_6+C_7}{N} \times 100$ képlet alapján tehát a pedagógus direkt tevékenysége a vizsgált óra mindössze 21%-ban, kevesebb mint 10 percen érvényesül.

Információval bír a tanár indirekt és direkt órai kommunikációjának aránya. A tanári viselkedés direktségét az I/D és az i/d hányados adja meg. Előbbi az első négy oszlop összegének, valamint az ötödik, hatodik és hetedik oszlopok összegének hányadosa. A $\frac{C_1+C_2+C_3+C_4}{C_5+C_6+C_7}$ képlet értelmében 2,19, vagyis a tanár több mint kétszer annyit beszél indirekt a tanórán, mint amennyi direkt kommunikációs eszközt használ. Azonban a teljes képhez szükséges megvizsgálni a tantárgyi specifikumoktól mentes i/d hányadost is. Ez a mutató nem

számol a 4-es és az 5-ös kategóriákkal, mivel ezek a leginkább érzékenyek a tananyag tartalmára, szemben a pedagógus egyéni stílusával (Falus, 2004:124). Ennek azért van jelentősége, mert ahogy jelen kutatásban is megmutatkozik, a különböző tantárgyak és órátípusok pedagógiai céljai jellege miatt eltérhetnek a tanári közlések és kérdések mennyiségében (Falus, 1973:82). Az i/d mutatót tehát a tanulók érzelmeinek elfogadása, a tanári dicséret, a tanulói ötletekre építés összegének, valamint az utasítások és a kritikák összegének hányadosa adja meg. Maradva a példánál, a gyakorlatban $\frac{C_1+C_2+C_3}{C_6+C_7} = 2,3$.

Noha Flanders elsősorban a tanári verbális megnyilatkozásokat vizsgálta, ezt bizonyítja, hogy a tíz kategóriából hét vonatkozik a pedagógusra és csak kettő a tanulókra, fontos információértékkel bír a tanári és tanulói beszéd aránya. Ezt a T/t hányados jelzi, amelyet akkor kapunk meg, ha a tanári megnyilatkozások összegét elosztjuk a tanulói megnyilatkozásokéval: $\frac{C_1+C_2+C_3+C_4+C_5+C_6+C_7}{C_8+C_9} = 2,26$ az M02-es sorszámú órai megnyilatkozások alapján, vagyis arányaiban ennyivel többet beszél a pedagógus az órán, mint a tanulók. Amit igazol az is, ha kiszámoljuk a diákok teljes beszédmennyiségét (tbr). A példa óra egészéhez nézve a $tbr = \frac{C_8+C_9}{N} \times 100 = 29,78\%$, vagyis a tanulók valóban az óra harmadában voltak aktívak és szólaltak meg. A tanulók teljes beszéde (tbr) mellett a reagáló (tr) és kezdeményező megnyilvánulásaik (tk) is kimutathatók a tanulói beszédhez és a teljes órához viszonyítva. Ez alapján bár a rögzített elemek számából is látszik, hogy minimális a tanulói kezdeményezés megjelenése, mindössze 4 a teljes óra alatt. A példa kedvéért elvégezve a műveletet, azt látjuk, hogy ez a kezdeményezőkézség a vizsgált tanóra mindössze 0,7%-át teszi ki, a tanulói megnyilatkozásokon belül pedig 2,3%-ot. Vagyis kevésbé osztották meg egyéni gondolataikat, kommunikációjuk kimerült a tanári kérdésekre adott válaszokban (teljes órához viszonyítva 29%, a tanulói beszéd egészét nézve 97,6%).

A fent bemutatott logika alapján a csend, zűrzavar, nyüzsgés aránya is, megadható a $\frac{C_{10}}{N} \times 100$ képlettel. E szerint az M12-es óra 2,83 %-át, mindössze 1,27 percet tett ki az interakciós szünetek aránya.

3.7.3.3.1 A tanár direkt és indirekt kommunikációja a modellezett hibrid folyamatban

A 20. mellékletben látható összesített adatokat tartalmazó táblázat alapján elmondható, hogy szinte kivétel nélkül a pedagógus dominanciája érvényesült a vizsgált tanórákon. Mindössze három alkalom volt, amikor 60% alá került a tanári beszéd (TBR). Az M07-es sorszámú offline órán volt a legkevesebb (TBR=40,76%, közel 19 perc), amelyen frontális

típusú verselemzés valósult meg az óra eleji röpdolgozattal. Vélhetően ez utóbbi csökkentette a tanári beszéd arányát a többi órához képest, ugyanis a tanulói beszéd aránya (tbr=6,7%, vagyis mindössze 3 perc) elenyésző ahhoz képest, amennyi interakciós csend (CS=52,54%, 24 perc) keletkezett az órán. Ez az egy alkalom volt, amelyen meg is fordult a domináns tevékenység a csend javára. A másik két óra online keretek között zajlott és mindkettő 50%-os TBR-eredményt mutat, valamint 16,49% és 16,85%-os tbr-mutató mellett és 32,81%, illetve 33,15% interakciós szünetet, vagyis ezeken az online alkalmakon összességében több, mint negyedórát tett ki a csend.

Ez az adat nem mutat újdonságot, ugyanis offline verbális tanórai kutatások már 1989-ben olyan eredményre jutottak, miszerint „a tanárok a rendelkezésükre álló idő kétharmadát saját beszédükkel töltik meg, egyes esetekben ez 89%-ot is elérhet” (Nunan, 1989:26, idézi: Bárdos 2000:227).

kategória	osztályozás	ez ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ez →											
érzelem elfogadása	reagálás	1	2	6	2	2	2	0	0	3	0	1	18
dicséret		2	4	39	70	112	115	33	5	47	4	23	452
gyerek ötlet		3	2	64	23	92	95	17	1	55	3	9	361
kérdez	kezdemé- nyezés	4	1	21	9	169	113	39	9	465	5	220	1051
magyaráz, előad		5	4	45	10	304	574	92	11	69	26	172	1307
utasít		6	0	18	4	57	54	48	6	63	5	62	317
kritizál		7	0	6	0	7	14	1	12	6	3	7	56
gyerek reagálás		8	5	220	217	156	102	37	7	67	16	15	842
gyerek kezdeményezés		9	0	9	22	10	21	1	0	5	5	1	74
interakciós szünet (csend)		10	0	24	4	142	217	49	5	62	7	652	1162
		össz	18	452	361	1051	1307	317	56	842	74	1162	5640
offline órák (10 alkalom) összesített adatai			A			B			C		D		
			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

17. táblázat: Flanders-mátrix az offline órákon rögzített interakciókról N=5640 (Forrás: Szitó Imre alapján saját szerkesztés)

Megfigyelve az órai feladatokra szánt időt és az ebből következő csend arányát, azt láthatjuk, hogy a különbséget ezekben az esetekben is a komplexebb, több kidolgozási időt igénylő feladatok okozhatják. Ezekből pedig az online alkalmakon több volt. Főként az M10-es sorszámú, csoportmunkára építő verselemzésnél mutatkozik meg látványosan, amelyen célzottan több egybefüggő időt hagyott a tanár a feladat megoldására és amelyen 16,49% volt a tanulói beszéd, főként referálás aránya a teljes órához mérve, ami majdnem 8 teljes percet tesz ki.

Ha a megfigyelt 14 óra átlagát vesszük, akkor is igaz, hogy több, mint 60%-ban a tanári kommunikáció volt domináns az órákon. Offline még inkább jellemző volt (63,04%), míg online a fenti megállapítások okán csak 58,34%-ban.

kategória	osztályozás	ez ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ez →											
érzelem elfogadása	reagálás	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dicséret		2	1	17	37	42	40	7	1	24	1	4	174
gyerek ötlet		3	0	24	7	24	29	2	1	25	0	1	113
kérdez	kezdemé- nyezés	4	0	4	4	72	70	18	0	149	3	57	377
magyaráz, előad		5	0	29	2	104	289	39	5	19	12	40	539
utasít		6	0	3	1	22	25	56	2	23	4	25	161
kritizál		7	0	0	0	2	4	2	2	2	0	2	14
gyerek reagálás		8	0	86	45	58	40	10	2	120	3	18	382
gyerek kezdeményezés		9	0	4	13	5	2	0	1	5	6	1	37
interakciós szünet (csend)		10	0	7	3	48	40	27	0	15	8	406	554
		össz	1	174	113	377	539	161	14	382	37	554	2352
online órák (4 alkalom) összesített adatai			A			B			C		D		
			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

18. táblázat: Flanders-mátrix az online órákon rögzített interakciókról N=2352 (Forrás: Szító Imre alapján saját szerkesztés)

Mindez megfelel a Falus Iván-szerkesztette szakirodalom nemzetközi kutatások eredményeire hivatkozott részében előrevetítetteknek, miszerint „az órák 45 percének több mint 60 százalékában valaki beszél, ennek a beszédnek a 2/3-a a tanártól származik, s a tanári beszédnek is mintegy 2/3-a direkt jellegű megnyilatkozás. A tanár kérdései az alsó tagozatban az összes beszédnek 13-16%-át teszik ki, de ez az arány a középiskolára fokozatosan 6-8%-ra zsugorodik. A tanulók gondolataira történő reagálás 3-8% között változik, a tanulók kérdései 1-4%-ra tehetőek, s a párbeszédnek 90%-át a tanárok kezdeményezik” (Falus, 2004:124).

A direkt és indirekt tevékenység szempontjából megkülönböztethetjük a teljes tanári kommunikáción belüli arányt (I/D), valamint az óra tartalmától független tanári megnyilatkozásokat (i/d). Előbbiről a táblázat alapján az látszik, hogy a modellezett időszak elején az első online alkalomig, vagyis az első négy tanórán minden megszólalást nézve az indirekt tevékenység dominált, majd ezt követően átfordult a dominancia a direkt kommunikáció irányába és a modellezés végéig mindössze egy alkalommal, az M08-as sorszámú órán, Berzsényi Dániel A közelítő tél című versének elemzésekor volt erősebb az indirekt tevékenység. Ezen az órán az osztály enervált volt, az elemzés vontatott, a tanulói aktivitás közepes, önállóan felvetett gondolat a tbr-hányadoson belül mindössze 4,76%-ban

történt, ami nagyjából 15 másodpercet öltelt fel. A tanulói reagálások az óra 10,64%-ban, vagyis mindössze 5 percnyi tevékenységben fordultak elő. Azonban, ha elvonatkoztatunk a tanóra tartalmi részeihez kapcsolódó kommunikációtól, vagyis megnézzük az i/d-mutatót, akkor teljesen más kép tárul elénk, hiszen az utolsó óra kivételével az indirekt óravezetés volt erősebb. A 14 alkalmat egybe kezelve is arra juthatunk, hogy a tartalom erősen meghatározta az órákat, e tekintetben az online alkalmakon markánsabban jelent meg a tanár indirekt tevékenysége. Azonban, ha függetlenítjük a tartalomtól és nem számolunk az erre vonatkozó tanári megnyilatkozásokkal, akkor az rajzolódik ki, hogy az indirekt tevékenység összességében online és offline is többszöröse a direktének. Online 1,7-szerese, míg offline közel háromszorosa (2,89).

kategória	osztályozás	ez ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ez →											
érzelem elfogadása	reagálás	1	2	6	3	2	2	0	0	3	0	1	19
dicséret		2	5	56	107	154	155	40	6	71	5	27	626
gyerek ötlet		3	2	88	30	116	124	19	2	80	3	10	474
kérdez	kezdemé- nyezés	4	1	25	13	241	183	57	9	614	8	277	1428
magyaráz, előad		5	4	74	12	408	863	131	16	88	38	212	1846
utasít		6	0	21	5	79	79	104	8	86	9	87	478
kritizál		7	0	6	0	9	18	3	14	8	3	9	70
gyerek reagálás		8	5	306	262	214	142	47	9	187	19	33	1224
gyerek kezdeményezés		9	0	13	35	15	23	1	1	10	11	2	111
interakciós szünet (csend)		10	0	31	7	190	257	76	5	77	15	1058	1716
		össz	19	626	474	1428	1846	478	70	1224	111	1716	7992
hibrid modellezés óráinak (14 alkalom) összesített adatai			A			B			C		D		
			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

19. táblázat: Flanders-mátrix a hibrid időszak online és offline óráin rögzített interakciókról N=7992 (Forrás: Szitó Imre alapján saját szerkesztés)

A tanulók beszédét vizsgálva vegyes képet kaphatunk, 3-11 perc közé esik a megnyilatkozások időtartama egy-egy tanórán, amelynek többsége reakció tanári kérdésre. E tekintetben másfél % a különbség az online és az offline platform között. Érdekes, hogy a legelső kettő és az utolsó előtti (online) megfigyelt órán voltak a legbeszédesebbek a tanulók, ezeken az alkalmakon 12-14 percet is beszéltek. Emiatt noha a teljes megfigyelt időszakban átlagosan 16,58%-ban beszéltek a tanulók, addig online környezetben ez a szám valamivel magasabb, 17,72%, míg offline 16,12 %.

3.7.3.3.2. A Flanders-mátrix területeinek jelölései

A barna (E) az 1–3 sor és 1–3 oszlop közös területe, kilenc cellát foglal magába. Információt ad a pedagógus dicséreteinek folyamatosságáról, továbbá, hogy mennyire épít a tanulók érzelmeire és gondolataira. A teljes tanári tevékenységhez (6430 interakció) mérve a folyamatos dicséret (299 kód) mindössze a 9 %-ot teszi ki. A tanár a megszólalásainak 9%-ban épít a tanulói gondolatokra vagy dicséri meg azokat. Úgy tűnik, hogy offline keretek (3,75%) között valamivel fogékonyabb a tanulók gondolataira, mint online (3,39%)

A szürke terület fedi le a tartalomkeresztet. Az osztály tevékenységének orientációjára, tartalmára reflektálnak a kereszt területén található gyakoriságok a területen kívül eső gyakoriságokhoz viszonyítással. A kereszt területén fellelhető nagyobb gyakoriság arra utal, hogy az órán a tantárgyi tartalomra helyeződött a hangsúly, amit az elhangzó kérdések és magyarázatok nagy száma támaszt alá. A teljes hibrid modellezés időszaka alatt megfigyelt 14 óra alapján a tartalomkeresztben 4853 kódot rögzítettem, míg a kívül eső területeken 3139-et. Vagyis a vizsgált órákon a tartalom volt a domináns, másfélszer annyit foglalkoztak a tartalommal, amit alátámaszt az elhangzó kérdések és magyarázatok száma (Falus, 2004).

A táblázat lila (G1 = 8–9 sor és 1–2–3 oszlop) és barack (G2 = 8–9 sor és 4–5–6–7 oszlop) területei a tanulók verbális kommunikációját követő közvetlen tanári reakciót tükrözik. Vagyis azokat a tanári megnyilatkozásokat, amikor a tanulók abbahagyják a verbális közlést. Tanári flexibilitásra utal, hogy milyen e két terület aránya. Ennek segítségével lehet megkülönböztetni a látszat dicséretet az árnyaltabb dicsérettől, és az ötlet elfogadásától. Ha a G1 és G2 aránya a G1 javára nagyobb, mint az A és B aránya, akkor ez azt jelenti, hogy a tanulói válaszokra adott jóváhagyások gyorsak, pergőek, rövidek, nem eléggé árnyaltak. Ez alapján elmondható, hogy a teljes időszakot és az egyes órákat nézve is jelentős a különbség a két arány között, ami arra utal, hogy a pedagógus szűkmarkúan bánt a dicsérekkel, vagyis arányaiban kevés volt a megjelenése a lehetőségekhez képest. Gyors, pergő és rövid verbális megnyilatkozásokról van szó, amelyek felszíneseek, kevésbé tartalmazznak indoklást, ösztönszerűek (G1=621, G2=452, arányuk: 1,37, vagyis harmadával több a G1; A=1119, B=3822, arányuk: 0,292. Tehát G1 és G2 aránya szemmel láthatóan nagyobb, mint A és B aránya)

A piros (F) a 6–7 sorok és a 6–7 oszlopok közötti terület, négy cella értéke. A tanári kritikák és utasítások tartósságát és gyakoriságát mutatja meg. A 6,7 számpár az utasítást követő kritikát, míg a 7,6 számpár a kritikából következő utasítást jelzi. Ha ez a két jelenség

gyakori, főleg, ha az átfordulások is megjelennek akkor fegyelmezés sejthető mögötte, illetve feltételezhető, hogy a tanár elégedetlen az utasításokra kapott reakciókkal. Tekintettel arra, hogy mindössze 4% a megjelenés a teljes tanári tevékenységben, az mondható, hogy nem jellemző a kritika, fegyelmezés, sem az átfordulás a vizsgált pedagógus kommunikációjára.

A kék (H) téglalap az első hét sor és a 8 és 9. oszlopok között található cellái megmutatják, hogy a különböző tanári tevékenységekre milyen arányban reagálnak a tanulók. Ha a 8,4 és 4,8 cellákban nagy a gyakoriság, ellenben a 8,8 metszet nem tartalmaz elemet, akkor gyors és drillszerű óralefolyás feltételezhető. A vizsgált órákon viszonylag nagy gyakoriság mutatkozott a tanári kérdésre tanulói válasz és tanulói válasza tanári kérdés interakciókban, azonban a tanulói beszéd mezőben különbség mutatkozik online és offline körülmények között. Míg offline valóban az volt a jellemző, hogy gyors és drillszerű óralefolyásra törekedett és valósított meg a tanár, addig online ez kevésbé mutatkozott meg.

A zöld terület (I) mutatja, mennyire volt folyamatos tanulói aktivitás. A 8–9. sorok és a 8–9. oszlopok által határolt terület magába foglalja a tanulók hosszabb megnyilvánulásait és a diákok közötti interakciót is. A teljes időszakot nézve 227 előfordulást regisztráltam, ami tanulói megnyilvánuláson belül 17%, a teljes órákhoz nézve pedig 2,8%. Online valamivel aktívabbnak mutatkoztak a tanulók, a tbr-en belül 31,9% az arány, míg az online órákhoz mérve ez 5,6% előfordulást jelent.

A mátrixban az A, B, C és D területek egymáshoz való viszonya alapján meg lehet határozni a tanári és a tanulói megnyilatkozások százalékos megoszlását, valamint a csend százalékos gyakoriságát. Ezekről bővebben az előző alfejezetben írtam. Azt azonban feltételezhetjük, hogy az A és B egymáshoz való viszonya alapján a tanár a többségében kezdeményezett, e túlsúly miatt pedig autoriter óravezetésre utal.

Az átlóban elhelyezkedő cellák 1–1-től 10–10-ig azt jelentik, hogy a kommunikáló személy ugyanazt a kommunikációs kategóriát használja hosszabb ideig, folyamatosan. Tehát ezek a változatlanságot rögzítik, míg a többi kód és cella az interakcióban bekövetkező változást.

3.7.3.4. Akció, reakció a tanórán

Érdeemes megvizsgálni a különböző kategóriák előfordulását a teljes modellezett időszakra vonatkozóan. A vizsgált időszakban 10 offline és 4 online irodalomóra volt, 46-56 perc hosszúságúak. Ennek azért van jelentősége, mert a mátrixokban létrejött szám összességét befolyásolja az óra időtartama. Ennek értelmében a 46 perces órák esetében

552 megnyilvánulást történt, 47 percnél 654, 48 perces óránál 676, 54 perces óránál 648, 56 perces óránál pedig 672. Az offline órák átlag időtartama 47 perc, míg az online óráké 49 perc volt.

A vizsgált tanórákon is a tanári magyarázat mennyisége dominált 1846 előfordulással (20. táblázat). Azonban itt már különbség mutatkozik az online és az offline órák között, ugyanis, ha a sorrendiségét nézzük a kategóriáknál, akkor online körülmények között több interakciós csend alakult ki, mint tanári magyarázat. E kép árnyalásához érdemes megnézni, az órátípusokat, illetve, hogy milyen csendtípusokból és hány egymást követő interakciós szünetből állt össze a 10-es kategória az online órákon.

SORREND	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZES	
	kód	db	kód	db	kód	db
1.	5	1307	10	554	5	1846
2.	10	1162	5	539	10	1716
3.	4	1051	8	382	4	1428
4.	8	842	4	377	8	1224
5.	2	452	2	174	2	626
6.	3	361	6	161	6	478
7.	6	317	3	113	3	474
8.	9	74	9	37	9	111
9.	7	56	7	14	7	70
10.	1	18	1	1	1	19

20. táblázat: Flanders-kódok előfordulása sorrendben online és offline órákon (Forrás: saját szerkesztés)

Azt láthatjuk, hogy a négy online órából kettőn viszonylag hosszan, több egységben egyéni és csoportmunka folyt, amelyet tanulói referálás követett. Ez megmagyarázza, hogy kis mértékben, de miért előzi meg online körülmények között a tanári magyarázatot a csend, ahogy a tanári kérdések mennyiségét a tanulói válaszok. Tehát az óra felépítése, a csoportmunka alkalmazása hatással volt arra, hogy mely megnyilvánulás jelent meg nagyobb számban. A tanulók válaszaikra gondolataira kevésbé épített online a megfigyelt pedagógus, mint offline körülmények között és az is látható, hogy jelenléti oktatásban kevesebb utasítással élt, mint a digitális osztályteremben. A tanári dicséretek száma mind online, mind offline és a teljes periódust nézve is az 5. helyet foglalja el a kategóriák sorrendjében, ahogy a

tanulói kezdeményezések, a kritika és a tanulói érzelmek elfogadása tekintetében sincs különbség a sorrendben a két munkaforma között.

Az elemzéshez a megfigyelt 14 tanórán összesen 7971 interakció állt rendelkezésre (N=7992), megállapításaimat ezen elemek vizsgálatán keresztül teszem. Először a kategória darabszáma, majd a különböző számpárok gyakorisága alapján a teljes hibrid időszakra vonatkozóan, végül a Flanders-mátrix bemutatásával az egyes órákon megfigyelt, közlésre alkalmas szituációk kifejtésével.

„Az egyes cellákból arra következtethetünk, hogy valamely tanári, illetve tanulói megnyilatkozás mely másik megnyilatkozásnak a következménye, illetve az előzménye” (Falus, 1973:82). Flanders módszere a vizsgált pedagógus tanórai kommunikációjának több szempontú és mély elemzését teszi lehetővé, amely a későbbiekben – ha a vizsgált intézmény valóban bevezeti a hibrid oktatást – a felkészítés részeként egyéni kommunikációs fejlesztés eszköze is lehet. Azonban jelen dolgozatban a kutatásban résztvevő pedagógus megfigyelt óráin keresztül elsősorban arra teszek kísérletet, hogy a mesterségesen létrehozott, tehát modellezett hibrid körülmények között tapasztaltakat összevetve a támogatott felidezésből szerzett információkkal feltárjam, a pedagógiai kommunikáció mely pontjain feltételezhető azonosság vagy különbség az online és az offline kommunikációban. Tisztában vagyok azzal, hogy egy pedagógus megfigyelése és elemzése alapján nem vonhatók le általános következtetések sem a pedagógusokra, sem az online és offline kommunikációra vonatkozóan. Célom, hogy a megfigyelések alapján kirajzolódott szempontok esetleges irányként a későbbiekben más pedagógusokat és tantárgyakat vizsgáló kutatás alapjául szolgáljon.

Ahhoz, hogy összehasonlíthassuk az online és offline órákon az alkalmazott kódok gyakoriságát, ki kell küszöbölnünk az órák különböző hosszaiából adódó mennyiségi különbségeket. Ehhez az adott kódhoz rendelt mennyiségi adatokat 45 perces átlagra szükséges számolni, melyben a 45 perc a becsengetéstől kicsengetésig tartó hivatalos tanóra időegységét jelöli. Ennek értékeit az 21. táblázat mutatja. Az oszlopok összértéke a kerekítések miatt eltérhet az 540-től, amely 45 percre vetítve az 5 másodpercenkénti interakciók mennyisége. Az offline órák esetében 99,63%-os pontosságú a kerekítés, míg az online óránál 99,96%.

Kategória/ Kód	Offline		Online		Százalékos eltérés
	db	db/45 perc	db	db/45 perc	
1	18	1,72	1	0,22	650,638%
2	452	43,27	174	39,94	8,330%
3	361	34,56	113	25,94	33,225%
4	1051	100,62	377	86,32	16,566%
5	1307	125,13	539	123,75	1,122%
6	317	30,35	161	36,96	-17,891%
7	56	5,36	14	3,21	66,809%
8	842	80,61	382	87,70	-8,081%
9	74	7,08	37	8,49	-16,596%
10	1162	111,25	554	127,19	-12,531%

21. táblázat: Flanders kategóriáinak megjelenése százalékos eltérésben az online és az offline tanórákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

Az 1-es kategória Flandersnél a tanulók érzelmeinek feltétel nélküli elfogadását jelenti. A kód felismerését segítő példájában alsós tanító óráján megfigyelt szituációra hívja fel a figyelmet Szokolszky Ágnes. E miszerint látva az óraközi szünetről visszaérkezett gyerekek arcán, hogy feszültség áll fenn, megkéri az egyik tanulót, hogy szaladjon vissza az udvarra megnézni, nem maradt-e kinn a labda. Ezzel a gesztussal elfogadva az aktuális érzelmeket, lehetőséget biztosít arra, hogy a diák rövid időre kiszakadjon a környezetéből és rendezze gondolatait (Szokolszky, 1981). Feltételezhető, hogy az érzelmek ilyen jellegű elfogadása és figyelembe vétele a fiatalabb korosztály kötődési igényei miatt gyakoribb alsó tagozaton, mint gimnáziumi kamaszoknál, azonban ennek összehasonlítására nem állnak rendelkezésre saját adatok, így ez csupán feltételezés marad.

A kategória előfordulása a megfigyelt pedagógusnál eleve ritka, az offline órák összességét nézve kevesebb, mint kettő jut egy tanórára belőle (21. táblázat). Az online-ok esetében azonban ez a szám még kevesebb, amiből arra következtetünk, hogy a megfigyelt időszakban a pedagógus online körülmények között egyáltalán nem számolt az értékítéletől mentes tanulói érzelmekkel. A támogatott felidézés során a szituációk hiányában nem került elő ennek okainak feltárása.

Ahogy korábban utaltam rá, ennek a kategóriának a pontos felismeréséhez elengedhetetlen a körülmények mélyebb ismerete. Ez jelen esetben a kutatás korlátjaként jelentkezik, mivel a megfigyelés kizárólag a tanórán történt, vagyis két megfigyelt óra közötti eltelt idő történéseire, illetve a pedagógus és a tanulók aktuális napi hangulatára legfeljebb közvetetten álltak rendelkezésre információk. Tekintettel arra, hogy e kategória megjelenése minimális a vizsgált időszakban, nem indokolt az adatok mélyebb elemzése.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
1,1	2	5,882	0	0	2	5,556
1,2	6	17,647	0	0	6	16,667
1,3	2	5,882	1	50	3	8,333
1,4	2	5,882	0	0	2	5,556
1,5	2	5,882	0	0	2	5,556
1,6	0	0	0	0	0	0
1,7	0	0	0	0	0	0
1,8	3	8,824	0	0	3	8,333
1,9	0	0	0	0	0	0
1,1	1	2,941	0	0	1	2,778
2,1	4	11,765	1	50	5	13,889
3,1	2	5,882	0	0	2	5,556
4,1	1	2,941	0	0	1	2,778
5,1	4	11,765	0	0	4	11,111
6,1	0	0	0	0	0	0
7,1	0	0	0	0	0	0
8,1	5	14,706	0	0	5	13,889
9,1	0	0	0	0	0	0
10,1	0	0	0	0	0	0

22. táblázat: A tanulói érzelmek elfogadása (1) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

Kiegészítésként megjegyzendő, hogy bizonyos online platformok lehetővé teszik az érzelmek nem verbális kifejezését emotikonok segítségével. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az online megbeszélésen, amely jelen esetben a tanóra, a résztvevők folyamatosan reagálhatnak az elhangzottakra, a megfelelő jelek kiválasztásával és aktiválásával tapsolhatnak, kifejezhetik egyetértésüket vagy egyet nem értésüket, örömeiket, bánatukat és azt is, ha értették az adott feladatot. A különbség az általános „jelentkezés” ikonhoz képest az, hogy míg a jelentkezéssel nem érzelmeket fejeznek ki a résztvevők és az opció be- és kikapcsológomként funkcionál, amit folyamatosan szabályozhatnak, addig az említett emotikonok pont annyira pillanatnyiak, tűnékenyek, mint a való életben egy mosoly vagy örömködés. Vagyis néhány másodperc után eltűnnek, nem visszakereshetők, az adott pillanatnak szólnak. Jelen kutatásban a megfigyelt online órákon használt platformon nem volt erre lehetőség, így nincsenek arra vonatkozó adatok, hogy a vizsgált pedagógus hogyan fogadta volna ezeket a tanulói jelzéseket.

A dicséret és bátorítás (2-es kategória) esetében nincs mérvadó különbség, mindössze 8,33% az eltérés az offline órákon rögzített interakciók javára (21. táblázat). A vizsgált pedagógus a jelenléti órákon és a digitális osztályteremben is gyakran dicsérte a tanulókat, előfordult, hogy hosszabb, több mint öt másodpercnyi periódusban. Számszerűen, ha a tanulói válaszok mennyiségét és a dicséret, bátorítások mennyiségét nézzük, akkor általánosan az látszik, hogy két tanulói válaszra (842+382) jut egy dicséret (452+174). Online kicsivel kevesebb, offline minimálisan több az arány 50 százaléknál.

Azonban ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk, szükséges megnézni, hogy a tanulói válaszhoz képest hol helyezkedik el ez a pozitív megerősítés. A támogatott felidézés alkalmával kiderült, hogy az órák többségén ilyen jellegű megnyilatkozással is igyekezett a pedagógus ösztönözni az osztályt az aktivitásra. Ám a 23. táblázat nyolcadik sora alapján (2,8 számpár) úgy tűnik, hogy nem eredményezett kiugróan nagy arányú tanulói választ, éppen csak átlag feletti, 5,93%-a történt dicséret után. Még kevesebb olyan számpárt láthatunk, amikor a tanári dicséretre kezdeményezéssel vagy önálló gondolattal reagált volna a diák (2,9 számpár: ~0,4%).

Megjegyzendő, hogy a számpárok gyakoriságánál kategóriánként 19 különböző pár fordulhat elő attól függően, hogy az adott kód a pár első vagy második tagját képezi, így az átlagos előfordulási valószínűség statisztikai alapon 5,263%. Ami ennél magasabb arányban jelenik meg, azt átlag felettinek, ami ennél alacsonyabb, azt átlag alattinak tekintendő.

Kiemelkedően gyakori volt a tanulói válaszra adott dicséret (8,2 számpár: ~25%), amely általánosan is jellemző a pedagógiai kommunikációban és a vizsgált órákon online és offline is közel azonos gyakoriságban fordult elő (23. táblázat 17. sora). Azonban különbség mutatkozott a két munkaforma között a tekintetben, hogy online a pedagógus 38%-kal (23. táblázat 3. sora) gyakrabban épített a tanulók válaszaire dicséretet követően (2,3 számpár). Ez az órákat követő megbeszéléseken elhangzottak alapján nem volt tervezett, tudatos tevékenység, vélhetően az aktuális válaszok indukálták.

Az is megfigyelhető, hogy a tanuló önálló kezdeményezését offline és online is minimális mértékben jutalmazta (~1,1%) közvetlenül a pedagógus verbális dicsérettel (9,2 számpár). Előfordult, hogy a tanulói kezdeményezés vagy tanulói válasz és a dicséret közé beékelődött a tanuló gondolatának továbbvitele és csak ezután érkezett a dicséret a megelőző megnyilvánulásra (8, 3, 2 vagy 9, 3, 2). A 3,2 számpár az átlagot mintegy 40%-kal meghaladó előfordulása is erre a jelenségre utal, ami késleltetett reakciónak nevezhető. Szokolszky

Ágnes megjegyzi, hogy a tantermi kommunikációs helyzetekben az az ideális, ha az adott megnyilvánulást közvetlenül követi a rá vonatkozó reakció (Szokolszky, 1981).

Közel azonos arányban (~13%) fordult elő online és offline is, hogy dicséretet azonnali tanári kérdés (2,4 számpár) vagy tanári magyarázat (2,5 számpár) követett.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
2,1	4	0,462	1	0,302	5	0,418
2,2	39	4,509	17	5,136	56	4,682
2,3	70	8,092	37	11,178	107	8,946
2,4	112	12,948	42	12,689	154	12,876
2,5	115	13,295	40	12,085	155	12,96
2,6	33	3,815	7	2,115	40	3,344
2,7	5	0,578	1	0,302	6	0,502
2,8	47	5,434	24	7,251	71	5,936
2,9	4	0,462	1	0,302	5	0,418
2,10	23	2,659	4	1,208	27	2,258
1,2	6	0,694	0	0	6	0,502
3,2	64	7,399	24	7,251	88	7,358
4,2	21	2,428	4	1,208	25	2,09
5,2	45	5,202	29	8,761	74	6,187
6,2	18	2,081	3	0,906	21	1,756
7,2	6	0,694	0	0	6	0,502
8,2	220	25,434	86	25,982	306	25,585
9,2	9	1,04	4	1,208	13	1,087
10,2	24	2,775	7	2,115	36	3,01

23. táblázat: A dicséret, motiváció (2) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 3-as kategória azokat a szituációkat rögzíti, amikor a pedagógus elfogadja vagy felhasználja a tanuló ötleteit. E tekintetben a 21. táblázat azt mutatja, hogy az offline órákhoz képest harmadával kevesebbszer fordul elő az online alkalmakon ez a kód. A 45 percre vetített offline átlag (34,56 db/óra) kilenc előfordulással több, mint online (25,94 db/óra). Az előzetes feltevéseknek megfelelően leggyakrabban (összesítve ~28,54% a kategórián belül) tanulói választ követett ez a kategória (8,3 számpár) offline és online környezetben is, ebben tehát nincs különbség a vizsgált pedagógus kommunikációjában (24. táblázat). Azonban a tanulói kezdeményezést követő tanári reakció terén (9,3 számpár) offline átlag alatti érték

figyelhető meg (3,247%), online pedig minimálisan átlag fölötti, vagyis gondolhatnánk, hogy ezekre kevésbé épített a tanár. Azonban ez nem állítható egyértelműen, ugyanis dicséretet követően gyakrabban jelenik meg a 3-as kategória (2,3 számpár: ~11,6%), ami ebben az esetben arra enged következtetni, hogy a megnyilvánulást előbb dicséri és csak utána építi be a tanár. Ezzel az eljárással online jóval gyakrabban is él, mint offline. A 2,3 számpár előfordulása 68%-kal több online, mint offline. Úgy tűnik, hogy e számpár alkalmazása valamennyivel jobban ösztönzi a tanulókat a válaszadásra (3,8 számpár), mint a közvetlen, direkt verbális dicséret. Vagyis, vélhetően, ha úgy érzik, hogy a pedagógus felhasználja, továbbfejleszti gondolataikat, akkor nagyobb arányban szólnak hozzá a tanórához. Igaz, leginkább a tanár által feltett kérdésekhez kapcsolódva, semmint kezdeményező szerepet felvállalva önálló gondolatokat megosztva.

A támogatott felidézés során tudatosságra utaló reflexió mutatkozott a pedagógus részéről, miszerint online jobban igyekszik bátorítani a tanulókat verbálisan válaszaik helyességében az aktivitás fenntartásáért. Elmondása szerint ezt a jelenléti órákon nem verbálisan, szemkontaktussal éri el, kiemelte, hogy online körülmények között ennek hiányát próbálja kiküszöbölni alkalmazásával. A szándékának jele, hogy a 2,8-as és a 2,9-es számpár előfordulása gyakoribb online (23. táblázat) és a 21. táblázat 8. és 9. sorából kiderül, hogy a 8-as kód online előfordulása összességében is több, 8%-kal magasabb, mint offline, a 9-esé pedig 16,6%-kal. Ez alapján a pedagógus szándéka érvényesülni látszik amellet, hogy ösztönzőbbnek tűnik az online dicséret, mint az offline nem verbális szemkontaktus. Noha megjegyzendő, hogy ez esetben a feladatok típusából is adódhat növekedés.

Szintén gyakori volt platformtól függetlenül a tanulói gondolatok továbbvívéséből a tanári magyarázatba (3,5 számpár: ~13,51%) és a tanári kérdésbe (3,4 számpár: ~12,64%) hajlás. Ez megfelel a tanórai kommunikáció általános természetének.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
3,1	2	0,286	0	0	2	0,218
3,2	64	9,156	24	10,959	88	9,586
3,3	23	3,29	7	3,196	30	3,268
3,4	92	13,162	24	10,959	116	12,636
3,5	95	13,591	29	13,242	124	13,508
3,6	17	2,432	2	0,913	19	2,07
3,7	1	0,143	1	0,457	2	0,218

3,8	55	7,868	25	11,416	80	8,715
3,9	3	0,429	0	0	3	0,327
3,10	9	1,288	1	0,457	10	1,089
1,3	2	0,286	1	0,457	3	0,327
2,3	70	10,014	37	16,895	107	11,656
4,3	9	1,288	3	1,37	14	1,525
5,3	10	1,431	2	0,913	12	1,307
6,3	4	0,572	1	0,457	5	0,545
7,3	0	0	0	0	0	0
8,3	217	31,044	45	20,548	262	28,54
9,3	22	3,147	13	5,936	35	3,813
10,3	4	0,572	3	1,37	7	0,763

24. táblázat: A tanulók ötleteinek elfogadása (3) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 4-es kód a tanári kérdéseket jelöli. Szemmel láthatóan a vizsgált pedagógus nagyon gyakran és hosszan alkalmazza ezt a tanórai tevékenységet (25. táblázat). Az óramegfigyeléseken is egyértelmű volt, hogy a tanár érezhetően sok kérdést tesz fel a tanulóknak, mondhatni folyamatosan sorozza őket.

A támogatott felidézés során készített interjúból kiderült, hogy tudatosan alkalmazott stratégiaként tekint erre. Itt fontos különbséget tenni a tanár eredeti szándéka, a tényleges cselekedete, a cselekedet pedagógus által vélt haszna és a tényleges eredmény között. Ennek értelmében a megfigyelt tanár szándéka szerint minél több kérdést tesz fel, annál több tanulói választ és aktivitást ér el. Tényleges cselekedete valóban tükrözi ezt, mivel a kérdések száma kiemelkedően magas volt a vizsgált tanórákon (21. táblázat). A vélt haszon részben megvalósult, mivel a tanulók válaszoltak a feltett kérdések egy részére. Azonban hozzá véve a Flanders-számokat, amely a tényleges eredmény tükrözi, azt mondhatjuk, hogy csak részben helytálló a tanár koncepciója a tanári kérdések mennyiségének vélt hatásával kapcsolatban. Ugyanis az online és offline órák összeadott számait nézve (20. táblázat) 1428 tanári kérdés mellett 1224 tanulói válasz jelent meg, vagyis a teljes időszakot nézve arányaiban mindössze 14,3% a különbség. Ebből 614 olyan eset volt, amikor közvetlenül követte a kérdést a tanulói válasz (4,8 számpár) (24. táblázat), ami a megfigyelt tanórák összes tanulói válaszának csupán fele (50,1%).

Tehát elmondható, hogy a tanulói válaszok legnagyobb arányban valóban közvetlenül tanári kérdésekre születtek, ami a tanári kérdés és a tanulói válasz kategóriákon belül is domináns. Ezt támasztja alá, hogy a kérdések szempontjából nézve a 4,8 számpár előfordulása 23,48% az összes kérdéshez képest (25. táblázat), míg a válaszok oldaláról a 8-as kategórián

belül a 4,8 számpár 28,1%-ban jelen (29. táblázat). A többi válasz, vagyis a másik közel 50% kiváltó tevékenysége elaprózódva, kivétel nélkül átlag alatt oszlik el (29. táblázat). Az 25. táblázatból azt látjuk, hogy a tanári kérdésre közvetlenül a már említett 23,45%-ban érkezett tanulói válasz, 10,59%-ban csend és 9,2%-ban követte újabb tanári kérdés.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
4,1	1	0,052	0	0	1	0,038
4,2	21	1,086	4	0,587	25	0,956
4,3	9	0,466	4	0,587	13	0,497
4,4	169	8,743	72	10,557	241	9,216
4,5	113	5,846	70	10,264	183	6,998
4,6	39	2,018	18	2,639	57	2,18
4,7	9	0,466	0	0	9	0,344
4,8	465	24,056	149	21,848	614	23,48
4,9	5	0,259	3	0,44	8	0,306
4,10	220	11,381	57	8,358	277	10,593
1,4	2	0,103	0	0	2	0,076
2,4	112	5,794	42	6,158	154	5,889
3,4	92	4,759	24	3,519	116	4,436
5,4	304	15,727	104	15,249	408	15,602
6,4	57	2,949	22	3,226	79	3,021
7,4	7	0,362	2	0,293	9	0,344
8,4	156	8,07	58	8,504	214	8,184
9,4	10	0,517	5	0,733	15	0,574
10,4	142	7,346	48	7,038	190	7,266

25. táblázat: A tanári kérdések (4) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

Az offline és online tanári kérdéseket vizsgálva a 21. táblázat alapján offline körülmények között 16%-kal többet kérdez a tanár, mint online, azonban számszerűen így is több, mint 85 kérdés jut egy online órára és több, mint 100 a jelenléti alkalmakra. Vagyis percenként nagyjából kettő. Ez a szám viszonyítás az egészhez, ugyanis a rögzítés nem a kérdések pontos mennyiségére vonatkozott, hanem arra, hogy az öt másodperces egységekben mely interakció a domináns. Vagyis előfordulhatott, hogy öt másodperc alatt akár kettő vagy három rövidebb kérdés is elhangzott, azonban a rubrikába csupán egy kódjel került be. Ahogy az sem példa nélküli, hogy egy kérdést hosszasan fogalmazott meg a tanár, olyankor annyiszor került a kategória száma az adott cellákba, ahányszor öt másodpercig tartott a

megnyilvánulás (pl.: 4,4 számpár). Online többször fordult elő a hosszasan kifejtett vagy egymás utáni kérdésfeltevés (10,5%), míg offline 8,74% volt ez az arány.

Leggyakrabban a tanári kérdést a tanulói válaszok követték (4,8 számpár) és általában tanári magyarázat után tett fel kérdést a pedagógus (5,4 számpár). E két számpár tekintetében nincs jelentős különbség a jelenléti és az online óra pedagógiai kommunikációban (online kérdést követő válasz: 21,8%; offline körülmények között: 24%, magyarázatot követő kérdés online 15,2%, offline 15,7%). Megemlítendő a tanulói válaszokat követő azonnali kérdés jelensége (8,4 számpár: ~8,18%), amikor valamilyen oknál fogva elmarad a dicséret vagy a partneri viszonyban folytatott párbeszéd, ehelyett a kérdés-válasz-kérdés-válasz sorozat kerül előtérbe. Ez szintén mindkét oktatási formában jelen volt.

Viszonylag magas az előfordulása a kérdés utáni interakciós csendnek is (4,10 számpár: ~10,59%), amely szintén nem meglepő és több háttértényezője lehet (például az osztály aktuális érdeklődése a téma iránt, a kérdés megértése vagy épp nem értése, a válasz átgondolásához szükséges idő stb.). Ebben a kérdésben különbség mutatkozik az online és az offline órák között, ugyanis jelenléti oktatásban több mint harmadával (36,16%-kal) gyakoribb ez a jelenség. Feltételezhetnénk, hogy ennek hátterében a tanulói passzivitás „könnyebb” megvalósulása állhat online, azonban a tanár kommunikációját tüzetesebben vizsgálva és összevetve a 3-as kategóriánál hivatkozott támogatott felidézéssel azt láthatjuk, hogy online keretek között a nem verbális ráhatások hiánya miatt kevesebb időt hagy, vagyis kevésbé vár a válaszokra. Ehelyett azonnal felszólít valakit, elismétli a kérdést vagy megválaszolja.

A csendet követő azonnali tanári kérdés alkalmazásakor (10,4 számpár) számos olyan alkalom volt, amikor a pedagógus megismételte vagy újrafogalmazta az interakciós szünet előtti kérdését (~7,2%). Az sem példa nélküli, hogy a tanár megválaszolja saját kérdését, amely a beszélő szándéka szerint lehetett akár költői kérdés vagy előállhatott olyan szituáció, amikor a pedagógus nem hagyott elég időt a tanulói válasza. Abban az esetben is ez a számpár jelentkezik, ha a kérdéshez kiegészítést tesz hozzá, utóbbival a beszélő szándéka rávezetni a tanulókat a válasza (4,5 számpár). Ebben markáns különbség mutatkozik a két munkaforma között: online keretek között 75%-kal nagyobb arányban reflektál a tanár saját kérdésére, mint offline. A megfigyelési jegyzőkönyvben nem tettem különbséget a saját kérdés megválaszolása és a kiegészítő információ között. A későbbiekben érdemes lehet megkülönböztetni e két jelenséget. A tanári utasításokhoz ritkán, de illeszkedett a megfigyelt

órákon a kérdés, hol előtte (4,6 számpár: ~2,8%), hol mögötte jelent meg (6,4 számpár: ~3,02%) mintegy tompítva vagy specifikálva az utasítást.

Az 5-ös kategória a tanári magyarázatok előfordulását mutatja, amely közel azonos az online és az offline tanórán, az 1% körüli különbség hibahatárnak tekinthető (20. táblázat). Vagyis a tanár ugyanannyit magyaráz mindkét esetben, nincs különbség e tekintetben. Megemlítendő, hogy az azonosságon túlmenően jelenléti oktatásban ez a kategória a legdominánsabb mind közül, az online tanórán pedig a második leggyakoribb előfordulású. Utóbbi különbség az M10-es sorszámú órán a csoportfeladatra adott kidolgozási időből, valamint az M13-as összefoglaló órán az egyéni gyűjtésre biztosított időből adódik. Mindez arra enged következtetni, hogy a tanár elsősorban a frontális óravezetést és adott esetben csoportmunka mellett is a tanári dominanciát, kontrollált tartalomátadást részesíti előnyben a tanórán. Ezt bizonyítja a 26. táblázatban a folyamatos tanári magyarázatot leképező 5,5 számpár magas aránya.

Gyakori volt a magyarázatot követő és ahhoz kapcsolódó tanári kérdés megjelenése (5,4 számpár), az interakciós csend (5,10 számpár) és a csendet követő tanári magyarázat, előadás, vagy épp az azt megelőző gondolatmenet folytatása minimális szünet után (10,5 számpár) (26. táblázat). Érdekesség, hogy tanári dicséret után mintegy kipipálva azt, 5,4%-os előfordulással új gondolatmenet indult (2,5 számpár), olyankor éles határvonalat húzva az óra egyes egységei közé. A tanári kérdés tanári megválaszolásáról (4,5 számpár), beleértve az online és offline órákon fellelhető különbségeket a tanári kérdést taglaló bekezdésben értekeztem bővebben.

Tekintettel arra, hogy a kategória további számpárjai átlag alatti mértékben jelentek meg a megfigyelt alkalmakon és nem mutattak számottevő különbséget a két tanulási környezet között, elemzésükre nem térek ki. A beszélő szándéka szempontjából ugyanakkor megemlítendő, hogy magyarázatot követő utasítás (5,6 számpár) általában akkor fordult elő, amikor a pedagógus szerette volna felrázni az osztályt egy hosszabb tanári beszéd alatt vagy után, míg az utasítást követő magyarázat (6,5 számpár) némely esetekben az utasítás vagy kötelező feladat részletezését, kiegészítését jelölte, más szituációban az utasítás élének tompítására szolgált.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
5,1	4	0,196	0	0	4	0,141
5,2	45	2,206	29	3,676	74	2,616
5,3	10	0,49	2	0,253	12	0,424
5,4	304	14,902	104	13,181	408	14,422
5,5	574	28,137	289	36,629	863	30,505
5,6	92	4,51	39	4,943	131	4,631
5,7	11	0,539	5	0,634	16	0,566
5,8	69	3,382	19	2,408	88	3,111
5,9	26	1,275	12	1,521	38	1,343
5,10	172	8,431	40	5,07	212	7,494
1,5	2	0,098	0	0	2	0,071
2,5	115	5,637	40	5,07	155	5,479
3,5	95	4,657	29	3,676	124	4,383
4,5	113	5,539	70	8,872	183	6,469
6,5	54	2,647	25	3,169	79	2,793
7,5	14	0,686	4	0,507	18	0,636
8,5	102	5	40	5,07	142	5,019
9,5	21	1,029	2	0,253	23	0,813
10,5	217	10,637	40	5,07	257	9,084

26. táblázat: A tanári magyarázatok (5) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 6-os kód a tanári utasítások jelölője. A 21. táblázat soraiból látható, hogy a vizsgált időszakban arányaiban és megközelítőleg annyival több utasítást adott a megfigyelt pedagógus az online órákon, mint amennyivel többet kérdezett a jelenléti oktatásban. Vagyis feltehetően különbséget regisztrálhatunk az óra irányításában alkalmazott interakciós eszközök tekintetében attól függően, hogy online vagy offline tartotta az órát a tanár. A jelenléti alkalmakkor inkább a kérdések szolgálták ezt a célt, míg online szándéka szerint vélhetően a direkt utasításokat alkalmazta. Vagyis ez az első kategória, amely egyértelműen nagyobb arányban fordult elő online, mint offline.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
6,1	0	0	0	0	0	0
6,2	18	3,072	3	1,128	21	2,465
6,3	4	0,683	1	0,376	5	0,587
6,4	57	9,727	22	8,271	79	9,272
6,5	54	9,215	25	9,398	79	9,272
6,6	48	8,191	56	21,053	104	12,207
6,7	6	1,024	2	0,752	8	0,939
6,8	63	10,751	23	8,647	86	10,094
6,9	5	0,853	4	1,504	9	1,056
6,10	62	10,58	25	9,398	87	10,211
1,6	0	0	0	0	0	0
2,6	33	5,631	7	2,632	40	4,695
3,6	17	2,901	2	0,752	19	2,23
4,6	39	6,655	18	6,767	57	6,69
5,6	92	15,7	39	14,662	131	15,376
7,6	1	0,171	2	0,752	3	0,352
8,6	37	6,314	10	3,759	47	5,516
9,6	1	0,171	0	0	1	0,117
10,6	49	8,362	27	10,15	76	8,92

27. táblázat: A tanári utasítások (6) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 27. táblázat alapján kimutatható, hogy offline tanítási környezetben a tanári utasítást leginkább a tanulói válasz követte a vizsgált órákon (6,8 számpár), míg a digitális osztályteremben a hosszabb utasítások (6,6 számpár), valamint a szünetet megszakító utasítás (10,6 számpár). Utóbbit a jelenléti oktatásban többnyire a fegyelmezés hívta életre, ami ezen esetekben eltért a kritikát megfogalmazó fegyelmezéstől. Online tanulási környezetben pedig részben a tanulói passzivitás váltotta ki, a tagok az online osztály mint csoport mögé bújása, amit nem mindig tudott feloldani a pedagógus és ez a tanári tétlenség, bizonytalanság, vélt eszköztelenség indukálta az élesebb hangvételi, utasításba csomagolt megnyilvánulásokat.

Az utasítást követő csend vagy nyüzsgés (6,10 számpár) is beszédes, a jelenléti oktatásban erősebben mutatkozott meg (10,5%), de online is számos példa akadt rá (9,3%). Az utasítást követő kérdésekről (6,4 számpár) a 4-es kategóriánál értekeztem, ahogy a kapcsolódó magyarázatokról (6,5 és 5,6 számpárok) az 5-ös kategóriánál. Az online és offline keretek közötti közel azonos arányban előforduló kérdést követő utasítás (4,6 számpár) tanári

türelmetlenségre vagy egy kérdéssel bevezetett konkrét feladat megfogalmazására is utalhat. A tanulói válaszra adott utasítás (8,6) inkább offline órákon volt tetten érhető (6,31%), ahhoz a korábbi feltevéshez illeszkedik, mely szerint az adott szituációban elmarad a reflektálás a tanulói válaszra, nem vesz tudomást a pedagógus a tanulói megnyilvánulásról vagy annak tartalmáról és egy személyben szeretné irányítani a tanórát.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
7,1	0	0	0	0	0	0
7,2	6	6	0	0	6	4,762
7,3	0	0	0	0	0	0
7,4	7	7	2	7,692	9	7,143
7,5	14	14	4	15,385	18	14,286
7,6	1	1	2	7,692	3	2,381
7,7	12	12	2	7,692	14	11,111
7,8	6	6	2	7,692	8	6,349
7,9	3	3	0	0	3	2,381
7,10	7	7	2	7,692	9	7,143
1,7	0	0	0	0	0	0
2,7	5	5	1	3,846	6	4,762
3,7	1	1	1	3,846	2	1,587
4,7	9	9	0	0	9	7,143
5,7	11	11	5	19,231	16	12,698
6,7	6	6	2	7,692	8	6,349
8,7	7	7	2	7,692	9	7,143
9,7	0	0	1	3,846	1	0,794
10,7	5	5	0	0	5	3,968

28. táblázat: A tanári kritika (7) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 7-es kategória a kritika, amelyből csak elvétve találni a megfigyelt órákon, mindössze 126-ot a 7992-ből (20. táblázat). A támogatott felidézés során kapott interjú alapján arra lehet következtetni, hogy a tapasztalt kritikák online alkalmazásának háttérében a tanár magabiztosságának és a szemkontaktus hiánya áll, míg offline a megvalósulást a fentebb már kifejtett rosszul sikerült röpdolgozat értékelése hozta létre negatív értékítéssel, kritikával, célzásokkal és játszmával. Az elenyésző elemszám miatt e kategória mélyebb elemzése nem indokolt, azonban az elmondható, hogy kategórián belül legtöbbször tanári magyarázatot követett kritika (5,7 számpár, offline: 11%, online: ~19,2%) és kritikát tanári magyarázat (7,5 számpár offline: 14%, online: ~15,38%). Tanulói választ kategórián belül

mindössze 7%-ban kritizált (8,7 számpár) a vizsgált tanár, ami az összes interakciót (N=7992) nézve 9 előfordulás volt (28. táblázat).

A tanulói válaszok (8) esetében összességében online 8%-kal magasabb arányt kapunk, aminek háttérében vélhetően az óratípus és a tanulói referálásra épülő feladattípusok állhatnak. Érdekesség, hogy a megfigyelt offline órákon összesen 1051 kérdésre jutott 842 válasz (20. táblázat), míg online körülmények között kevesebb vagy rövidebb tanári kérdések hangzottak el (377 db), mint a tanulói válaszok öt másodperces egységei (382 db). Vagyis ahogy a 21. táblázatból is látható, online körülmények között minimálisan, de több tanulói válasz született (87,7 db 45 perces órára vetítve), mint a tanári kérdéseké (86,32 db), azonban ez jelen körülmények figyelembevételével nem általánosítható. Továbbá tekintettel arra, hogy a tanári utasítások száma a vizsgált időszakban online több volt (36,9 db), mint offline (30,3 db), feltételezhető, hogy a pedagógus kérdések helyett vagy mellett utasításokkal irányította az online órát.

A számpárok gyakoriságát nézve a korábban már elemzett dicséret (2) és tanári kérdés (4) kategóriák a legdominánsabbak a tanulói válasz környezetében, amely szintén nem meglepő, ugyanis az interakciós folyamatban egy kérdést általában egy válasz követ, jelesül a tanár kérdésére a tanuló válaszol (4,8 számpár: ~27,15%), amelyre az órák egy részében dicséret (8,2 számpár: ~13,5%) vagy a tanulói válasz továbbgondolása (8,3 számpár: ~11,58%) volt a közvetlen reakció (29. táblázat). Különbség mutatkozik az online és az offline órákon megfigyeltékben a tanári kérdésre adott válaszok mennyiségében, ugyanis 24,2%-kal többször fordult elő jelenléti órákon, mint online. Ahogy a tanulói válaszokat követő tanulói gondolatok felhasználásában is (8,3) offline közel kétszer annyi előfordulást regisztráltam, mint az online alkalmakkor (29. táblázat).

Itt fontos megjegyezni, hogy bár az 5%-os átlag alatti az előfordulás, de különbség mutatkozik abban, hogy a választ dicséret vagy a tanulók ötleteinek felhasználása előzi meg: a közvetlen dicséret (2,8 számpár) a vizsgált osztályban valamivel kevesebbszer indukálta a tanulói választ, mint amikor a pedagógus felhasználta a tanulók gondolatait (3,8 számpár) függetlenül attól, hogy az óra online vagy offline környezetben zajlott. Vagyis amikor a kommunikáció partneri jegyeket mutatott, motiváltabbnak tűntek a tanulók a megszólalásra, mint a puszta visszajelző dicséretet követően. Ennél valamivel magasabb előfordulást mutat a tanári magyarázatot követő tanulói válasz (5,8 számpár), amely vélhetően a magyarázathoz kötődő, de azt megelőző kérdésre reflektált, valamint a tanári utasítás hatására történő tanulói

megszólalás (6,8 számpár). Utóbbinál az utasítás okán egyértelműen elhatárolhatóak ezek a szituációk azoktól az esetektől, amelynél a tanuló valóban beszélni szeretett volna. Online teljesen elenyésző a tanulói választ követő tanulói kezdeményezés, új gondolat beemelése (8,9 számpár) és offline sem mondható gyakorinak ez a számpár, ahogy az új gondolatot követő tanulói visszacsatolás sem értelmezhető (9,8 számpár) az elemszám miatt. Ugyanakkor megjegyzendő az interakciós csendet követő tanulói reakciók megjelenése (10,8 számpár), ami arra enged következtetni, hogy bizonyos esetekben a vizsgált tanulóknak szüksége volt időre a válasz átgondolásához.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
8,1	5	0,309	0	0	5	0,221
8,2	220	13,605	86	13,354	306	13,534
8,3	217	13,42	45	6,988	262	11,588
8,4	156	9,647	58	9,006	214	9,465
8,5	102	6,308	40	6,211	142	6,28
8,6	37	2,288	10	1,553	47	2,079
8,7	7	0,433	2	0,311	9	0,398
8,8	67	4,143	120	18,634	187	8,271
8,9	16	0,989	3	0,466	19	0,84
8,10	15	0,928	18	2,795	33	1,46
1,8	3	0,186	0	0	3	0,133
2,8	47	2,907	24	3,727	71	3,14
3,8	55	3,401	25	3,882	80	3,538
4,8	465	28,757	149	23,137	614	27,156
5,8	69	4,267	19	2,95	88	3,892
6,8	63	3,896	23	3,571	86	3,804
7,8	6	0,371	2	0,311	8	0,354
9,8	5	0,309	5	0,776	10	0,442
10,8	62	3,834	15	2,329	77	3,406

29. táblázat: A tanulói válasz (8) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

Előfordult, hogy hosszabban kifejtett tanulói válaszok jelentek meg egy-egy témára (8,8 számpár: ~8,27% kategórián belül), ez az online órák esetében négy és félszer magasabb arányban történt, mint offline, ami a tanulói referátumokra vezethető vissza (29. táblázat). Online kevésbé volt jellemző, hogy a választ vagy válaszokat azonnali tanári kérdés követte

(8,4 számpár), ennek kifejtését a tanári kérdés kategóriánál tárgyaltam. Ahogy a tanári magyarázat megjelenését reakcióként (8,5 számpár) is, ami a tanár domináns jelenlétére utal. A támogatott felidézés során kapott információk árnyalják a képet: a megfigyelt pedagógus bizonyos esetekben úgy érezte, hogy az időgazdálkodás okán célravezetőbb, ha szavaival élve „pörgeti a tananyagot” és nem reflektál az adott, esetleg hiányos válaszokra, illetve a téma szempontjából irreleváns vagy „zsákutcába vezető” információkra.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
9,1	0	0	0	0	0	0
9,2	9	6,294	4	5,97	13	6,19
9,3	22	15,385	13	19,403	35	16,667
9,4	10	6,993	5	7,463	15	7,143
9,5	21	14,685	2	2,985	23	10,952
9,6	1	0,699	0	0	1	0,476
9,7	0	0	1	1,493	1	0,476
9,8	5	3,497	5	7,463	10	4,762
9,9	5	3,497	6	8,955	11	5,238
9,10	1	0,699	1	1,493	2	0,952
1,9	0	0	0	0	0	0
2,9	4	2,797	1	1,493	5	2,381
3,9	3	2,098	0	0	3	1,429
4,9	5	3,497	3	4,478	8	3,81
5,9	26	18,182	12	17,91	38	18,095
6,9	5	3,497	4	5,97	9	4,286
7,9	3	2,098	0	0	3	1,429
8,9	16	11,189	3	4,478	19	9,048
10,9	7	4,895	8	11,94	15	7,143

30. táblázat: A tanulói kezdeményezés (9) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

A 9-es kategória a tanulói kezdeményezéseket mutatja (20, 21. és 30. táblázat), azonban a rögzített elemszám önmagában is nagyon kevés előfordulást mutat. Vagyis a tanulók leggyakrabban akkor szólaltak meg, amikor külön felkérik erre őket például tanári kérdéssel. Összehasonlítva a számokat azt mondhatnánk, hogy a látott online alkalmakon dominánsabb volt ez a kezdeményezőkézség, azonban mivel viszonylag kis számokról van szó, a százalékos növekedés értelmezése értelmetlen, messzemenő következtetések levonására

nem alkalmas. Az előfordulás darabszáma az online órák esetében ugyan minimálisan több, de feltételezhető, hogyha a megfigyelt online órák száma magasabb lett volna, akkor ez a különbség eltűnik. Így e kategória további elemzése nem indokolt.

A 10-es kód, a csend, zűrzavar megjelenése, gyakorisága és eloszlása az óra folyamatában is érdekes jelenségekre hívja fel a figyelmet. Ha a pusztá számokat nézzük, akkor az látható a 20-21. táblázatban, hogy az órákon igencsak dominánsan jelenik meg, ami természetesen érthető, hiszen amíg feladatot oldanak meg a tanulók, addig ideális esetben nem történik párhuzamos interakció a tanteremben.

Az is kiolvasható, hogy arányaiban több volt a csend az online alkalmakon, mint offline. A támogatott felidézés során a megfigyelt pedagógus kitért arra, hogy a szemkontaktus hiánya miatt nem minden esetben tudta, hogy mennyi időre van szüksége a tanulóknak adott feladatokhoz, ezért inkább több időt hagyott és bevezette a platform lehetőségei közül a kézfeltartás emotikon használatát annak jelzésére, ha valaki elkészült.

Érdeemes megjegyezni, hogy az M10-es sorszámú második online órán, valamint az M13-as számú összefoglaló órán hosszabb csoport-, illetve egyéni munkát végeztek a tanulók. Erre reflektálva elmondta a tanár, hogy a pilotidőszak okán célzottan több időt szeretett volna hagyni a tanulóknak az online feladatok megoldására, mivel az első esetben korábban még nem alkalmazott feladattípusról volt szó, amelyben a csoporttagoknak szerepkörtől függően párhuzamosan kellett információt gyűjteniük, illetve feldolgozniuk, miközben egy másik felületen egymás közötti kommunikációt folytattak. Míg az összefoglaló órán arra akarta ösztönözni az osztályt, hogy egyénileg a füzetben található vázlatok alapján, annak hiányában pedig az internetes forrásokból állítsák össze a témához kapcsolódó fogalmak, szerzők, műcímek listáját. Reflexiójában úgy fogalmazott, hogy jelenléti oktatásban ezek a feladattípusok töredékidő alatt elvégezhetők, és a későbbiekben, ha már ezek az elemek gördülékenyebben mennek és a tanulók is tudják, mire számíthatnak, akkor kevesebb időt vesznek majd igénybe. Ennek igazolására további kutatás lenne szükséges, amely túlmutat a jelenlegi kereteken. Arra azonban választ ad, hogy a folyamatos csend hossza függ az óra típusától.

KÓD, SZÁMPÁR	OFFLINE		ONLINE		ÖSSZESEN	
	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül	Darabszám	% a kategórián belül
10,1	0	0	0	0	0	0
10,2	24	1,435	7	1,003	31	1,308
10,3	4	0,239	3	0,43	7	0,295
10,4	142	8,493	48	6,877	190	8,017
10,5	217	12,978	40	5,731	257	10,844
10,6	49	2,931	27	3,868	76	3,207
10,7	5	0,299	0	0	5	0,211
10,8	62	3,708	15	2,149	77	3,249
10,9	7	0,419	8	1,146	15	0,633
10,10	652	38,995	406	58,166	1058	44,641
1,10	1	0,06	0	0	1	0,042
2,10	23	1,376	4	0,573	27	1,139
3,10	9	0,538	1	0,143	10	0,422
4,10	220	13,158	57	8,166	277	11,688
5,10	172	10,287	40	5,731	212	8,945
6,10	62	3,708	25	3,582	87	3,671
7,10	7	0,419	2	0,287	9	0,38
8,10	15	0,897	18	2,579	33	1,392
9,10	1	0,06	1	0,143	2	0,084

31. táblázat: A csend, zűrzavar (10) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

Különböző „csend fajtákat” fedezhetünk fel attól függően, hogy mi hívta létre. Ezt a 31. táblázat mutatja. Valamennyi tanóra nyüzsgéssel indul és többnyire azzal is zárul, ami természetes velejárója az óra lezajlásának. Megkülönböztethetjük a hatásszünetet, amikor például egy magyarázatot, előadást (5,10 számpár) vagy utasítást követően áll be mindössze legfeljebb öt másodpercnyi csend, majd a beszélő folytatja korábbi gondolatmenetét. Okozhatja a fogadó fél meglepettsége vagy megrökönyödése is, vagy ha a vevő nem tud mit kezdeni a hallott információval. Ilyen lehet adott esetben egy kritika (7,10 számpár), dicséret (2,10 számpár) vagy egy váratlan utasítás (6,10 számpár). Interakciós csend alakulhat ki, ha a tanulóknak időre van szükségük a tanári kérdés megválaszolására, gondolkodásra, információkeresésre (4,10 számpár) vagy ha a csoportelv alapján a tagok egymásra várnak. Ez akár kínos csenddé is válhat, aminek feloldására a megfigyelések alapján tanár elismételte vagy újrafogalmazta a kérdést (10,4 számpár), esetleg kiegészítő információkat osztott meg segítségképpen vagy ha elégedetlen volt a tanulói aktivitással, akkor kritikával (10,7 számpár)

vagy utasítással (10,6 számpár) élt. Bár a számok nem tükrözik, nehezebben kezelte a megfigyelt pedagógus az online tanórákon bekövetkezett csendet, mint offline környezetben. Ilyenkor mindig gyorsan igyekezett rájönni az okára és megoldani, többször előfordult, hogy ingerültebben utasítással vagy kritikával reagált.

A kínosnak érződő, akár kétszer öt másodpercig is tartó csendet a tanuló is megszakíthatja, feloldhatja válasszal (10,8 számpár) vagy új téma felvetésével (10,9 számpár), de ez nem összetévesztendő azzal a csenddel, amit egyértelműen gondolkodásra, a válasz megfogalmazására használnak a tanulók. Egymás utáni 10,10 számpár adódhat tétlenségből, tétovázásból vagy technikai problémából is, az M10-es online órán mindhárom előfordult.

Hosszabb csendet egy megnyilatkozás erejéig megszakító vagy hosszabb szünetet követő utasítás akkor is előfordulhat, ha a feladat befejezésére nem ösztönöz, hanem utasít a tanár. Például az M07-es óráról: *„Most már tegye le mindenki a tollat, dolgozatot a pad szélére, nem várunk tovább!”*

A 32. táblázat a csend, zűrzavar megjelenéseit részletezi olyan sorrendben a darabszámokat, ahogyan az idő előrehaladtával követik egymást. Ez alól kivételt képez a különálló számok összesítése, amely a sor végén kapott helyet és amelyből arra következtethetünk, hogy a csend szakaszokhoz képest mennyi volt az óra különböző pontjain megjelenő, mindössze öt másodpercig tartó szünetek száma.

Az adatokból az látható, hogy a hosszabb időt igénylő feladatokra szánt időt legfeljebb öt és fél percnél szakította meg valamivel a tanár, vagyis ennél tovább nem fordult elő, hogy ne történjen interakció. Ez nem mondható általánosnak, sokkal jellemzőbb volt, hogy ezekben az esetekben másfél-két percenként törte meg a csendet. Ez a megszakítás lehet egy kiegészítés vagy kérdés hosszúságú is, esetleg az idő jelzése, amely után még folytatódott a tanulói munka.

A rövidebb gondolkodást igénylő kérdéseknél, feladatoknál 30 másodperctől másfél percig terjedt a csend. Ha megvizsgáljuk, hogy az online és az offline órákon mennyi volt a nem egybefüggő, vagyis nem kifejezetten feladatokhoz köthető csendek percértéke, akkor azt mondhatjuk, hogy ezek a különálló rövid hatásszünetek, tétovázások, átállások, várakozások az online órákon összesen átlagosan két és fél percet tesznek ki (2,41 perc), míg offline valamivel több, mint három percet (3,2 perc). Ez reflektál arra a megállapításra, miszerint a

vizsgált pedagógus online körülmények között kevesebbet várt a válaszokra, szinte azonnal inkább újra feltette a kérdést vagy felszólított valakit, igyekezett minél hamarabb megszüntetni a kialakult csendet.

Óra	Csend megjelenése (1 db = 5 mp)	Összes csend (db)
M01	2, 4, 2, 10 előfordulás (egymás után); 36 különálló	54
M02	2, 2, 3 előfordulás (egymás után); 9 különálló	16
M03	3, 15, 13, 18, 19, 20, 4 előfordulás (egymás után); 23 különálló	115
M05	3, 4, 7, 3, 8, 3, 9, 6 előfordulás (egymás után); 23 különálló	66
M06O	2, 2, 2, 31, 2, 2 előfordulás (egymás után); 43 különálló	84
M07	3, 2, 31, 31, 12, 8, 6, 11, 3, 9, 16, 12, 9, 2, 25, 2, 29, 3, 23, 4, 2, 3, 2, 2, 4, 7 (egymás után); 29 különálló	290
M08	4, 7, 4, 3, 3, 6, 18, 6, 7, 2, 3, 8, 5, 2, 6, 6, 4, 2 (egymás után); 64 különálló	160
M09	4, 2, 2, 20, 2 (egymás után); 70 különálló	100
M10O	3, 2, 36, 41, 2, 8, 8, 24, 18, 4 (egymás után); 43 különálló	189
M11	2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 4, 7, 2, 10, 13 (egymás után); 55 különálló	113
M12	2, 2, 15, 6, 5, 6, 2, 4, 3, 2, 10, 5, 4, 4, 4, 2 (egymás után); 77 különálló	153
M13O	5, 4, 18, 9, 13, 13, 2, 12, 3, 47, 29, 3, 5, 8 (egymás után); 12 különálló	183
M14O	3, 67, 2, 2, 6 (egymás után); 18 különálló	98
M15	2, 2, 2, 2, 2, 60, 4 (egymás után); 21 különálló	95

32. táblázat: az egy tanórán belüli csendek folytonosságáról (Forrás: Saját szerkesztés)

Összefoglalva

Az adatsorokat áttekintve általánosan megállapíthatjuk, hogy a Falus Iván-Golnhofer Erzsébet-féle szakirodalomban előrevetítetteknek megfelelően a vizsgált esetekben is szinte kivétel nélkül a tanári kérdés és az erre érkező tanulói válasz kategóriája fordult elő leggyakrabban (Falus, 1973).

A megfigyelt órákról általában elmondható, hogy a pedagógus a kérdve kifejtő technikát alkalmazva ösztönözte válaszra a tanulókat, amely valamennyi esetben sikerrel járt.

Bár viszonylag sokszor válaszoltak a tanulók a tanári kérdésekre, feltételezhető, hogy ha a pedagógus több időt hagy a tanulóknak gondolkodásra, amely ugyan rövid ideig interakciós csendet eredményez, akkor még nagyobb arányban lett volna jelen a tanulói megszólalás. Ezeket a párbeszédet többnyire pozitív visszajelzés, dicséret követte a pedagógus részéről. Az adatok alapján mégis úgy tűnik, hogy bizonyos helyzetekben motiválóbbnak tűnt a dicséret helyett a tanulók önálló gondolatainak beemelése a tanári megnyilvánulásba, ugyanis ezekben a szituációkban könnyebben válaszoltak újra vagy kapcsolódtak be a párbeszédbe. Kritika és a tanulók érzelmeinek feltétel nélküli elfogadása nem mutatkozott meg számottevő mértékben a 14 vizsgált órán.

Az is jellemző volt, hogy a tanulói válaszok, hozzászólások után a tanár elismételte, kihangosította a gondolatilag helyesnek vélt válaszokat, amelyek eredetileg többnyire halkán vagy motyogva hangzottak el. A támogatott felidézés során elhangzottak alapján kijelenthető, hogy célja az volt, hogy ezzel is erősítse önbizalmukat és a tanulói gondolatot továbbfűzve folytassa az adott elemzés ívét. Időtartam tekintetében általánosan elmondható, hogy két-három másodpercnél tovább nem hagyta a csendet interakciós helyzetben, ilyenkor újabb kérdéssel próbálta továbblendíteni a gondolatmenetet. Ezzel a stratégiával külső szemlélőként valóban olyan érzetet keltett, hogy folyamatos a kommunikáció és az interakció, közösen születik meg az adott mű elemzése, értelmezése, de sok esetben maga válaszolta meg kérdéseit.

Az online és az offline kommunikációját tekintve nem fogalmazható meg markáns különbség. Az online órákon gyakrabban élt az utasítás eszközével, a kérdések mellett ezzel irányította az óra menetét. Az interakciós csend kezeléséről az állapítható meg, hogy bár az online alkalmakon több volt a hosszabb kidolgozást igénylő tanulói feladat, ezért a folytonos csend mennyisége is, a különálló, rövid ideig tartó szüneteket igyekezett megakadályozni kérdéssel, magyarázattal, utasítással. Vagyis összességében a megfigyelt időszakból az állapítható meg, hogy a pedagógus többségében ugyanúgy kommunikál online, mint offline körülmények között, a mennyiségi különbségeket többnyire az aktuális tananyag tartalma, a tanulók hangulata és a megválasztott munkaforma, valamint a feladatok határozzák meg.

3.7.4. Offline órák elemzése

A látott offline órák jelentős része klasszikus frontális verselemző óra volt a magyar klasszicizmus irodalmából (5. melléklet). Órarend szempontjából a hét közepére, egy reggeli és két délelőtti alkalomra elosztva, a vizsgált időszakban a nyelvtan óra helyén is irodalomóra

volt. Így a megfigyelés 10 tanórát foglalt magába. Alapvető szempontok a pedagógiai kommunikáció, valamint az eszközhasználat és az online elemek voltak, melyeket a pedagógusminősítésben is alkalmazott értékelés releváns állításaival közvetlenül az órát követően exit megfigyelési lapon is rögzítettem (15. melléklet és 16. melléklet).

A tanulók aktivitása nem mondható kiemelkedőnek a megfigyelt időszakban, sem pozitív, sem negatív irányban. Ennek oka a már említett tantárgyhoz fűződő viszonyuk lehet, miszerint nem tartozik a kedvenc tárgyaik közé, nincsenek emelt szintű érettségi ambícióik, sem továbbtanulási terveik az irodalommal, azonban nem is utálják az órákat.

Az M01-es sorszámú órán a korábbi tananyag folytatása, befejezése volt a tartalmi középpontban. A pedagógus érezhetően laza stílusban kommunikált, többször viccelődött, az óra nagy része oldott hangulatban telt. A látott szituációkban többnyire harmóniát, biztonságot, elfogadó légkört teremtett. Egy eset volt, amikor külső megfigyelőként úgy tűnt, hogy az adott tanuló zrikálása személyeskedéssel párosult és nevetségessé vált a tanuló az osztály előtt. Erről a támogatott felidézés során elmondta, hogy tudatos a fiú folyamatos noszogatása, úgy véli, hogy így hozható ki belőle az a plusz, ami személyes gátjai miatt általában elmarad. Emiatt úgy ítélt meg, hogy a tanítványait ezzel a megnyilvánulással nem ösztönözte egymás tiszteletére. A folyamatos szómagyarázatokkal, szókincsbővítéssel és a merev helyett laza magyarázatokkal egyértelműen figyelembe veszi kommunikációjában a tanulók eltérő kulturális vagy társadalmi sajátosságait. A támogatott felidézés során a pedagógus elmondta, hogy ez volt a síszünetet követő első közös órájuk, emiatt pozitív csalódásként élte meg az óra gördülékenységét. Az órán nem alkalmazott a tanár közvetlenül semmilyen online-hoz kötődő eszközt és szóbeli utalás sem történt rá. A kommunikáción és az online lehetőségeken alapuló megfigyelőlapon így a maximálisan elérhető 95 pontból 69-et kapott ez az alkalom, ami 73%-os eredményt jelent.

Az M02-es szintén frontális szervezésű órán pedagógiai kommunikáció szempontjából nem történt említésre méltó esemény, az első órához hasonlóan most is a tanári kérdések és magyarázatok domináltak, a kérdve kifejtő módszert alkalmazva próbálta rávezetni a pedagógus a tanulókat a válaszokra és a gondolat ívére. A különbség a teljes osztályt érintő, de egyénileg megoldandó feladatokban jelentkezett, viszont ezek nem ösztönözték a tanulókat az aktív órai munkára, szemlátomást nehezebb napjuk volt. A pedagógus a gyötrelmes szóval jellemezte az órát követő megbeszélésen a látottakat, noha kommunikáció tekintetében

valamivel erősebb pontszámokat hozott, mint az M01 sorszámú. Az IKT-használat és az online tartalmakra való utalás ez alkalommal sem jelent meg.

Az offline alkalmakon megjelenő online elemek szempontjából a harmadik óra jelentette az áttörést, amikor a tanulóknak saját telefonjuk és az internet segítségével 10 információt kellett kikeresniük Berzsenyi Dánielről. Az M05-ös óra előzte meg az első online alkalmat, aminek a kezdése vélhetően megalapozott a hangulatnak: a tanár kijavította a memoriter röpdolgozatokat, amiknél erős gyanúval élt, hogy a tanulók csaltak. Kifejezte ebbéli aggályait, de annyira belelovallta magát, hogy hangsúly, hanglejtés, hangerő és türelem szempontjából a teljes órai kommunikációját is áthatta ez a feszültség. Online elemekre nem történt közvetett utalás és közvetlen alkalmazás sem. Ugyanez mondható el az első online órát követő offline irodalomóráról, amelyen viszont röpdolgozattal kezdett az osztály. A felmérést követően érezhetően nem volt kedve az osztálynak az órához, ezért a pedagógus előbb az előző napi első online óra tapasztalataira reflektált, majd egyesével felszólítva a tanulókat kért az adott vers kapcsán gondolatot, így tartva fenn a figyelmet. Online platformként a Magyar Elektronikus Könyvtárat ajánlotta azoknak, akik otthon felejtették a szöveggyűjteményüket.

A következő, M10-es sorszámú online óráig a további offline alkalmakat ugyanaz a tanári stílus, a sok kérdéssel dolgozó stratégia és problémamegoldás jellemezte, minimális online beemeléssel. Azonban a második, csoportmunkán alapuló online órát követően 85-87%-os eredmények mutatkoznak az offline órák általános pedagógiai kommunikációjában és az IKT vagy online elemek beemelésében. Vélhetően a csoportmunka hozta meg azt a pozitív élményt, ami miatt elkezdett jobban kísérletezni a pedagógus az online lehetőségekkel a jelenléti, többnyire továbbra is frontális munkaszervezésű órákon. Ezekkel az elemekkel nemcsak gördülékenyebb lett az óra menete, de a Kahoot-játékok offline alkalmazása felébresztette a tanulóknak a versenyszellemet és nagyobb aktivitást és feladatkedvet mutattak az aktuális irodalomóra hátralévő részére. Ennek ellenére egy kivétellel mindegyik jelenléti alkalomra igaz volt, hogy a tanári beszéd részaránya 60% fölötti volt. Vagyis továbbra is saját magyarázataira, kérdéseire épített többségében a pedagógus, a tanulók meglátásait csak kisebb részben építette be a folyamatba.

3.7.5. Online órák leírása, elemzése

3.7.5.1. 1. alkalom – frontális

Az első online óra témája Berzsenyi Dániel: Osztályrészem és Kosztolányi Dezső: Boldog szomorú dal összehasonlító elemzése volt frontális munkaszervezésben. A megfigyelés részletei a 35. mellékletben olvashatók.

A tanóra legmagasabb létszáma 18 fő volt, amelyből az óra elején kivétel nélkül mindenki bekapcsolta a kamerát, majd láthatóan tesztelgették a tanulók a kamera ki- és bekapcsolásával, hogy valóban kötelező eleme-e a részvételnek. Erre reagálva a megfigyelt pedagógus elkövette azt a „hibát”, hogy verbalizálta a lehetőséget, miszerint egyéni a döntés, nincs következménye a kikapcsolt kamerának: *„Jó, hogyha valaki nagyon nem akar képernyőn látszani, akkor maradjon inkognitóban.”* Amint kimondta ezt a mondatot, mimikáján látszott, hogy megbánta, amit megerősített, hogy ezzel párhuzamosan az összes kamerakép eltűnt a platformról. Ezután érezhetően zavarban volt, próbálta ösztönzi az osztályt a vizuális aktivitásra: *„Na.. nem azt mondtam, hogy muszáj leszedni a képet, ez jó hülyeség volt, igen, elismerem. [...] Tehát aki szeretné vállalni az arcát, nyugodtan. [...] „Na jó, kapcsoljuk vissza a kamerákat akkor! Legalább pár embert hadd lássak.”*, de az óra egészét nézve mindössze 8 tanuló volt a legmagasabb létszám, aki egy időben kameraképet is adott.

Az óra lefolyása minimálisan különbözött a hasonló munkaszervezésű offline irodalomórától. A pedagógus az óra nagyrésztében magyarázattal és a kérdve kifejtés eszközével élt, a tanulók kisebb része részt vett a párbeszédben és válaszolt a kérdésekre, azonban a nagyobb részéről nem volt információ, visszajelzés, hogy jelen vannak-e, vagy csak a virtuális avatarjukat ültették be maguk helyett a platformra. Ez az aktivitási arány a jelenléti alkalmakkor is hasonló képet mutat annyi különbséggel, hogy a tanulói passzivitás oka és mikéntje szemmel látható a pedagógusnak, így, ha be szeretné vonni az órába az adott tanulót, akkor közvetlenül odalépve hozzá megteheti, míg az online térben, ha nincs tanulói reakció, válasz, akkor mivel az oka nem egyértelmű (technikai probléma, nincs jelen vagy nem tudja a választ), berekedhet a kommunikáció.

A Flandres-mátrix szürke kereszt zónájából látható, hogy a tartalommal összefüggő interakciók száma 363 volt, ami a 46 perces óra teljes interakciómennyiségének (552) jelentős részét képezi, vagyis ennél az elemzőóránál is elmondható, hogy tartalomra került a fókusz (33. táblázat). Mindezt megerősíti a tanári magyarázatok (5. sor és oszlop), valamint a tanári kérdések (4. sor és oszlop) domináns jelenléte. A tanári beszéd részaránya (TBR) 67%, vagyis több, mint 30 perc volt, míg a tanulói arány (tbr) mindössze 17,7%, ami megfelel az offline és

online órai 8 perces átlageredménynek. (20. melléklet). Csend az óra 15,2%-ban volt, összesen pontosan 7 percig, azonban a megfigyelési jegyzőkönyvekből (29. melléklet és 31. melléklet) is látható, ezek a két és fél percig tartó összefüggő önálló feladatmegoldás miatt kialakult interakciós szünet kivételével eloszlanak. Ez azt is jelenti, hogy mindössze egy önálló feladatmegoldásra volt lehetőség, a további részekben frontális közös elemzés zajlott.

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1											0
dicséret		2		4	11	11	6	1		6		1	40
gyerek ötlet		3		6	1	9	4	1		9		1	31
kérdez	kezdeményezés	4			1	13	16	5		43	1	28	107
magyaráz, előad		5		3		30	90	8		6	1	11	149
utasít		6				9	4	18		5	1	6	43
kritizál		7											0
gyerek reagálás		8		27	16	15	12	5		16			91
gyerek kezdeményezés		9			1	1	1			3	1		7
interakciós szünet (csend)		10			1	19	16	5		3	3	37	84
összesen			0	40	31	107	149	43	0	91	7	84	552
M06 óra		A			B			C		D			
		reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend			

33. táblázat: Az M06-os online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)

Megemlítendő az utasítások (6. sor és oszlop) az offline órákhoz képesti magasabb számú megjelenése, aminek háttérében a támogatott felidézés (30. melléklet) alapján vélhetően az online környezetből fakadó korlátozott visszajelzések és az új tanítási helyzet, a tanári bizonytalanság nem tudatos kiküszöbölése állhat.

Összességében tehát elmondható, hogy a jelenléti alkalom szokásainak, tanítási stratégiáinak, az alkalmazott módszereinek egy az egyben való átültetése nem eredményez pozitív többletérlelményt a résztvevőknek a közös verselemzés szempontjából. Sőt, inkább tanári frusztrációt, az osztályteremben „törtétek” észlelésének hiányával és a tanulói visszajelzések elmaradásával való megküzdést. Azok a tanulók, akik az offline alkalmakon a passzivitást választották, a megfigyelt órán még inkább eltűntek, az is elképzelhető, hogy csak virtuálisan voltak jelen. Ezen a pusztán verbális kommunikációval a látott munkaszervezéssel nem lehet változtatni. Tekintettel arra, hogy a megfigyelt időszak jelentős része a verselemzésekre épít, javasolt a következő online alkalomra olyan közös feldolgozási mód választása, amelyben minden tanulónak aktív szerepe van.

3.7.5.2. 2. alkalom – csoport

A második online alkalommal (M10-es óra) Berzsenyi Dániel A magyarokhoz II. című versének elemzését tűzte ki tartalmi célul a vizsgált pedagógus, amelyet a korábbi munkaformáktól eltérően csoportmunkában tervezett feldolgozni. Az óra megfigyelési jegyzőkönyvét az 35. melléklet tartalmazza.

Ehhez az osztály tagjait előzetesen, az online alkalmat megelőző utolsó offline órán csoportokba osztotta, törekedve arra, hogy véletlenszerű legyen a csoporttagok sorsolása. A padosorokon végighaladva mindenki sorban egy számot kapott egytől ötig, az azonos számmal rendelkező tanulók kerültek egy csoportba, melyet a pedagógus feljegyzett. Azonban tekintettel arra, hogy a tanteremben szabad helyválasztás van, számolt azzal a tanár, hogy az egymást kedvelők ülnek egy padban. Vagyis valóban véletlenszerű volt, hogy kik alkotnak egy csoportot, az viszont tudatos és tervezett, hogy az egymás mellett ülők külön kerüljenek. Ezt követően handout formájában kiosztotta a feladat elvégzéséhez szükséges szerepleírásokat, amelyen a pontos feladatleírás és a pontozás mikéntje is szerepelt (19. melléklet).

Egy csoportban négy szerepkör jelent meg a csoportmunkához szükséges valamennyi funkciót és feladatot megtestesítve. Ezek az összetett szerepek magukban hordozták és leképezték a digitális kompetencia valamennyi területét. A szerepköröket a csoporttagok egymás között osztották el a leírt tulajdonságok, képességek, kompetenciák alapján aszerint, hogy kire melyik illik leginkább, melyik tevékenységterület az erőssége, a szimpatikus, a közelálló vagy épp melyiket hagyták a többiek. Ez alapján minden csoportban volt egy *szónok*, akinek a szóbeli kommunikáció, a szabatos megfogalmazás, az érvelés és az összegzés az erőssége, emellett könnyen alkalmazkodik a spontán előálló új helyzetekhez; egy *írnok*, aki táblakép nélkül gyorsan és precízen tud kézzel vagy billentyűzeten jegyzetelni az órán, vázlatot készíteni a saját csoportjától és a többiektől elhangzott információkból, majd feltölti egy közös tárhelyre. A harmadik szerep a *nyomozó* vagy detektívé, amelyhez nem elég az éles szem és a precizitás, a gyorsaság és az információkeresési stratégia megfelelő kialakítása mellett erős kritikai attitűddel, forráskritikával kell rendelkeznie, hogy magabiztosan eligazodjon a digitális információk dzsungelében. Végül egy *rabló*, akinek feladata a többi csapattól pontot rabolni a különböző összefüggések meglátásával és a passzolt tanár kérdések megválaszolásával. A szerepek elosztása órán kívüli feladat volt, így átgondolhatták a csapattagok a döntést az online alkalomig, amikorra az egymás közül kinevezett csapatkapitány megosztotta azokat a csapatnévvel, a teljes névsorral és a közös

ismertetőjeggyel, amit a beazonosíthatóság okán viseltek. Erre azért volt szükség, mert offline keretek között a csapatok el tudnak különülni egymástól a fizikai térben, de a Google Meet felülete a bejelentkezés sorrendjében, majd a megszólalások szerint helyezi el a résztvevőket az egymás melletti ablakokban.

A pontozás paramétereit a külső és a belső motivációs tényezők aktivizálása céljából alakítottuk ki olyan módon, hogy az egyéni és a csapat teljesítmények is tükröződjenek benne. Ez alapján a megjelenés (közös jel, csapatnév kreativitása, kamera bekapcsolása), valamint a szereplők tevékenysége alapján történt a pontozás, amelyben a legtöbb egyéni pontot a szóvivő előadása és az elemzés tartalma hozhatott, de az írnok munkája is külön értéket képviselt, ahogy a nyomozó vagy a rabló aktív tevékenysége is több szempontba számított be. A legtöbb pontot elért csapat minden tagja az előzetes ígéretnek megfelelően ötös osztályzatot kapott, valamint utólag egyéni díjként szintén órai munka jelessel jutalmazta a tanár a legnagyobb küzdő és a legprecízebb írnok szereplőt. Utóbbi nem szerepelt az előzetes tervezésben, de a vizsgált pedagógus az órát követően úgy vélte, hogy a példaértékű órai teljesítményre érdemes felhívni a figyelmet és megerősíteni, motiválni az adott tanulókat a folytatásban.

Az óra feladatról a tanulók előzetesen csak a vers szerzőjét és címét tudták, továbbá, hogy minden csapat külön elemzési szempont vagy szempontokat kap az óra elején, amelyre ott és akkor kell kidolgozniuk a leghatékonyabb megoldást. Azonban arra opcionálisan volt lehetőségük, hogy előre elolvassák a verset a szöveggyűjteményből vagy rákeressenek az interneten fellelhető elemzésekre. Talán nem meglepő, hogy ezzel a lehetőséggel előzetesen egyik csapat sem élt.

A feladat komplexitását nemcsak a csoportmunka és a digitális kompetencián alapuló strukturált szerepek adták, hanem a multitaskingra épülő csoportkommunikáció. Ugyanis az órai kommunikáció két szintéren folyt, egy a tanóra kereteit biztosító Google meet felületen a pedagógus és a tanulók között, míg a másik a csoportokon belüli, a tanulók közötti interakciókhoz a diákok által tetszőlegesen kiválasztott felületen (pl.: Facebook messenger, Gmail chat stb.). Így segítve egymást a kidolgozási idő alatt végzett párhuzamos tevékenységekben és a teljes online óra alatt. A tanár előzetes kritériuma csupán annyi volt, hogy olyan felületet válasszanak, amelyhez a csoport minden tagja rendelkezik hozzáféréssel. Érdekes, hogy az egyik csapat az online felületek több csatornáját is alkalmazta: az íráson

alapuló chatfelülettel párhuzamosan hanghívást is kezdeményeztek egymással, ezzel biztosítva a közös munka hatékonyságát és a megtalált információk könnyebb megszerezését.

Nádori Gergely és Prievara Tibor megfogalmazásában a multitasking a feladatok, párhuzamos tevékenységek közötti gyors, oda-vissza történő váltás akár a másodperc töredéke alatt, amely erőteljesen igénybe veszi e tevékenység alkalmazójának kognitív kapacitását (Nádori, Prievara, 2018). Jóllehet, a döntés egyéni, hogy aktuálisan melyre helyez nagyobb hangsúlyt a folyamatban a résztvevő, a szerzőpáros kitér arra, hogy a diákok akár öt-hat ablak között is kényelmesen, gyorsan és hatékonyan cikáznak az online térben. Azonban joggal vetik fel aggodalomként, hogy ez a tevékenységegyüttes mennyire lesz hasznos a diákok ismeretszerzésében, a tanulási folyamat hatékonyságában vagy a feladatmegoldások minőségének rovására megy (Nádori, Prievara, 2018). E hatékonyság vizsgálatára nem terjed ki kutatásom, a modellezett időszakban a multitasking beemelése a tanórába a pedagógiai kommunikáció szempontjából a változatos, különböző kommunikációs helyzetetek tervezett előidézése miatt történt.

A tanórán a 30 fős osztályból 15-en voltak jelen, ebből a tanáron kívül az óra maximális létszámú pontján nyolcan használtak bekapcsolt kamerát, a többiek hangban vagy a chatfelületen szóltak hozzá az órához. A megfigyelési jegyzőkönyvből és a Flanders-mátrixból (34. táblázat) kiolvasható, hogy az összesen 48 percig tartó órán 576 interakció történt, ebből a tanári beszéd részaránya (TBR, 20. melléklet) 50,69%, vagyis összesen több, mint 24 perc volt, a csend aránya 32,8%, közel 16 perc, míg a tanulói beszéd részaránya 16,49% (tbr), valamivel kevesebb, mint 8 perc. A tanári kérdések és a tanulói válaszok közel azonos mennyiségben hangoztak el (81-85 megjelenés), azonban ez nem jelenti azt, hogy minden tanári kérdésre tanulói válasz érkezett, ugyanis kérdést mindössze 17 alkalommal követett közvetlenül szorosán kapcsolódó tanulói megnyilvánulás. A mátrix zöld mezőjéből viszont egyértelműen látszik, hogy gyakori volt a 8,8 számpár, vagyis a tanulók hosszabb összefüggő beszéde, amiből könnyen visszafejthető, hogy a vizsgált tanórák esetében a tanulói megnyilvánulások jelentős része a szónok, szóvivő szerepköréből fakadó referátum, az adott csoport elemzésének ismertetése volt. A lila mezőkből láthatjuk, hogy a tanár 34 alkalommal dicsért vagy támaszkodott a tanulók gondolataira, beleértve az önálló témafelvetéseket is. Valamint a szürke tartalmi keresztből az állapítható meg, hogy az óra összességében tartalmfókuszú volt, nagyon gyakori és hosszan tartó tanári magyarázatokkal. Az is feltűnő, hogy a korábbiakhoz képest gyakrabban élt a pedagógus az utasítás eszközével,

8 esteben hosszabban is kifejtve. A 6. sorból kiolvashatjuk, hogy az órai utasításokat részben tanári kérdés, magyarázat és kritika követte, kisebb részt váltott ki tanulói válaszokat.

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1											0
dicséret		2	3	5	6	11	3			6		1	35
gyerek ötlet		3	4	2	1	6			1	7			21
kérdez	kezdemenyezés	4		2		20	11	10		17	2	19	81
magyaráz, előad		5		12		16	46	13	2	6	2	9	106
utasít		6				7	8	8	2	6	1	10	42
kritizál		7				1	1	1		2		2	7
gyerek reagálás		8	12	10	7	9	1	1	30	1	14	85	
gyerek kezdemenyezés		9		2	3	1		1	1	2		10	
interakciós szünet (csend)		10	2	2	20	13	6		10	2	134	189	
		össz	0	35	21	81	106	42	7	85	10	189	576
M010 óra		A			B				C		D		
		reagálás			kezdemenyezés				gyerek beszél		cse nd		

34. táblázat: Az M10-es online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)

Tartalmi szempontból az óra végére nem állt össze a teljes elemzés, de a támogatott felidézés során kiderült, hogy nem volt cél egy óra alatt befejezni a verset. Az órai jelenlét, illetve annak hiánya az osztályon és a csoportokon belül némi feszültséget eredményezett, mivel voltak olyan tanulók, akik nem jelezték előre távollétüket a tanárnak és az osztálytársaknak sem, cserbenhagyva így a csoportjukat. Ez a mozzanat annyira fontos élmény volt a tanulóknak, hogy a modellezés időszakát követő visszamérő kérdőívben is többen a hibrid oktatás negatívumaként írták le.

A pedagógus összességében elégedett volt a tanulók teljesítményével, úgy érezte, hogy azok, akik jelen voltak az órán, többségében beletették a munkát a csapatok teljesítményébe, olyanok is, akik kevésbé szoktak aktívak lenni. Elmondása alapján nagyobb aktivitást érzékelt, mint más feladatokkor, noha hozzátette, hogy a háttér folyamatokra az online keretek miatt korlátozottan, illetve egyáltalán nem látott rá. Saját nehézségeként is ezt a hiányt és az ebből fakadó visszajelzések elmaradását fogalmazta meg zavarként, ami miatt a bizonytalanabb szituációkban benyomásaira hagyatkozott. Míg offline kerete között a szemkontaktussal a várt visszajelzések, megerősítések természetes folyamatként vannak jelen és gördítik tovább az órát. Ehhez kapcsolódóan technikailag zavaró tényezőként jelezte az

online ablakok közötti folyamatos váltást, zavarta, hogy nem látja a tanulókat, ha elkattint a videóhívásból, így sokszor esetleges volt, hogy mely tanulót szólította fel.

Az órával pedagógiai célja a csoportmunka és együttműködés gyakorlásán kívül a multitasking és a digitális kompetencia részterületeinek gyakorlati kipróbálása volt. Kiindulva Szűts Zoltán azon megállapításából, hogy a digitalizáció és e korosztályban főként a social média hatására általánosságban a tanulók figyelme nem egy feladatra vagy jól körülhatárolható problémára összpontosul, hanem elaprózódik (Szűts, 2022:87), a megfigyelt órán a fő feladat, jelesül az elemzés különböző részegységeire összpontosította mintegy apró részekre szedve a tanulók figyelmét. Az órán tapasztaltak alapján, megerősítve a támogatott felidézés tanári reflexióival, megfontolandó, hogy akár offline, akár online csoportmunkában a pedagógus koordináló, facilitáló szerepét előtérbe helyezve adott fő problémán belül adná meg a figyelem elaprózódásának lehetőségét, így a problémamegoldás a folyamat végén a látszólagos káoszról egy teljes egészévé állhat össze. Természetesen e megfigyelés tapasztalataiból nem lehet általánosítani, de rámutatnak egy olyan irányra, feladatfeldolgozási módra, amellyel a későbbiekben érdemes lehet foglalkozni, tesztelni különböző környezetekben.

3.7.5.3. 3. alkalom – összefoglaló óra

A harmadik online óra a modellezés folyamatában a 13. megfigyelt óra volt, az irodalomórák sorában a 12.¹⁹ A korábbi online alkalmakhoz képest már a pedagógus óraindításában, majd a teljes óravezetésben magabiztoság volt érezhető, in medias res kezdéssel tért a lényegre és igyekezett feszesen tartani az órát és az időkereteket (38. melléklet).

Noha dominánsan most is a tanári kérdések és a tanári magyarázatok voltak jelen kiegészülve az online órákon gyakrabban tapasztalt utasításokkal, eszköztára változatosabb volt és igyekezett építeni a tanulói válaszokra, megszólalásokra (35. táblázat). Egy hosszabb és több rövidebb feladattal készült, amelyek ritmust adtak az órának és hozzájárultak a tanári beszéd részarányának csökkenéshez a csend javára. Azonban az óra végén hosszabb tanári előadással foglalt össze, ahol a tanulói interakció már szinte alig jelent meg. Ennek okaként a támogatott felidézés interjúban (39. melléklet) az időgazdálkodást jelölte meg. A TBR a megfigyelt alkalmon kerekén 50%, vagyis 23 perc volt, a csend 33%, nagyjából negyedóra,

¹⁹ A megfigyelési időszakban 15 tanórán vettem részt, amelyből az M04-es sorszámú nyelvtanóra volt. Noha a tanárról kialakított kép összességében információval bírt, tekintettel arra, hogy a teljes időszakban mindössze egyetlen ilyen óra volt, míg a többi 13 irodalom, ezért, ezt az alkalmat nem tekintem a Flanders-módszerrel elemzett órák korpuszának részeként. Azonban a megfigyelési jegyzőkönyvek sorszámát befolyásolja.

míg a tanulók beszédének részaránya 16,84%, közel 8 perc. Utóbbi tehát nem tért el a korábbi átlagoktól.

A tanórán 20-an voltak jelen, ebből 9-en kapcsoltak kamerát. Erre vonatkozó igényére a tanár mindössze egy mondatral utalt az óra elején: „Kamerát mindenki kapcsoljon, hangot csak akkor, ha hozzászól az órához!” A későbbiekben nem firtatta a témát.

Érezhetően felhasználta az elmúlt időszak valamennyi tapasztalatát, tanulságát, ami a hosszabb, de pontos feladatismertetésekben, az előremutató magyarázatokban, tanácsokban, a feladatokra szánt időben és a feladatok változatosságában is megmutatkozott. A kérdések mennyiségében és típusában nem lehetett markáns különbséget fellelni. Megemlíthető, hogy a tanár hol tegezte, hol magázta a tanulókat, ebben nem volt egység a teljes modellezési időszakban. Visszajelzéseként azt kérte a tanulóktól, hogy aki elkészült az adott feladattal, nyomja meg a jelentkezés funkciót. Ezt részben teljesítették a tanulók.

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1			1								1
dicséret		2	1	3	6	11	4	1		5	1	1	33
gyerek ötlet		3		5	1	7	7	1		4			25
kérdez	kezdeményezés	4		1	2	17	18	1		33		5	77
magyaráz, előad		5		3	1	23	41	10	2	3	1	8	92
utasít		6		2		2	7	17		7	1	7	43
kritizál		7					2	1	2				5
gyerek reagálás		8		14	10	15	8	2	1	32	2	3	87
gyerek kezdeményezés		9		1	4					1			6
interakciós szünet (csend)		10		4		2	5	10		2	1	159	183
		össz	1	33	25	77	92	43	5	87	6	183	552
			A			B			C		D		
M13. óra			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

35. táblázat: Az M13-as online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)

Az órán megjelenő feladatok építettek a tanulók korábbi tudására és jegyzeteikre, vagyis ezen az alkalmon is megjelent az információkeresés annyi különbséggel, hogy most papír alapon állt elő a forrás, vagyis a tanulók részben saját füzetüket használhatták kiindulásként a kulcsszavak, fogalmak kigyűjtéséhez. Ezzel együtt pedig párhuzamosan az órai vázlat is elkészült. Az egyéni feladatnál az előző alkalom pozitív tapasztalataiból kiindulva hasonló lehetőséget kínált a tanár a pár- vagy csoportmunkára. Ezt két fiú úgy oldotta meg, hogy végig telefonos kapcsolatban voltak egymással, amire az óra egy pontján

derült fény, ugyanis egyikük szeretett volna hozzászólni, de mivel mikrofonja nem működött, ezért társa felületén tehát a közvetítő közvetítőjén keresztül tette ezt meg.

Majd mini Kahoot-játékra hívta a tanulókat, amelyet a számítógépen és telefonon is megoldhattak, így ismét egyéni munka történt közös tudásbővítéssel, ismétléssel, összefoglalással, ráadásul azonnali visszajelzést is kaptak a tanulók az aktuális tudásszintől, ahogy a tanár is. A későbbiekben megjelent a klasszikus kivetített feladattípus, amikor idézeteket kellett felismerni, ezt közös megbeszéléssel oldották meg.

Az órát követő támogatott felidézés során kiderült, hogy bár tudatosan készült az órára a pedagógus, sok minden rutinból ösztönös döntés alapján történt, amelynek egy része jól illeszkedett az óra további menetébe, kisebb része viszont így erőltetett lett, főként az óra végi tanári összefoglalás lett monológyszerű. A pedagógus reflexiójában továbbra is a visszajelzés hiányának problémájáról és az órai hatékonyság bizonytalanságáról beszélt, amire érezhetően megoldást szeretne találni: *„Felemás érzéseim vannak. Tulajdonképpen tartalmilag végigmentünk mindenben, amit szerettem volna, néhány gyakorlófeladat maradt csak ki, szóval mondhatnám, hogy „hatékonyak” voltunk, de ez nem igaz így. Hiányérzetem vagy inkább bizonytalanságom van amiatt, hogy nem tudom, mi csapódik le ebből a gyerekeknél.”*

Az óra egészét figyelembe véve egyértelmű különbség érzékelhető az első két alkalom és a mostani között, a pedagógus tudatosabb óravezetése és kommunikációja másfajta élményt, összhatást biztosít az órának. Megjegyzendő, hogy ez az órátípus nem az új ismeretek bevezetésén és megszilárdításán, sem a verselemzés gyakoroltatásán alapult, hanem az összefoglaláson, szintetizáláson, így a különbséget vagy a tanári magabiztosságot az előzetes készülésen kívül az órátípushoz különbsége is adhatta például az online környezetben is jól alkalmazható összefoglaló feladatsablonokkal (Kahoot, táblázatok, információkeresés). Ennek hátterére nem történt utalás a támogatott felidézés során és tekintettel arra, hogy a megfigyelési folyamatban ezen órátípus vélhetően nem fog megisméltődni, későbbi kutatási irányt nyit a kérdés vizsgálata, vagyis, hogy mely órátípusok hogyan alkalmazhatók online környezetben, van-e olyan, amely erősebb pozitív tanulási élményt nyújt, mint jelenléti formában.

3.7.5.4. 4. alkalom – új ismereteket bevezető óra

A negyedik online alkalomnál nem teljesült az eredeti elv, miszerint szendvics-szerűen ékelődjön be két offline alkalom közé. Ennek oka kettős volt, egyfelől a modellezett időszak végén a téma és a tanév további rendje már nem tette lehetővé még egy teljes hét

megfigyelését, másfelől az osztály más tantárgyból történő óraelmaradása okán lehetőség nyílt óraát szervezésre, így az utolsó héten kedden (M13) és szerdán (M14) késődélelőtt is online irodalomórája volt az osztálynak a jelenlétek helyett.

Óratípus tekintetében egy bevezető óráról volt szó a romantika koráról, amelyen az óra maximális létszámú pontján 21 fő volt jelen, kameraképet mindössze 7-en használtak (40. melléklet).

Az előző alkalomhoz hasonlóan a megfigyelt pedagógus nem várt sokat az tanulók érkezésére az óra elején, szinte azonnal mondta az instrukciókat és a lényegre térve elkezdte az új ismeretanyag bevezetését. Táblaképnek szöveges és vizuális Power Point prezentációval készült, valamint kiegészítéseket tett hozzá érdekességként, a tanulók ez alapján készíthették el a saját órai jegyzetüket.

Bevezetésében igyekezett interaktívan megközelíteni a témát asszociációs gyakorlattal, amit elmondása szerint az offline bevezetőórákon is preferál. Ezt követően a korábbi tanulói ismeretek alapján egy időszalag vizuális megjelenítésével elevenítette fel a korstílusokat és a stílusirányokat, amelyben elhelyezte a romantikát, kitérve a két fogalom közötti különbségre. Ez a prezentációban a különböző információk beúsásával történt, így segítve a figyelemfenntartást és a befogadást. Majd hosszabb rövidebb tanári előadások következtek a romantika jellemzőivel, néhol kérdve-kifejtő módszert alkalmazva, de többnyire monologikusan. A történelmi háttérnél igyekezett aktivizálni az osztályt, de mindössze egy tanulót sikerült párbeszédbe vonnia. Ennél a pontnál a megfigyelt időszak alatt egyébként ritkán alkalmazott kritikai megjegyzések is fellelhetőek voltak.

Csak a 30. percnél jutottak el az első önálló feladatig, amikor csoportmunkában az internetről gyűjtötték ki a tanulók a korra jellemző építészeti, szobrászati, zenei stb. példákat. Az óra hátralévő részében ezek megbeszélése, elemzése, vizuális kivetítése történt abból a célból, hogy a romantika jellemzőit gyakorlati példákon keresztül is megismerjék a tanulók. Azonban ezzel a feladattal annyira elcsúszott az idő, amelyet vélhetően csak részben észlelt a pedagógus, hogy az eredetileg 45 perces óra végül több, mint tíz perccel tovább tartott. A zenei példából időgazdálkodásra hivatkozva mindössze 15 másodpercet hallgattak meg, majd a 44. percben elindította a Kahoot-játékot összefoglalásként. A támogatott felidezésből kiderült, hogy azért döntött így a tanár, mert megítélése szerint rövid, csak öt kérdésből állt a kvíz, azonban arra nem számított, hogy a válaszok megbeszélése is legalább annyi időt vesz igénybe, mint maga a játék.

A támogatott felidézés (41. melléklet) arra a jelenségre mutatott rá, amikor a pedagógus annyira bevonódik és élvezi saját óráját, hogy a tanuló, a befogadók háttérbe szorulnak. A megbeszélés elején arra kértem a tanárt, foglalja össze, milyen volt az óra, hogyan élte meg összességében az alkalmat:

„Nem is tudom, tudod az a baj ezzel, hogy nagyon szubjektív. Mert én jól éreztem magam. Úgy érzem, hogy produktívak voltunk, sok információ átment, legalábbis elhangzott. Vizuálisan is. Feladat és játék is volt. Nem volt annyi üresjárat, hallgatás, mint offline órán. De nincs képem arról, hányan voltak jelen szellemileg is az órán. Nem láttam a reakcióikat. Hogy mi került a füzetbe vagy például a csoportmunka hogyan zajlott a gyakorlatban.”

Részben ez a túlzott bevonódás és a hallgatóság kizárása az észlelésből lehetett az oka az időkeretek kibővítésének és az óra sikerességének érzetében, noha erre vonatkozó információja, visszajelzése a korábbi online alkalmakhoz hasonlóan nem volt a pedagógusnak. Azt viszont ez óra után is megjegyezte, hogy zavaró a visszajelzések hiánya.

Ezt alátámasztandó a következő párbeszéd az interjúból, miszerint elkerülte a tanár figyelmét, hogy amíg az egyik csoport referált, addig a többiek még módosítottak a feladatmegoldáson.

„M: Nem tudom, azt láttad-e, mert a felvételtől nem derül ki, de a másik két csoport az első referálása alatt még módosított a feladatmegoldásán.

T: Mire gondolsz?

M: A forrásmegjelölésre.

T: Ó, nem láttam, de igen. Megtalálják a tuti információt és az már nem a folyamat része, hogy a részleteket vagy [...].”

A romantika jellemzőinek tanári előadásban történt ismertetésének visszahallgatása vélhetően árnyalta az összbenyomást az óráról a pedagógusban, ugyanis bár tudatosan alkalmazta ezt az eljárást, hogy időt hagyjon a jegyzetelésre, végül a saját időkezelését nem érezte megfelelően. Válaszából kiderül, hogy a hosszas beszéd egyfajta biztonsági mechanizmusként funkcionál stratégiájában, amit véleménye szerint jelenléti oktatásban felold az azonos fizikai tér. Kiemelendő, ahogy az interjúsorozat valamennyi megnyilvánulásában, hogy felismerve a helyzetet, azonnal a megoldásra próbál törekedni, noha úgy tűnik, hogy a digitális osztályterem ilyen tekintetben egyelőre kifogott a kreativitásán.

„[...] éreztem, hogy sokat beszéltem. Tulajdonképpen ez egy előadás volt. Nem tulajdonképpen. Előadás volt. Egyrészt időt akartam hagyni, hogy aki jegyzetel, legyen esélye, másrészt a sztorikkal, példákkal mélyíteni az elhangzott információkat. De nem csodálom, hogy nem volt kérdés, hozzászólás is alig. Baromi unalmas így visszahallgatva is. A kérdve kifejtő módszer itt tényleg minimálisan ült. Lehetett volna interaktívabb ez a rész. Tudod, az zavar meg, hogy nincs visszajelzés. A személyes tanórán sétálgatok közben, látom és érzem a rezdülésükön, hogy mi van és nem hagyom őket nyugodni, ezer meg ezer kérdést teszek fel egy-egy alkalommal. De itt eleve a figyelem és a képernyőmegosztás... felosztás, hogy egyszerre nézném a téglalapokban az arcokat, akik vagy engem figyelnek vagy tők mást csinálnak és közben haladnék azzal, amit el akarok mondani. Szóval ez a fizikai helyhez kötöttség is kiváltja azt, hogy bekapcsoljam magamban a magnót, amit évek óta kívülről fújok és előadásban ledarálom, ami van. Mondjuk ilyen szempontból érdekes lenne egy olyan helyzet, ha az órám alatt vagy amíg beszélek, mozognék, mint rendszeren a tanteremben. Ha mozog a hátterem, lehet jobban fenntartom a figyelmet. De ebben az esetben nem tudom elképzelni, hogy laptop legyen a kezemben vagy párhuzamosan osszak meg tartalmakat, miközben sétálok.”

kategória	osztályozás	ez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	össz
		ezt											
érzelem elfogadása	reagálás	1											0
dicséret		2		7	15	14	19	2	1	7		1	66
gyerek ötlet		3		9	3	7	12			5			36
kérdez	kezdeményezés	4		1	1	22	25	2		56		5	112
magyaráz, előad		5		11	1	35	112	8	1	4	8	12	192
utasít		6		1	1	4	6	13		5	1	2	33
kritizál		7				1	1						2
gyerek reagálás		8		33	9	21	11	2		42		1	119
gyerek kezdeményezés		9		3	6	1					3	1	14
interakciós szünet (csend)		10		1		7	6	6			2		98
		ös sz	0	6	36	11	19	33	2	119	14	98	672
			A			B			C		D		
M14 óra			reagálás			kezdeményezés			gyerek beszél		csend		

36. táblázat: Az M14-es online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)

Az óra Flanders mátrixát megvizsgálva (36. táblázat) is szemmel látható, hogy kiugróan magas a tanári magyarázatok száma, az 56 perces órán 192, ez 16 perc tanári

magyarázatot jelent. A 65,6%-os TBR is egyértelmű tanári dominanciát mutat a kommunikációban, közel 37 percet beszélt az órán, ebből 16 perc a már említett magyarázatok ideje 9 perc a tanári kérdésekre, 5,5 perc a dicséret és motiváció, nagyjából 3 perc az utasítás, ami továbbra is hosszúnak értékelhető az offline órákon alkalmazottakhoz képest, míg a kritika kimerült két megszólalásban (20. melléklet). A tanulói beszéd részaránya 19,7%, ami a rekordhosszúságú órán 11 percet tett ki. A táblázatból az is látható, hogy a tanulók kis mértékben ugyan, de igyekeztek saját, önálló gondolatokat is megosztani a tanórán.

A látott online órák alapján elmondható, hogy mindenképpen változás figyelhető meg a tanár kommunikációjában a tudatosság irányában, azonban az utolsó alkalommal ez túlzó magabiztosságra váltott, aminek következtében a tanulók háttérbe szorultak. Az órák jelentős része tartalomközpontú volt pedagógiai kommunikáció szempontjából, továbbá a négy alkalomban a feladattípusok egy részében fellelhető a hasonlóság, azonban az óratípusok különbözősége miatt következtetés sem a vizsgált pedagógusra vonatkozóan sem általánosan nem tehető meg. A pedagógus szempontjából ezek az online órák egyfajta kísérletet jelentettek saját kreativitása és határai megismerésére és fejlesztésére.

Jelen kutatás felől vizsgálva viszont az mondható el, hogy amennyiben idővel valóban bevezetik az intézményben a hibrid oktatási modellt, úgy előzetesen a pedagógusokat és a tanulókat is fel kell készíteni az online lehetőségekre kommunikációs, módszertani, szakmódszertani és tanulásmódszertani oldalról.

3.7.5.5. Kommunikációs zavarok

Ahogy az előző fejezetekben is láthattuk, a pedagógiai kommunikáció folyamatában létrejövő interakciók ismérve, hogy az adó és a vevő szerepe folyamatosan váltakozik. A közlő a befogadóról és a kommunikációs helyzetről rendelkezésre álló információk alapján fogalmazza meg kommunikációját, így számos zavar állhat elő, ha valamely információ hiányzik.

Például a kommunikáció megfelelő nyelvének, a mondandó stílusának, eszközeinek megválasztása problémás lehet, ha nem ismerik egymást a felek és esetleg egy zavart keltő választás okán elbeszélnek egymás mellett. Legyen szó szóbeli vagy írásbeli választásról egy adott téma kapcsán, a beszédtempótól vagy épp a hanghordozásról. Utóbbi könnyen félreértést generálhat (viccelődött-e a beszélgetőpartner vagy komolyan gondolta a mondatait), míg a túl gyors tempó a megértést veszélyezteti, a lassú miatt pedig a hallgatóság

figyelmet veszíti el. Ehhez kapcsolódóan az is gondot okozhat, ha nem realizálja a vevő befogadóképességét, ahogy az M14-es online óra hosszas tanári előadás részénél nem tűnt fel a tanárnak, hogy egy ideje már nem figyelnek rá a tanulók. Ugyanehhez vezet, ha a beszélő nem tér időben a lényegre, ha elveszik a részletekben. A tudatos kommunikáció kapcsán láttunk példát arra, hogy ha a tanár megtervezi az óra és a kommunikáció főbb vonalait, akkor gördülékenyebbé válhat a folyamat. Azonban, ha gondolatai rendezetlenek, akkor vélhetően mondandója sem lesz az, az esetleges pontatlan megfogalmazások, magyarázat nélküli ismeretlen szavak megintcsak a megértés zavarát, a logikai ív követhetlenségét eredményezhetik.

Nemcsak az adó indukálhat kommunikációs zavart. Ha a fogadó fél figyelme szelektív, könnyen elkalandozik, esetleg rövidtávú és nem képes egyszerre több mindenre figyelni, akkor hiába tűnik pontosnak az üzenet, nem fog célba érni. Ezért is fontosak a visszajelzések, amiket a vizsgált pedagógus folyamatosan hiányolt az órák közben, mert észlelve egy-egy problémát, zavart, stratégiaváltással kiküszöbölhető a nehézségek jelentős része. Gondot okozhat továbbá, ha a Maslow-piramisból ismert alapvető szükségletek várnak kielégítésre, mivel az éhség, szomjúság stb. érzete képes felülrni a párhuzamosan bejövő üzenetek észlelését. Zavart kelthet a hallgató türelmetlensége, ha szeret belevágni a másik szavába, vagy ha még a kérdés elolvasása, meghallgatása előtt már a válasza koncentrálni (gyakori tanulóknál dolgozatírás közben a szelektív feladatolvasás) vagy ha bár a teljes üzenet elhangzik, mégis valamiért csak részleteket hall meg belőle. Ez az információszelektálás fakadhat figyelemhiányból, más fizikai zaj hatására, de akár előítéletességből is. A kommunikációt teljes mértékben vakvágányra terelheti és vitát, zavart eredményezhet, ha a vevő, fogadó nem hallgatja végig a másik felet, hanem egy-egy szóba, gondolatba kapaszkodva ellentmond, kritizál, vitába száll, hogy bármi történjék is, övé legyen az utolsó szó.

Az előzőekben felsorolt általános zavarok nem mindegyike jelent meg a modellezett időszakban. A pedagógus oldaláról főként a bonyolult kérdésfeltevések, részletekben elvesző feladatléírások, a kevés idő hagyása a kérdés vagy feladat tanulói átgondolására, valamint a tanulói figyelemkapacitás nem megfelelő felmérése volt jellemző. Míg a diákoknál a motyogás, a párhuzamos beszélgetés, a figyelem elkalandozása, a kérdések értő olvasásának és hallgatásának mellőzése vagy a szelektív észlelés okozott problémát.

3.8. Ötödik szakasz – Modellezés után

3.8.1. Támogatott felidézés, tanári reflexiók

A modellezett időszakban minden megfigyelt tanóra után lehetőség volt reflektíven megbeszélni a tanárral az órai történéseket. Ennek a célja az volt, hogy megértsük a vizsgált pedagógus gondolkodását, döntéseinek hátterét, amelynek ismeretében árnyaltabb kép alakul ki a teljes megfigyelési időszakról. Ez azért is fontos, mert így összehasonlíthatóvá vált a tanár pedagógiai célja, az ennek érdekében tervezett erőfeszítés, tevékenység, majd a tényleges cselekvések és ahol rendelkezésre álltak számadatok, ott a tényleges eredmény is.

A támogatott felidézés módszerét nem klasszikus értelemben, vagyis nem videóval támogatva alkalmaztam. Ennek oka, hogy az intézmény vezetősége a vizsgált osztályba járó tanulók szüleivel egyetértésben nem járult hozzá a kép és videó rögzítésére a kutatás során. Azonban ahhoz igen, hogy hanganyag formájában rögzíthessem a modellezett időszak alkalmait abból a célból, hogy pontosabb képet kaphassak a pedagógus tanórai tevékenységéről.

Fontos kiemelnem, hogy stratégiai szempontból a szülők tanév elején és a modellezés kezdetekor is tájékoztatást kaptak arról, hogy kutatást végzek az intézményben, azonban a pedagógus és az osztály tagjai közvetlenül előzetesen, a tanév második félévének elején egy alkalommal kaptak információt arról, hogy a néhány héttel később induló modellezett időszakban a megegyezett módon lesznek rögzítve az órák. Ezt azért tartottam fontosnak, hogy noha személyes jelenlétemmel mindenképpen beavatkozás történik az irodalomóráik megélésében, de amennyire lehet, szerettem volna kiküszöbölni a „megfelelési kényszert”, vagyis azt, hogy az osztály vagy a pedagógus a felvételkedés tudatában máshogy, egy vélt elvárásnak megfelelően cselekedjenek (Sántha, 2009:54). Úgy gondolom, hogy ezt az esetek jelentős részében sikerült tompítani, de nem maradéktalanul. Ugyanis a pedagógus a támogatott felidézések alkalmával volt, hogy reflektált rám, a visszajelző kérdőívben pedig a „*Mi volt a három legrosszabb dolog a hibrid oktatás során*” kérdésre a huszonötből egy tanuló megemlítette „az idegen tanárnő” jelenlétét.

A támogatott felidézés a pedagógussal a tanórák követő szünetekben történt, két alkalom volt, amikor nem közvetlenül, hanem néhány órával később volt lehetőség az interjúra. Minden alkalommal először szabadgondolatos reflexiót kértem a tanóra összességét nézve, majd a kutatási naplóban feljegyzett idők alapján először én állítottam meg a felvételt és választottam ki a konkrét szituációkat, amikre az első héten még kérdéseket tettem fel, a

későbbiekben viszont kérdések nélkül, önállóan reflektált a pedagógus. A felvételek elemzésekor azt az elvet követtem, hogy az általam kiválasztott szituációk mellett a pedagógus is bármikor megállíthatta a hanganyagot reflektálva az adott kommunikációs helyzetre. Úgy gondoltam, hogy ez a módszer alkalmas lehet a vizsgált pedagógus megfigyelt óráin tapasztalt viselkedésének, cselekvésének megértésére, azon meghatározó belső gondolkodási folyamatainak feltárására a kiválasztott szituációkban, amelyek hatással voltak az órai döntéseire.

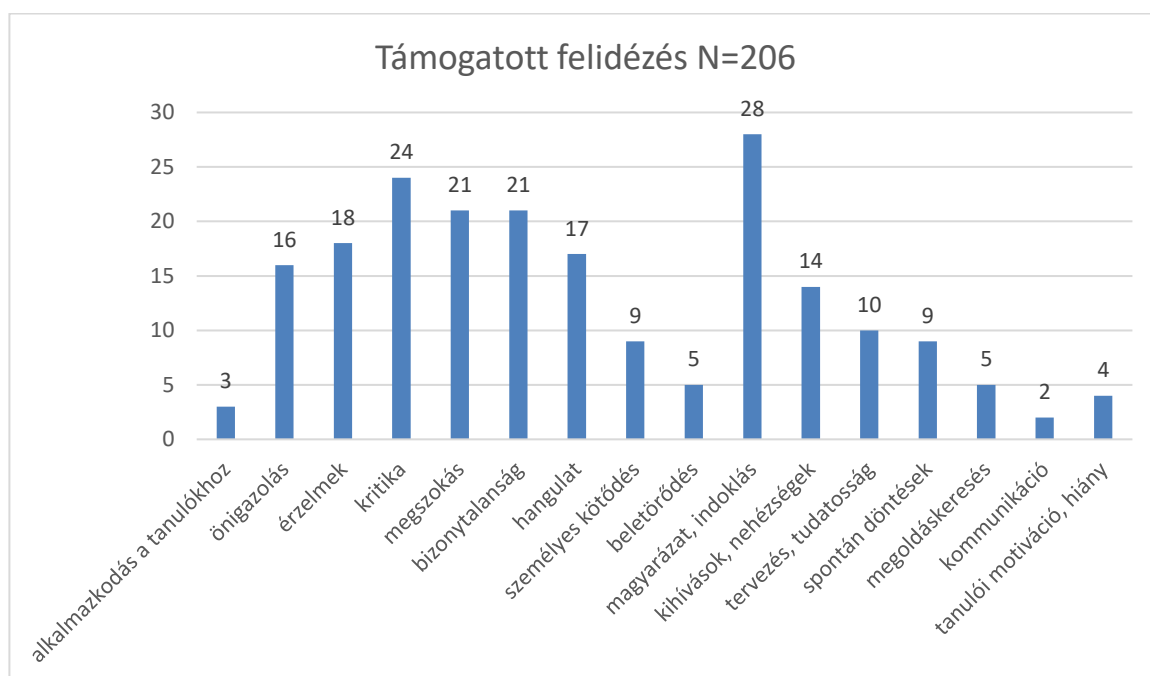
A felidézés tehát egy általános összegző reflektálást követően hanganyag alapján történt. Összesen 14 interjú készült, 10 offline, 4 pedig online tanóráról. Az online tanórát követően a megbeszélés is online történt. Az M01-es offline óránál érezhető volt az új helyzet, kevésbé a konkrét órai történéseken, mint az összbenyomás elemzésén volt a hangsúly az interjúban. A későbbiekben a beszélgetések már szituációfókuszúak voltak, sokszor már kérdés nélkül reflektált a pedagógus.

Ez idő alatt 85 szituációra reflektált a megfigyelt pedagógus, válaszaiban összesen 128 megjegyzést tett, amelyben megjelentek többek között nézetei, kritikai megjegyzései, a tanulókhöz való alkalmazkodása, a tanár-diák kommunikáció, a pozitív és negatív érzelmei az adott szituációról, az ösztönös vagy a korábbi tapasztalatokon alapuló döntései, a spontaneitás, az önigazolás, a bizonytalanság, a közhelyek és az önkritika. A megjegyzések egyszerre több tartalmi elemre is kitértek, így a válaszok kategóriákba rendezésekor összesen 206 elemet (N=206) regisztráltam, amelyek a döntéseinek hátterére utaltak.

Az esetek egy részében önreflektíven tekintett a vizsgált pedagógus magára, munkájára és a problémamegoldási stratégiájára. Azonban gyakori volt a külső körülmények vagy a megszokás mint indok. Az interjú válaszaiban megjelenő szavakat, kulcsszavakat kategóriába rendeztem (27. ábra). Ezekből a leggyakrabban előforduló reakció a magyarázat vagy a magyarázatkeresés, semleges indoklás volt döntésének hátterére. Közel azonos mértékben jelent meg az önigazolás, vagyis azért csinál vagy csinált valamit a pedagógus, hogy igazolja vele tetteinek helyességét, döntésének szükségességét. Például amikor az M01-es órán közvetlenül, személyeskedve próbálta ösztönözni az egyik fiút, de egy-egy tanári megjegyzés után neveltség tárgya lett a társak körében:

„M: Ő a rosszfiú az osztályban? Mintha kipécézted volna magadnak.

T: Ilyet nem tennék. Tavaly nagyon rezgett a léc alatta. Családi háttere elég rendezetlen, miközben elképesztő intelligensnek tartom, van szeme a világra és jó gondolatai vannak. De ezekről nem beszél, ha nem pusholom folyamatosan. Szóval, ha erre vonatkozik a kérdés, igen, szándékosan nem engedem el a kezét. Sosem jelentkezik, inkább alszik vagy beszélget. Magától elég ritkán szólal meg az órán. De látod, ennél a harmadik szituációnál [az óra végi párbeszéd], teljesen magától szólt a témához és baromi jó volt. Szóval azt akarom [szünet], érezze, hogy az óra része, számítok rá és a gondolataira. Így visszahallgatva valóban lehet, hogy sok volt, de azt gondolom, célravezető.”



27. ábra: A támogatott felidézés során kapott válaszok, válaszlemek kategóriái (Forrás: saját szerkesztés)

Vagy az M05-ös órán arra reflektálva, hogy a röpdolgozatok értékelésekor úgy döntött, a későbbiekben szóban lesz a felelés. Érezhetően dühös volt a tanár, mindenképpen meg akarta értetni az osztállyal, hogy a memoriterek alapvető fontosságúak:

„M: Az óra kezdetének visszajátszása (röpdolgozatok értékelése).

T: Hát igen, a felütés sem alapozott meg pozitív értelemben az órának. De egyszerűen képtelen vagyok megérteni ezt a kicsinyességet. Nem tanulnak. Oké, fiatalok. De hogy annyi eszük ne legyen, hogy rendesen csaljanak... értelmetlen szavak... nem tudok mit

mondani. Most az az új feladat, kihívás, hogy stratégiát váltok. Akkor szóban lesz a kikérdezés, ez alap. Agytorna és műveltség miatt is.”

Az M15-ös órán egy korábban már elvégzett Kahoot-feladatot ismételtetett a tanulókkal, amelyet így indokolt:

„T: Reggel még gondolkodtam rajta, hogy visszahozzuk-e, mert eleve csak 5 kérdés és tegnap lejátszottuk. De úgy gondoltam, hogy jobb így ismételni, mint szárazon szóban. Kis agytorna, hogy emlékeznek-e a helyes válaszokra. Meg ma voltak olyanok is órán, akik tegnap nem. Örültem, hogy nem ugyanaz lett az első, mint tegnap. Kár, hogy még mindig sok idő elmegy a becsatlakozással.”

Tanóránként legalább egyszer kifejezte válaszaiban érzelmeit, hozzáállását és nézeteit. Ahogy a fenti példából is kiolvasható, a düh és az elégedettség érzete is megjelenik a pedagógusnál, a teljes interjúanyag alapján nem jelenthető ki, hogy egyik vagy másik irányba jobban elragadtatná magát. Noha óráin a tanulók kritizálása kevésbé jelenik meg, reflexióiban legalább annyira, mint amennyit dicséri őket. Az alábbi két példában az M15-ös óráról egyszerre jelenik meg az érzelem és a tanulók kritikája:

„M: Huszt metrizálás feladat és értékelés visszajátszása

*T: Klasszikus feladat, szintén az agytorna miatt dobtam be. Ez tipikusan az a feladat, ami ha valakinek jól megy, szereti, ha nem érti a lényegét, akkor szenved vele vagy nem is érdekli. Úgy láttam, hogy a többség csinálta, küzdött az elemekkel. Talán motiválta őket az ötös, vagy hogy nincs úgy tétje, csak nyerhetnek vele. Viszont **rémisztő, hogy utána semmire nem tudtak válaszolni, mintha sohasem hallottak volna az időmértékes verselésről. Baromi kellemetlen.** Kilencedik után amúgy nem sokszor kerül elő a metrizálás, jó néha felfrissíteni, de lehet, hogy ebből lesz még egy dolgozat, mert nem igazán tudják még most sem. A feladat tervezésekor magamból indultam ki, hogyha fáradt vagyok, néha jólesik valami monotont csinálni tiszta, könnyű szabályok alkalmazásával. Viszont **jó, hogy fény derült rá, hogy ez még mindig gyenge pont az osztályban.**”*

„M: Házi feladat, feleltetés előrevetítése.

T: **Borzasztóan mérges vagyok** azért, hogy nem tanulják meg azt a néhány sor memoritert. Kilencedik év eleje óta van ez a feladat, mindig az aktuális repertoárból kell egy-egy versszakot megtanulni. Eddig írásban kértem számon, de **nagyon bosszant, hogy csálnak és még azt is rosszul**. Úgyhogy elhatároztam, hogy akkor erre külön időt szánok. Ha kell, akkor a szünetekben fogom kikérdezni, de mostantól egyesével, szóban felelnek a memoriterekből.”

Érdekesség, hogy azonos arányban jelent meg döntéseinek háttéréként a megszokás, a korábbi gyakorlatok megszokásként való ismétlése, beemelése az órába és főként az online órákon a bizonytalanság. Ezekben a helyzetekben legalább annyiszor volt spontán, mint amennyiszor tervezett, tudatos a reakciója.

„M: [...] Kahoot-játék szituáció visszajátszása.

T: Erősen gondolkodom, hogy ezt a villámjátékot minden óra végére be kellene vezetnem. Az helyes válaszok aránya alapján egyértelmű, hogy alkalmas összegzésre, összefoglalásra, kicsit tornáztatja az agyat, nem vész el az infó azonnal. Persze garancia semmire sincs, de talán, ha másfajta ingerben és környezetben kell alkalmazniuk ezeket az információkat, lehetséges, hogy jobban mélyül. Igaz, rá kell szánni az időt, hiába a kevés kérdés, akkor is elvitt majdnem 10 percet, de **az elmúlt hetek tapasztalatai alapján azt mondhatom, hogy offline órán kifejezetten népszerű feladat, felébreszti az osztályt még óra végén is. Most nyilván nem tudom, hogy így online körülmények között hogyan, milyen energiaszinten vagy motiváltságban érte őket**, de ezt az előbb már kifejtettem. Ezt leszámítva mindenképpen hasznosnak ítélem meg a játékot és a helyét az óra menetében.”

[...]

„M: Művészetek, társművészetek feladat visszajátszása.

T: Őszinte leszek, ezt egyáltalán nem így terveztem. Sőt, nem is tudom, hogy terveztem. Hirtelen ötlet volt a csoportmunka, úgy éreztem, hogy már sokat beszélek és így legalább tudják gyakorolni az információkeresést meg a multitaskingot megint. Tulajdonképpen ez egy jó feladat lett volna, ha előre megvan, mit akarok. Mert eleve a keresés, képlementés, forrásmegjelölés, egy dokumentumba szerkesztés egy komplex

médiajártasságot fejlesztő gyakorlatnak is betudható. Ezen még lehetne fejleszteni, de utólag csak azért mozgatta a fantáziám, mert ebben így több is lehetett volna. A beosztás is teljesen random volt. Ugye megint nem tudom, hogy valóban csoportban történt-e a megoldás vagy megbeszélték, hogy egyvalaki megcsinálja és bemutatja.”

A modellezés második szakaszában egyre többet foglalkoztatta a hibrid modell kreatív alkalmazása, ehhez kapcsolódóan azonnal ötletekkel ált elő, amikor felismert egy órai problémát. Így például az online felületen a jelentkezés gomb használata annak jelzésére, ha egy tanuló elkészült az aktuális feladattal. A Kahoot-játék beemelése az online mellett offline környezetbe az óra eleji vagy végi ismétléskor vagy a csoporton belüli feladatelaprózás a figyelem fenntartására.

Összességében elmondható, hogy a megfigyelt pedagógus az órái jelentős részét rutinból tartotta meg, alkalmazkodva az aktuális pedagógiai helyzetekhez. Mindamelllett, hogy valóban nyitott volt az új dolgokra, problémamegoldása és gondolkodása mereven épített korábbi tapasztalataira, ami az online térben előállt szituációk esetében nem mindig volt célravezető. Folyamatosan törekedett a modellezett időszak tapasztalatait is beépíteni az óráiba, aminek jelei az órák gördülékenységében voltak leginkább érezhetőek. Mégis előfordult, hogy a tanítási folyamatban saját magát és preferenciáit, érdeklődését, nézeteit vagy a tanítás vélt célját úgy helyezte a tanulók elé, hogy nem számolt a befogadói oldal kapacitásával, így gyakran előálltak olyan helyzetek, amikor elveszítette a tanulók figyelmét, kérdéseit egymás után többször csend követte és hosszabb tanári megnyilvánulásokat, előadásokat választott kommunikációjában ennek kiküszöbölésére. A megfigyelt rutinos pedagógusról elmondható, hogy munkájára önreflektíven és többnyire reálisan tekint, nyitott a fejlődésre, változásra, pedagógiai céljai világosak, a tényleges megvalósítás és annak realizálása viszont bizonyos helyzetekben eltér. A hibrid oktatás bevezetése előtt érdemes lehet a bevont pedagógusok ilyen szempontú felkészítése, a folyamatos reflektálás, megerősítés az elméleti cél és az órai megvalósulás tekintetében.

3.8.2. Visszajelző kérdőívek és tanári interjú eredményei

A modellezett időszakot követően a tanulók 25 kérdésből álló visszajelző kérdőívet töltöttek ki az elmúlt időszakra és általánosan a hibrid oktatásra vonatkozóan, míg a pedagógussal egy félig strukturált interjú készült ugyanezen téma mentén. A kutatás elején feltett első kutatási kérdésem ebben a szakaszban is érvényes volt, arra kerestem a választ, hogy *milyen a vizsgált tanulók és pedagógusok nézete a hibrid oktatással kapcsolatban (K2)*. A különbség annyi, hogy jelen esetben csupán egy pedagógusra korlátozódott a kérdés. Ehhez

kapcsolódóan hipotézisem, hogy a modellezett időszak hatással volt a vizsgált tanulók nézeteire a hibrid oktatással kapcsolatban.

A kérdőív további részei a pedagógiai kommunikációra vonatkoztak abban a tekintetben, hogy hogyan valósult meg a pedagógiai kommunikáció a megfigyelt offline és online tanítási környezetben (K4). A hipotézisek a következők voltak:

H6: A vizsgált tanulók és a pedagógusok nézeteiben különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjára vonatkozóan.

H7: A vizsgált tanulók nézetei alapján különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjában.

H7/a A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus többet kérdez offline, mint online.

H7/b A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet magyaráz online, mint offline.

H7/c A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet beszél offline, mint online.

H8: A vizsgált pedagógus önértékelése alapján nincs különbség az online és offline órai kommunikációjában.

H8/a A vizsgált pedagógus érzete szerint ugyanannyit kérdez offline, mint online.

H8/b A vizsgált pedagógus érzete szerint ugyanannyit magyaráz online, mint offline

H8/c A vizsgált pedagógus érzete szerint ugyanannyit beszél offline, mint online

3.8.2.1. Online vagy offline?

A válaszadók 79,2%-a általában véve az offline tanórákat kedvelik jobban, azonban nem lenne ellenére, ha kisebb mértékben, de lennének online órák is a jelenlétek mellett. Indoklásaikban jelentős részt a személyes találkozások, valamint a koncentráltabb odafigyelés szerepelt. („Az offline-t jobban kedvelem mert találkozhatok a barátaimmal”; „Mivel közösségben vagyunk és szeretek bejárni”, „offline jobban oda lehet figyelni”, „személyesen jobban meg lehet érteni”). Akik általában véve az online órákat részesítenék előnyben, kivétel nélkül a kényelmet és az utazási idő minimalizálását nevezték meg elsődleges motivációs tényezőként.

A pedagógus szerepébe helyezkedve is úgy véli a többség (76%), hogy „könnyebb” jelenléti órát tartani, mint digitális platformon tanítani. Kifejtésükben szintén a személyesség volt az első helyen, ehhez kapcsolódóan a kommunikációt, a tanári magyarázatokat, az esetleges fegyelmezés lehetőségét hatékonyabbnak tartják, valamint meglátásuk szerint kevesebb és könnyebb szervezéssel jár, mint egy online óra. („Mert így könnyebb számon tartani mindenkit”, „Mert előben muszáj beszélgetnünk, és így tudunk haladni.”, „látja az arcokat, könnyebben szólnak az órához a gyerekek”, „mert kevesebbet szenved vele”.)

Érdekes azonban, hogy a saját, vagyis a diákok szemszögéből nézve kiegyenlített a válaszok aránya (46% online, 46% offline, 8% nem válaszolt). Az indoklásban egy komment kivételével a fent említettek váltakoznak. Az az egy pedig egy olyan iskolai jelenséget ír le, vélhetően az offline abúzust, ami elől a kihátrálás lehetőségét látja a válaszadó az online térben – nem számolva azzal, hogy nem feltétlenül jelentene teljes megoldást, mivel az alap probléma ott is fennállhat. A nem személyes kommunikáció lehetősége és a közösségi felületeken történő aktív jelenlét pedig adott esetben táplálhatja, mérgezítheti a helyzetet. Az iskola házirendjének szövegezését megvizsgálva, az intézmény vezetői külön pontban említik a verbális agressziót és a lelki bántalmazást, kiemelve a közösségi oldalakon történő abúzust. Ezt a fegyelmező intézkedések részben az intézmény súlyos kötelességzegésnek minősíti. Mindenesetre kiemelendő a felvetés, mivel a folyamatos kampányok és figyelemfelhívás az online abúzus jelenségére mintha háttérbe szorítaná, hogy a jelenléti iskolai életből sem tűnt el ez a probléma. Az adatközlő válaszát szó szerint idézem: „*Sokan gyomor görcsel jövünk be a suliba és ez megtudna szűnni vele! Valamint szociális oldalán sokkal jobb, mindenki azzal foglalkozik hogy mi van a másikon vagy hogy nézki és ez megszűne, valamint könnyebb interneten minden hissz a mi korosztályunk ebbe az internetes világba született!*”

3.8.2.2. A tanulók emlékezete

Sparow, Liu és Wenger kísérletén alapulva a megfigyelési időszakot követően arra voltam kíváncsi, hogy az online felületen átért tanóra és információbefogadás mennyiben befolyásolja a tanulók tárgyhoz kötődő emlékezését, memóriáját. Ezt azért is tartottam fontosnak, mert a vizsgált hibrid oktatási koncepcióban az irodalomórák mindössze egyharmada volt online és a cél annak megtalálása volt, hogy ez az egy alkalom hogyan támogathatja az offline órákat. Amennyiben az online alkalmakon kapott információk többsége elvész a tanulók memóriájában, úgy újabb kutatási kérdés és ebből következő hipotézis válik időszerűvé, miszerint az online órátípus megtervezésekor az új ismereteket bevezető, esetleg szintetizáló órák helyett az ismétlő, gyakorló, készségfejlesztő órák

támogatják inkább az offline tanítást. Az eredeti kísérletben online tartalom létrehozására és elmentésére kérték az alanyokat, majd néhány héttel később visszamérték, emlékeznek-e a tartalomra és a mentés helyére. Eredményeik alapján a résztvevők többsége egyikre sem emlékezett (B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wenger 2011: 776-778).

A hibrid oktatás kapcsán a tanulói visszajelző kérdőívben négy kérdés vonatkozott az emlékezetre:

- A 2. félévben előfordult, hogy online volt az irodalomóra. Hány ilyen alkalom volt? A 2. félévben hány online irodalomórán vettél részt?
- Mi volt az órák témája ezeken az alkalmakon? (Több válasz is jelölhető)
- Hogyan emlékszel vissza a csoportmunkára? Fogalmazd meg, mi az, ami tetszett benne és mi az, ami nem!

A második félév modellezett időszakában (február-március) négy online irodalomóra volt. Tervezetten öt ilyen alkalom lett volna, azonban technikai és szervezési okból elmaradt a legelső, az információátadás nem volt teljes körű az osztályon belül. A modellezett időszak utáni visszajelző kérdőívben a válaszadók 24%-a nem emlékezett, hány online óra volt, 44% három alkalomra, 12% két alkalomra és mindössze 20% volt, amely helyes választ adott a kérdésre.

Ehhez kapcsolódóan megemlítendő azon adatok értelmezése is, amelyek az online részvételre vonatkoznak. A válaszadók 16,7%-a nem emlékezett rá, egy tanuló állította, hogy egyik órán sem vett részt, ketten, hogy egy ilyen alkalmon és egy, aki mind a négy alkalmon. A többségük saját bevallásuk szerint kettő (45,8%) és három (20,8%) online irodalomórára kapcsolódott be. A szaktanár nyilvántartása alapján arányaiban valóban a kettő és a három órai részvétel volt a jellemző, ketten egyik alkalmon sem jelentek meg, azonban a tanulók közel 25%-a vett részt mind a négyszer. Vagyis vagy mérési hibával állunk szemben, ha elfogadjuk, hogy legjobb tudásuk és emlékezetük szerint válaszoltak a kérdésre, mivel ez alapján a teljes osztályból a 25 kérdőívkitöltő közé mindössze egy került volna a hétből. Azonban ez matematikailag mégsem lenne lehetséges, mert az osztály 30 főből áll, vagyis feltételezhető, hogy valóban nem emlékeztek pontosan azok sem, akik mindegyik alkalmon részt vettek.

Az online órák témája Berzsenyi Dániel *Osztályrészem* című verse egy Kosztolányi-verssel összehasonlítva, majd *A magyarokhoz II.* című versének elemzése volt, ezt követte egy

rendszerző, összefoglaló óra a klasszicizmusról, végül a romantika bevezető órája. A válaszadók több, mint fele (52,2%) emlékezett rá, hogy *A magyarokhoz* című ódáról volt szó online, 34,8% nem emlékezett a kérdőívben felsorolt címek alapján sem, melyekről tanult a virtuális térben. 26,1% Csokonai Vitéz Mihály *A Reményhez*, 17,4%-nak pedig a *Tartózkodó kérelem* címűek rémlettek, továbbá a *Közelítő tél* is kapott 8,7% szavazatot. Utóbbi háromról nem volt szó az online alkalmakon. Megemlítendő, hogy a kérdőív szándékosan nem tartalmazta az *Osztályrészem* című verscímet. Arra viszont egyöntetűen emlékeztek a válaszadók, hogy Kölcsey *Himnusa* nem tartozott a kérdéskörhöz (0%), azt időben később és jelenléti alkalom során tanulták.

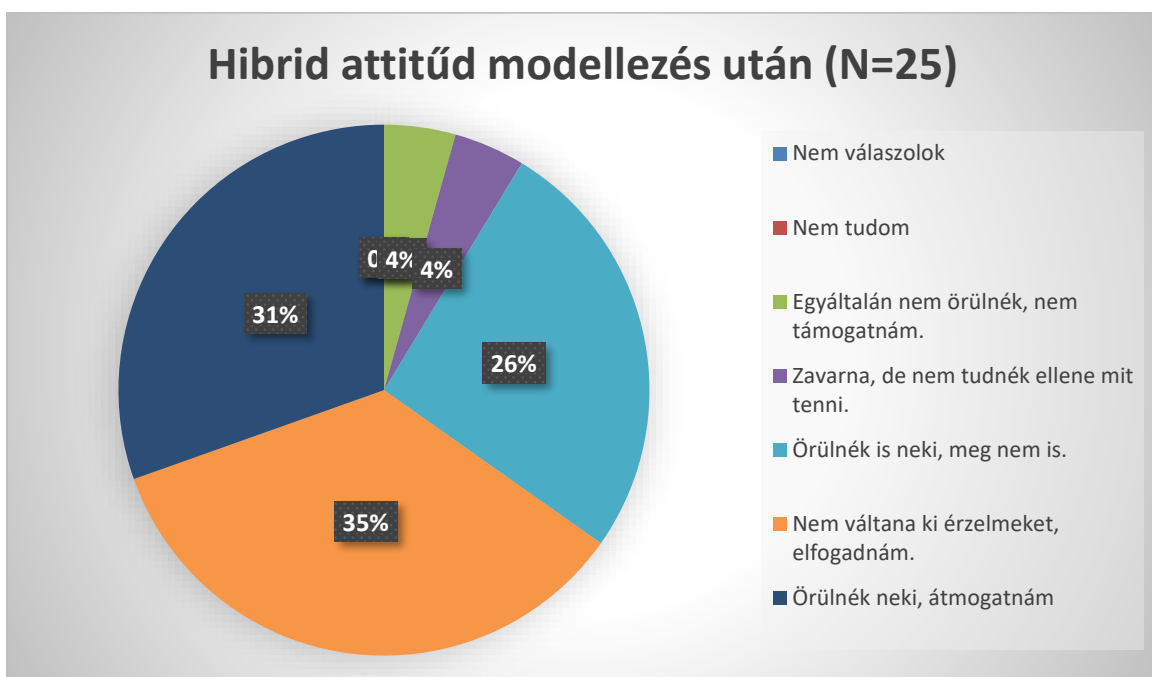
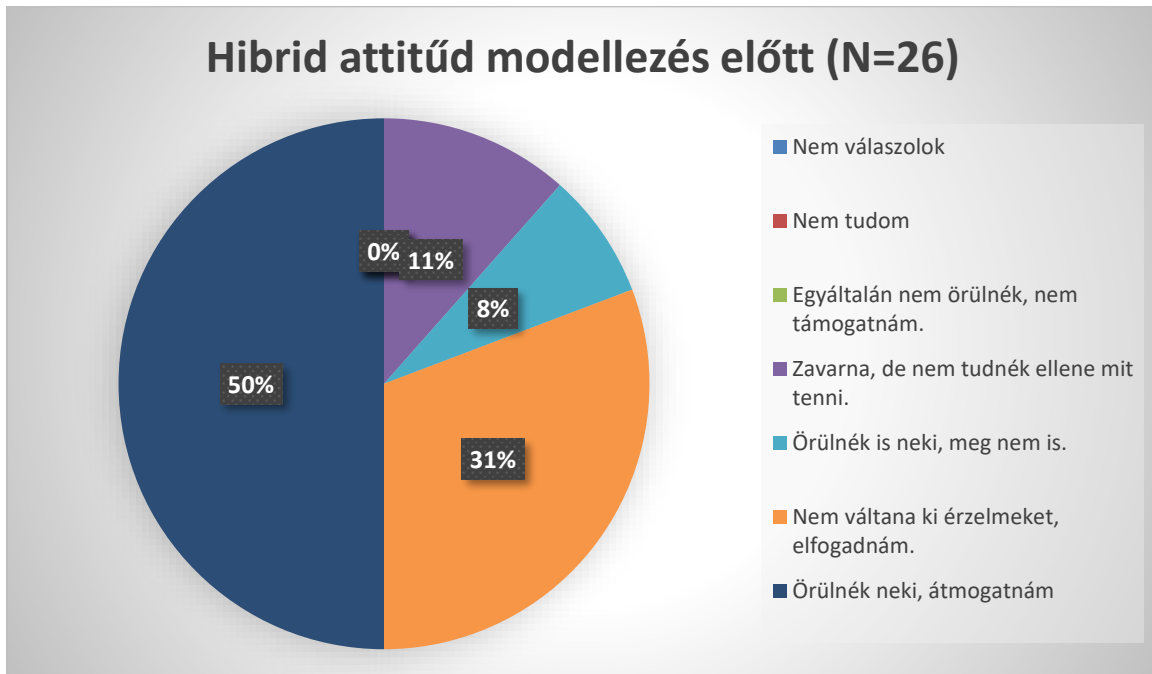
A tanulói emlékezethez kapcsolódó negyedik kérdésre (*Hogyan emlékszel vissza a csoportmunkára? Fogalmazd meg, mi az, ami tetszett benne és mi az, ami nem!*) adott válaszok arra engednek következtetni, hogy egy-egy óra esetében kevésbé a téma, inkább az élményszerűség marad meg a későbbiekben. A válaszadók 60%-a emlékezett rá, hogy volt csoportmunka, ami az adott órán résztvevők 100%-át jelenti (15 fő), vagyis aki részt vett a csoportos verselemzésben, mind emlékezett rá. A válaszadók 40%-a (az órán résztvevők 66,6%-a) ki is fejtette szabadválaszos véleményét, amelyek főként a hozzáállásról; az osztályközösségről és együttműködésről; a technikáról és az óráról, befogadásról szóltak.

A diákok részvételének minőségére vonatkozó kérdések közül is volt néhány, amely kapcsolódhatna az emlékezethez, azonban ebben az esetben nem feltételezhető közvetlen összefüggés, ugyanis válaszaik igazságtartalmánál bizonyos esetekben feltételezhető, hogy a valóságnál jobb színben szerették volna feltüntetni magukat, illetve a szubjektív megélés miatt az is elképzelhető, hogy valóban úgy érzékelték, hogy aktívabban vettek részt az alkalmakon, mint ahogy a megfigyelő látta. Mindezt arra alapozom, hogy noha a visszajelző kérdőív a korábbiakkal megegyezően anonim volt, mégis néhány tanuló névvel azonosította magát, így beazonosítható volt a megfigyelt online tanórákon. Összehasonlítva válaszaikat pedig kis mértékben, de eltérés mutatkozott.

3.8.2.3. *Változott-e a hibrid oktatás tanulói preferenciája?*

A modellezett időszak előtt a teljes tanulói évfolyam (65 válaszoló) 47,7%-a örülne, ha következő évben lennének online órák az iskolaiak mellett, míg 32%-ból nem váltana ki érzelmeket, de elfogadná. Ha ebből a mintából leszűkítjük a modellezésben vizsgált tanulókat (N=26), akkor azt látjuk, hogy 50% támogatná, pedig 30,7% elfogadná, 7,6% pedig bizonytalan, örülne is neki, meg nem is. Ehhez képest a modellezést követően az utóméréskor (N=25) ugyanezen minta mindössze 28%-a örülne neki, 32% elfogadná és 24%-ra nőtt azon

tanulók aránya, akik örülnének is neki meg nem is. Vagyis a kezdeti 80%-os lelkesedés a gyakorlatot követően 60%-a esett vissza, míg a bizonytalanok aránya több, mint háromszorosára emelkedett (28. ábra).



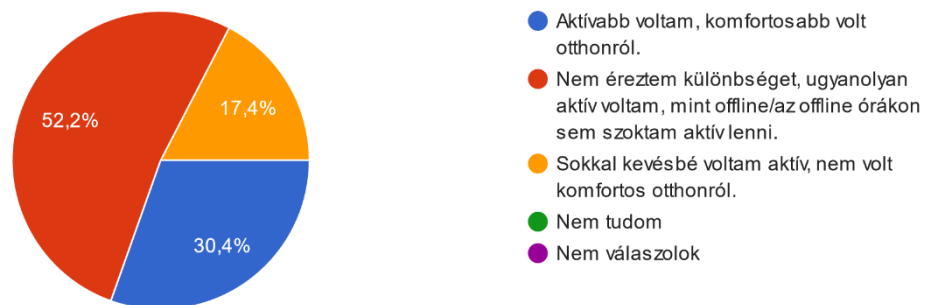
28. ábra: Hibrid oktatás tanulói preferenciája a modellezés előtt és után (Forrás: Google Forms)

A saját órai aktivitásáról a válaszadók többsége (52,2%) úgy vélekedett, hogy ugyanannyira vette ki a részét az offline és online órákon is. 30,4% érezte komfortosabbnak a helyzetet és aktívabbnak magát online, míg 17,4% kevésbé aktívnek (29. ábra). Ha ehhez

hozzá vesszük, hogy a megfigyelt órákon a Flanders-számítások alapján átlagosan 8 percet beszéltek a tanulók online és offline körülmények között is, akkor valóban reális lehet a tanulók érzete, miszerint többségüknél nem eredményezett kisebb vagy nagyobb aktivitást a platformváltás. Azonban ahogy az online órák támogatott felidézése során utalt rá a pedagógus, voltak olyan tanulók, akik jobban kivették a részüket a feladatokból és a párbeszédéből, mint azt a jelenléti oktatásban megszokta tőlük. Bár nem állnak rendelkezésre arra vonatkozó adatok, hogy ugyanazon tanulóakra vonatkozik-e a tanár meglátása, mint akik aktívabbnak érezték magukat, azt azonban jelzi, hogy az osztály közel felénél valamilyen irányú változást indukálhat a platformváltás.

10. Hogy érzed, az iskolában töltött órákhoz képest mennyiben voltál aktív az online-okon?

23 válasz

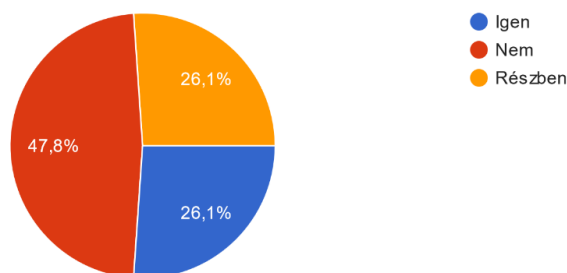


29. ábra: Tanulói aktivitás érzete a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms)

A hibrid oktatáshoz kötődő hozzáállást és a tanulói aktivitást tükrözi az is, hogy a tanulók milyen arányban kapcsolták kamerát az órán, vagyis, milyen arányban voltak jelen teljes valójukban és vállalták arcukat. Az óramegfigyelések alapján elmondható, hogy óránként átlagosan nagyjából 7-8 tanuló volt jelen ilyen formában az órákon, ami a teljes 30 fős osztálylétszám 26,6%-a, az online órán átlagosan résztvevőknek (~20 fő) pedig a 40%-a. A kérdőívre adott válaszok (N=23) alapján a tanulók közel 50%-a vállaltan nem kapcsolta kamerát, további 26,1% csak részben, míg 26,1% pedig kapcsolta, ami 6 főt jelent (30. ábra). Ebből az látszik, hogy a tanulók őszintén válaszoltak a kérdésekre, nem szépítették a valóságot.

11. Kapcsoltál-e kamerát az online órákon?

23 válasz



30. ábra: Kamerahasználat a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms)

A tanulói órai jelenlét azt mutatja, hogy aki bejelentkezett az óra kezdetekor, többségében végig jelen is volt (31. ábra). Késések előfordultak, amit megerősítenek a megfigyelési jegyzőkönyvek jegyzetei, valamint két esetben előfordult, hogy egy-egy tanulónak előbb el kellett hagynia a digitális osztálytermet, de a pedagógus elmondása alapján ezeket előre jelezték az érintettek. Vagyis azok, akik komolyan vették az online alkalom offline-nal egyenértékét és részt vettek rajta, nem adták fel önszántukból vagy technikai nehézségek miatt a részvételt. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a tanulók 78,3%-a végig aktívan jelen volt az alkalmakon, mivel erre vonatkozó kérdést nem tartalmazott a kérdőív. Tehát nincs arra vonatkozó adat, hogy a bejelentkezés mögött valóban ott ült és végig figyelt-e a diák vagy ahogy a koronavírus-járvány időszakának tapasztalatairól nyilatkoztak a modellezés előtti kérdőívben: „Bejelentkeztem, úgy hagytam, közben csináltam a dolgom vagy aludtam, és a végén kijelentkeztem.” A négy alkalom során egyetlen tanuló volt, akit mindegyik online óra végén külön meg kellett szólítani a tanárnak, hogy lépjen ki a teremből.

12. Végig jelen tudtál lenni az online órákon?

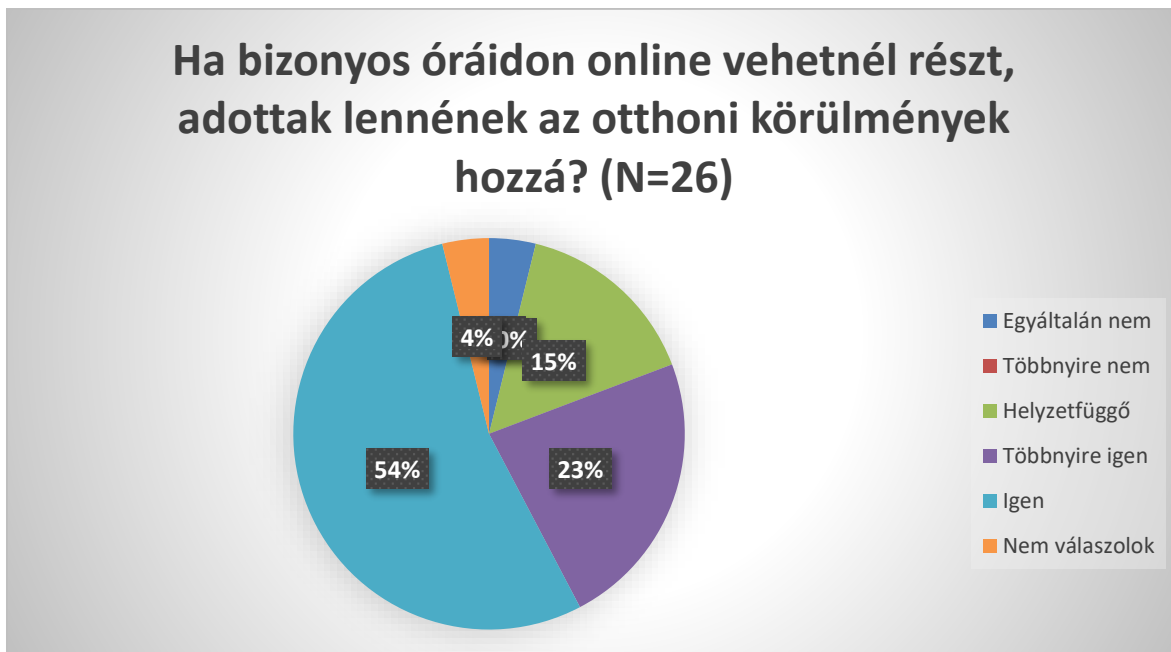
23 válasz



31. ábra: Órai jelenlét a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms)

3.8.2.4. Otthoni körülmények

Az online és így a hibrid oktatás alapvető feltétele, hogy megfelelő otthoni körülmények, tanulási környezet legyen biztosítva a tanulók számára. A modellezés előtt időszakban a szűkített minta 77%-a nyilatkozott úgy, hogy teljesen (54%) vagy többnyire (23%) megfelelő otthoni körülményei vannak ahhoz, hogy bizonyos órái online keretek között valósuljanak meg (32. ábra). A modellezést követően úgy szólt a kérdés, hogy e négy alkalmat figyelembe véve mennyire volt nehéz otthon megteremteni a fizikai és technikai körülményeket az online órához. Ebben a tekintetben a válaszadók 34,8%-a zavartalanul élte meg az otthoni irodalomórákat, míg további 52,2%-nak minimális erőfeszítést kellett beletenni ahhoz, hogy ne többnyire ne zavarja őket otthon semmi és senki (33. ábra). Tehát összességében elmondható, hogy a hibrid oktatás otthoni feltételei a tanulók többségénél elméletben és gyakorlatban is adottak.



32. ábra: Tanulók otthoni körülményei a modellezés előtt (Forrás: saját szerkesztés)

9. Mennyire volt nehéz otthon megteremteni a fizikai és technikai körülményeket az online órához?

23 válasz



33. ábra: Tanulók otthoni körülményei a modellezés után (Forrás: Google Forms)

3.8.2.5. Pedagógiai kommunikáció

A vizsgált pedagógus tényleges pedagógiai kommunikációját a korábbi fejezetekben részletesen elemeztem. A kérdőíves felmérés a tanulók benyomásait, érzetét, véleményét tükrözi, melyhez a pedagógussal készült záró interjú adja meg a teljes képet.

Hipotézisem, hogy a vizsgált tanulók és a pedagógus nézeteiben különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjára vonatkozóan (H6). Ennek oka, hogy előzetes feltevésem szerint a vizsgált pedagógus önértékelése alapján nincs különbség az online és offline órai kommunikációjában (H8), míg a vizsgált tanulók nézetei alapján különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjában (H7).

A pedagógust a modellezés előtt és után is megkérdeztem e kérdéskörben. Előzetesen úgy gondolta, hogy kommunikációjának egyik részében sem lesz különbség az online órákon, mint offline. A megfigyelések végével, már a gyakorlati tapasztalatok birtokában annyiban módosította válaszáat, hogy szerinte kommunikációján belül a kérdés és a beszédmennyiség ugyanolyan volt mindkét platformon, magyarázatainak mennyisége viszont több volt online, mint offline és véleménye szerint online valamivel talán könnyebb volt megérteni magyarázatait.

A tanulókat a modellezést követően kérdeztem meg. Feltételeztem, hogy nézeteik nemcsak a pedagógusétól térnek el a témában, hanem a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjában is különbséget látnak. Tehát H7: a vizsgált tanulók nézetei alapján különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjában. Ehhez kapcsolódóan pedig három alhipotézis mentén vizsgáltam a tanulói válaszokat. Ennek

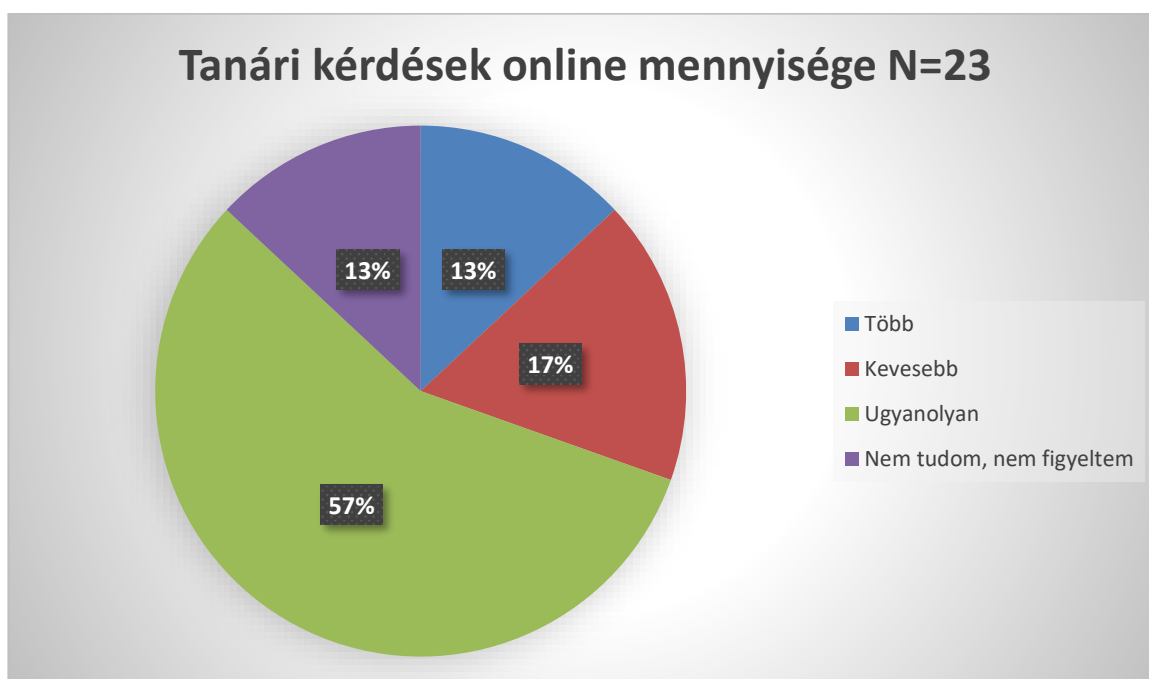
első eleme, hogy H7/a a vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus többet kérdez offline, mint online.

Erre a kérdéscsoportra 23-an válaszoltak (N=23). A tanári előadásmódon belül a válaszadók többsége (57%) úgy vélte, hogy a kérdések mennyisége ugyanolyan volt, mint a jelenléti órákon (34. ábra). Ebben a tekintetben tehát azonosan vélekedtek a megfigyelt pedagógussal. Ha hozzávesszük a Flanders-interakciók szerinti számolás kérdésmennyiségre vonatkozó sorát (21. táblázat), vagyis a tényleges kérdésmennyiséget, akkor azt látjuk, hogy noha valóban a tanári kérdések és magyarázatok dominálták az órákat, offline mégis több, mint 100 kérdés hangzott el egy órán, míg online csak 86. Ez 16,5%-os eltérés az offline javára.

Tehát a H7/a alhipotézisem nem igazolódott be, noha tartalmi állítás tekintetében helyes feltételezés lett volna, mert valóban többet kérdezett a tanár offline, azonban a tanulói nézetek szempontjából nem igaz, mivel a tanulók úgy vélték, hogy nem nincs különbség a kérdések mennyiségében.

Kérdés	offline db	db/45 perc	online db	db/45 perc	különbség
4	1051	100,62	377	86,32	16,566%

Metszet a 21. táblázatból: Kérdések mennyisége percekre lebontva.

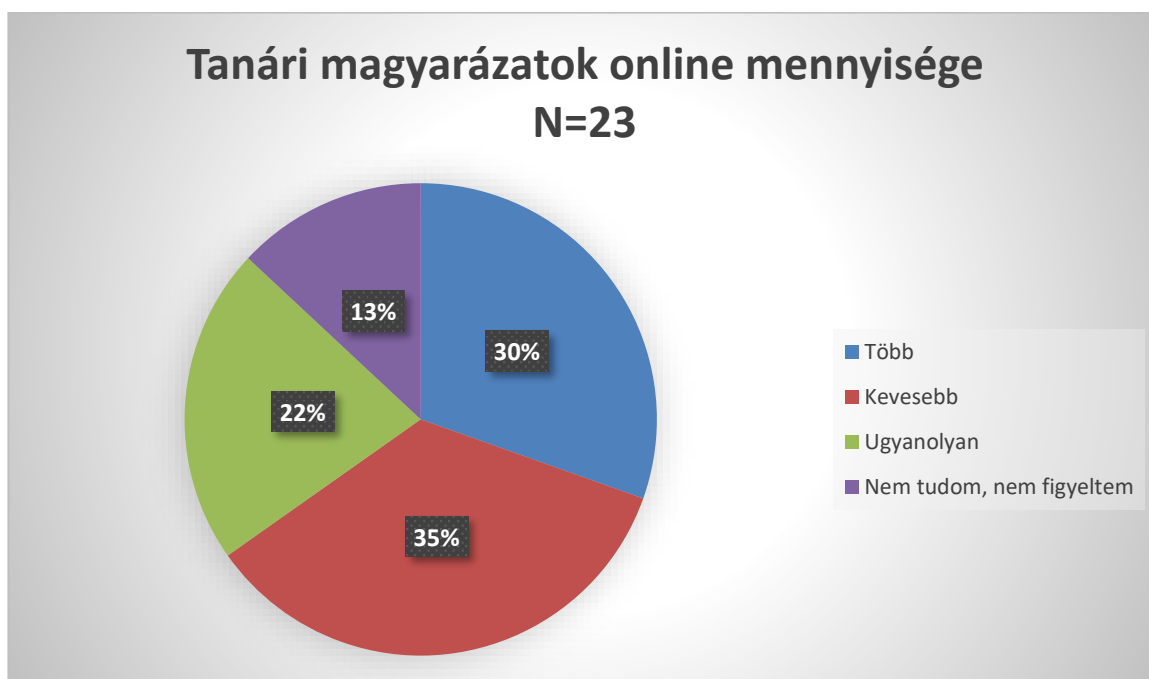


34. ábra: Tanári kérdések mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből (Forrás: saját szerkesztés)

A második alhipotézis a tanár magyarázatának mennyiségére vonatkozott: *H7/b A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet magyaráz online, mint offline.* A tanulói válaszok alapján igencsak megosztó volt e kérdés megítélése: 30% vélte úgy, hogy többet magyarázott a tanár, 32% szerint kevesebbet, 22% érezte azonosnak, 13% pedig nem figyelte meg. A pedagógus utólag úgy érezte, hogy online többet magyarázott, mint offline. Ezzel szemben a tényleges számok azt mutatják, hogy a megfigyelt órákon a különbség mindössze 1,12% volt az offline javára, így az mondható el, hogy a magyarázatok mennyiségében nem volt markáns különbség az online és offline órák között. A H7/b alhipotézisem ennek ellenére igazolódott, mivel ugyan minimálisan, de a tanulók többségének érzete szerint kevesebb magyarázattal élt a pedagógus az online órákon. Vagyis itt különbség mutatkozik a tanulók és a pedagógus érzete, valamint a tényleges megvalósulás között is.

Magyarázat	offline db	db/45 perc	online db	db/45 perc	különbség
5	1307	125,13	539	123,75	1,122%

Metszet a 21. táblázatból: Magyarázatok mennyisége percekre lebontva.

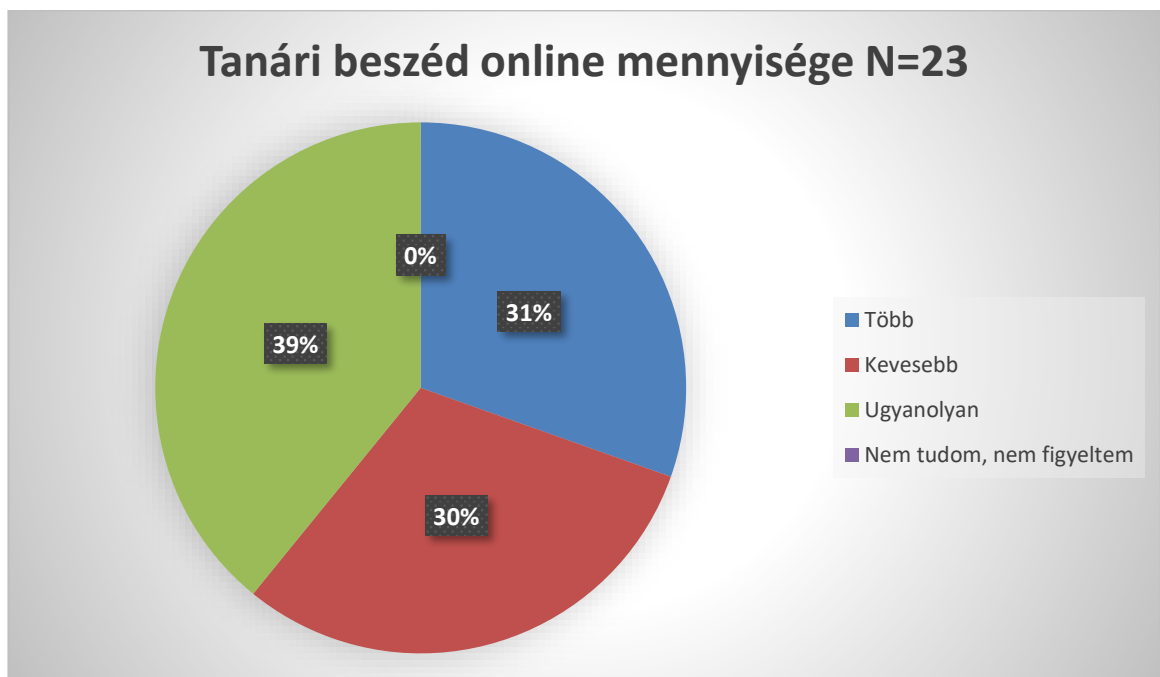


35. ábra: Tanári magyarázatok mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből
(Forrás: saját szerkesztés)

A harmadik alhipotézis a teljes tanári beszédet, vagyis flandersi értelemben a TBR-t veszi górcső alá: *H7/c A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet beszél offline, mint online.* Ahogy a grafikonból is látható (36. ábra), ebben a kérdésben sem rajzolódik ki egyértelmű eredmény, ugyanis 31% érezte úgy, hogy többet beszélt a tanár

online, 30%, hogy kevesebbet és 39% húzott középre, vagyis, hogy ugyanannyi volt a tanári beszéd részaránya online, mint offline. A megfigyelt pedagógus úgy érezte, hogy mindkét platformon ugyanannyit beszélt.

Általánosan elmondható, hogy a 14 vizsgált óra 60,7%-át tette ki a TBR, vagyis egyértelműen tanári dominancia érvényesült a pedagógiai kommunikációban (20. melléklet). Ha viszont megvizsgáljuk az online és offline különbséget, akkor azt láthatjuk, hogy ez a részarány az online órák esetében 58,34% volt, míg a jelenléti oktatásban 63,04%, vagyis a teljes tanári beszédet nézve a modellezett időszak alatt offline valóban többet beszélt, mint online. A megfigyelési jegyzőkönyvek alapján azóta azt is tudjuk, hogy online több feladatot kellett megoldaniuk a tanulóknak, amelyekre a tanár több időt is biztosított. Vagyis online törekedett a tevékenykedtetésre. Mindezek alapján a H7/c alhipotézis nem igazolható vagy cáfolható egyértelműen, mert egyik válaszlehetőség sem került egyértelmű többségbe. Azonban azt sejteti, hogy a tanulók és a pedagógus tényleges érzete vélhetően egy irányba mutat, vagyis, hogy platformfüggetlen a tanári beszéd részaránya.



36. ábra: Tanári beszéd mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből (Forrás: saját szerkesztés)

Összefoglalva tehát a tanulókra és a pedagógusra vonatkozó fő hipotézisekről elmondható, hogy a vizsgált tanulók és a pedagógus nézeteiben, a megfigyelt elemeket

megvizsgálva háromból kettő esetében nincs különbség a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjára vonatkozóan, vagyis nem igazolható H6. Ugyanis a pedagógus úgy gondolta, hogy a beszéd- és kérdésmennyisége azonos a két platformon, ahogy a tanulók többsége is úgy vélte, hogy nincs különbség a kérdések mennyiségében és bár nem mutattak az adatok egyértelmű dominanciát, de a beszéd mennyisége is inkább az azonos felé billent minimálisan. Azonban a tanári magyarázatokat teljesen ellentétesen élték meg a felek: a pedagógus szerint többet beszélt, a tanulók szerint kevesebbet, míg a Flanders-analízis számai azt mutatják, hogy nem volt markáns különbség a két platform között. Ezek alapján, tehát H6 hipotézis, miszerint különbség van a felek nézeteiben, nem igazolható.

A pedagógusról azt feltételeztem, hogy önértékelése alapján nincs különbség az online és offline órai kommunikációjában (H8), vagyis érzete szerint ugyanannyit kérdez offline, mint online (H8/a), ugyanannyit magyaráz online, mint offline (H8/b) és ugyanannyit beszél offline, mint online (H8/c). Válaszai alapján érzete szerint a kérdés és a beszédmennyiség ugyanolyan volt mindkét platformon, magyarázatainak mennyisége viszont több volt online, mint offline. Vagyis e tekintetben is az mondható el, hogy a három elemből kettő esetében valóban nincs különbség, míg a tanári magyarázatokban van, így H8 hipotézis igazolást nyert.

A tanulókról úgy gondoltam, hogy különbséget vélnek felfedezni a pedagógus online és offline kommunikációjában. Feltételeztem, hogy szerintük a vizsgált pedagógus többet kérdez offline, mint online (H7/a), kevesebbet magyaráz online, mint offline (H7/b) és kevesebbet beszél offline, mint online (H7/c). A H7/a alhipotézisem nem igazolódott be, noha tartalmi állítás tekintetében helyes feltételezés lett volna, mert valóban többet kérdezett a tanár offline, azonban a tanulók úgy vélték, hogy nem lesz különbség a kérdések mennyiségében. A H7/b alhipotézis igazolódott, mivel ugyan minimálisan, de a tanulók többségének érzete szerint kevesebb magyarázattal élt a pedagógus az online órákon. Végül a H7/c alhipotézis esetében az adatok nem mutattak egyértelmű véleményt a tanári beszédéről, így állításom ez esetben nem igazolható vagy cáfolható. Összességében tehát H7 hipotézis csak részben igazolható, három eleméből egynél nem sejtettek különbséget, egynél igen, míg egynél nem lehet egyértelműen eldönteni.

Elmondható tehát, hogy a pedagógiai kommunikáció tekintetében különbség mutatkozik az észlelt, megélt élmény, valamint a tények között a különböző interakciós elemek mennyiségében, noha a kommunikációs folyamatban résztvevő felek több kérdésben is hasonlóan vélekedtek egymással.

3.8.2.3. Összegzés a visszajelzések alapján

Az egy hónapig tartó modellezést követő visszajelző kérdőív válaszai alapján elmondható, hogy az online felületen átélt tanóra és információbefogadás hatással van a tanulók tárgyhoz kötődő emlékezetére. A válaszadók mindössze 20%-a emlékezett helyesen arra, hogy hány online tanóra volt a félévben, 52,2%-a az online órák témái közül ismerősnek találta Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz II.* című verscímét. A válaszadók 60%-a emlékezett rá, hogy ezeken az órákon volt csoportmunka, ami a létszám alapján a kifejezetten ezen munkaformán alapuló órán résztvevők vélhetően 100%-át jelenti (15 fő). Feltételezhető tehát, hogy mindenki emlékezett a feladatra azok közül, akik részt vettek a csoportos verselemzésben. Az ehhez kapcsolódó pozitív és negatív vélemények főként az osztály hozzáállásához; az osztályközösséghez és együttműködéshez; a technikai nehézségekhez és az tanulók információs befogadásához köthetők. E tekintetben is inkább az élmények, benyomások voltak említendőek szemben a tananyaggal, tartalommal.

Összefoglalva feltételezhető, hogy az online alkalmakon kapott információk tartalmi része elvész a tanulók memóriájában, helyette inkább az élményszerűsége vonatkozó emlékek dominálnak. Ennek értelmében felvetődik egy kutatási kérdés, miszerint az online órátípus megtervezésekor az új ismereteket bevezető, esetleg szintetizáló órák helyett az ismétlő, gyakorló, készségfejlesztő órák támogatják inkább az offline tanítást.

IV. Összegzés és javaslatok

4.1. Az eredmények összegzése

A koronavírus-járvány időszaka az oktatásban sokféle tapasztalatot hozott. Ennek egyik továbbgondolása lehet az úgynevezett hibrid oktatás koncepciója, amely szerint adott tantárgy heti óráinak egy része offline, jelenléti oktatásban, más része online oktatásban történik. A disszertációban bemutatott kutatás gerincét egy budapesti gimnáziumban hibrid oktatást modellezett időszaka adta.

A kutatás bevezető szakaszában a hibrid oktatás fogalmi keretét vizsgáltam meg, amely alapján 33 spontán fogalom és kapcsolódó magyarázatok öt fő forrásfogalommal írhatók le. Ennek értelmében a hibrid oktatásban egyszerre van jelen a **kettősség**, **ambivalencia**, a **bizonytalanság**, a korábbi tapasztalatok, **megszokottság**, a **rugalmasság** és az **újdomság** kíváncsisága is. Ezek már önmagukban utalnak a különböző rejtett jelentésekre, egyben magukban foglalják a hibrid oktatás fogalmának a szerteágazó, valamennyi részét

feltáró képét is, amelyben e vegyes oktatási forma előnyei, hátrányai, beleértve a vélt hasznosság és eredményesség, vagy épp eredménytelenség tapasztalatai is megmutatkoznak.

A kapott válaszok és a szakirodalmi áttekintés alapján a hibrid oktatás egy olyan vegyes oktatási forma, amely egyszerre kihívás és lehetőség a pedagógusok számára és amelyben a korábbi és az új technológiai, módszertani és pedagógiai eszköztár alkalmazásával történik a tanítás részben vagy egészben távol az iskola fizikai terétől.

A kutatás első szakaszában felmértem a vizsgált intézmény pedagógusainak (N=17) és akkor még 9. évfolyamának (N=66) online oktatással kapcsolatos tapasztalatait, nézeteit, egyre közelebb hozva hozzájuk a hibrid oktatás általunk használt fogalmát és modelljét. Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezettek többsége örülne annak, ha az órái egy része online, nagyobb része pedig offline, a megszokott körülmények között folyna. Erre szintén a többségnek minden technikai feltétele adott az egyéni otthoni tanulási környezettel együtt, valamint úgy érzik, hogy megfelelő szinten van a digitális kompetenciájuk ahhoz, hogy az online alkalmak sikeresek legyenek. Arra is fény derült a kezdeti időszakban, hogy a tanulóknak a legnagyobb nehézséget a technikából fakadó bizonytalanságok, konfliktusok okozták, míg a pedagógusok a diákok motivátlanságától szenvedtek a COVID alatti tanításban. Míg pozitív élmények között említették a diákok elsősorban a kényelmi lehetőségeket (nem kell korán kelni, tömeget közlekedni stb.), a tanárok pedig a technika, az új felületek modernitásélményét.

A következő szakaszban az online elemek offline tanórai megjelenésébe kaphattunk betekintést, ami alapján számtalan inspirációhoz jutottunk a modellezés tervezéséhez a statikusan kivetített vázlat vagy képtől kezdve, a megszokott Power Point-prezentációkon át a Mozabook tantárgyspecifikus alkalmazásától egészen a tanulók egyéni, személyes eszközhasználatának offline órába történő bevonásáig

Mindez megalapozta a modellezés kereteit, így a harmadik szakaszban 10 offline és 4 online tanóra megfigyelése történt a pedagógusminősítésben alkalmazott értékelőlapok releváns állításainak szempontként való átemelésével, a Flanders-interakcióelemzés megfigyelőlapjaival és módszerével, valamint támogatott felidézéssel.

Flanders 10 kategóriája mentén kódolható a pedagógus minden tanórai megnyilvánulása a dicsérettől a tanári kérdéseken és magyarázatokon át a tanulók válaszáig beépítéséig vagy épp a csend kezeléséig. Ez a megfigyelt időszakban 7992 interakció

lejegyzését tette lehetővé, amelyek alapján a megfigyelt pedagógusról elmondható, hogy az órai többsége platformfüggetlenül tartalmi fókuszúak, leggyakrabban tanári magyarázatok és a tanári kérdések hangoznak el az órákon és a tanári beszéd részaránya néhány kivételtől eltekintve stabilan 60% fölött voltak. Ez azt jelenti, hogy végig ő dominálta az órákat, a tanulók általában csak akkor szólaltak meg, amikor erre felszólította vagy ösztönözte őket a tanár.

Minimálisan, de különbség mutatkozott a csendkezelésben és az utasítások használatának mennyiségében az online és az offline órák között a megfigyelt pedagógus kommunikációjában. Noha végig sok kérdéssel dolgozott, online gyakrabban élt az utasítás eszközével, vagyis kérdések helyett inkább utasításokkal próbálta irányítani az órákat. Az órai csend bekövetkeztének több oka is lehet, a digitális tanteremben legtöbbször akkor állt be, amikor a tanulók hosszabb ideig tartó feladaton dolgoztak. Egyebekben a pedagógus látványosan törekedett arra, hogy ne hagyjon lehetőséget a csend kialakulására (például hamarabb felszólított valakit, ha úgy érezte, hogy magától senki nem jelentkezik a kérdésére).

Míg jelenléti, offline keretek között szemkontaktussal segíti a tanulót és több csatornáról érkező visszajelzésekből informálódik a tanár, így hamar dekódolja, ha esetleg több időre lenne szükség egy-egy szóbeli kérdéshez vagy válaszhoz. Addig online a bizonytalanságfaktor erősebb, a támogatott felidézés során elmondottak alapján a visszajelzések hiánya miatt gyakran az ösztöneire hallgathat a tanár, amiről nem mindig tudja előzetesen, hogy jó döntés volt-e.

A teljes időszakot figyelembe véve a fentiekén kívül nem mondható markáns különbség a pedagógiai kommunikáció tekintetében a platformok között.

A modellezett időszakot követő visszajelző kérdőívből arra következtethetünk, hogy ez az időszak nem módosította pozitív vagy negatív irányba a tanulók hibrid oktatáshoz való viszonyát, azonban megháromszorozta a bizonytalanok arányát. Vagyis míg a modellezés előtt a kérdőívkitöltők 80%-ban pozitívan fogadták volna, ha hibrid modellben kellett volna tanulniuk, úgy a modellezés után ez az arány 60%-ra csökkent, míg a bizonytalanok 20% fölé kerültek. A tanulók nem cserélnék el a jelenléti oktatásukat kizárólag online-ra, de a hibrid megoldást elfogadhatónak vélik.

A visszajelzések alapján elmondható, hogy különbség van az órai kommunikáció érzetében (például mennyit kérdezett, magyarázott, beszélt a pedagógus egyik vagy másik

órán) és a valódi számadatok (Flanders darabszámai), tények között, valamint a tanulói emlékezetben is. Utóbbiból arra a következtetésre jutottunk, hogy későbbi kutatás során érdemes lehet megfigyelni a különböző órátípusok közötti különbséget, ugyanis elképzelhető az emlékezet szelektálása miatt, hogy tartalom helyett az élményszerűség marad meg (főleg az elején) élményként és információban az online órákról. Éppen ezért felvetésünk későbbi vizsgálat kiindulópontjára, hogy online keretek között kevésbé az új ismereteket bevezető, inkább az ismétlő, gyakoroltató, új ismeretet megszilárdító órák támogathatják a megelőző és következő offline alkalmakat. E tézis kapcsolódik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának vizsgálati eredményeihez, amelyek a digitális oktatásra való átállás tapasztalatait mérték fel a katolikus iskolákban. E szerint *„A digitális pedagógia módszertana és eszközkészlete alkalmas arra, hogy bizonyos típusú tartalmak feldolgozását megfelelően biztosítsa a tanulók számára. A képesség- és a készségfejlesztés, valamint a személyiségfejlesztés sajátos terepe azonban a személyes kapcsolat, a jelenléti tanítás-tanulás, tehát mindkét oktatási formának van létjogosultsága”* (Kaposi-Szőke-Milinte, 2021:10).

Összefoglalva tehát az alkalmazott módszerek egymáshoz illeszkedve, kiegészítve egymást bontották ki a hibrid oktatásban rejlő lehetőségeket és hívták fel a figyelmet azokra a pontokra, amelyek megléte nélkül nem érdemes ebben az oktatási formában gondolkodni. A metaforakutatással a fogalmi keretet alapoztuk meg, amire ráépültek a későbbiekben megfigyeltek nézetei a hibrid oktatásról. Majd a gyakorlatban néztük meg, hogy iskolai keretek között tantárgyfüggetlenül hogyan jelenhet meg az offline-ban az online, ahogy később a modellezett időszakban. Mindezen tapasztalatok birtokában több oldalról közelítettük meg a hibrid körülmények között megvalósuló pedagógiai kommunikációt: Flanders interakcióanalízise mélyelemzést kínált, aminek háttérét tökéletesen kirajolták a támogatott felidézés során felszínre kerülő információk, nézetek, döntési mechanizmusok. A pedagógus elemzésén kívül plusz hozadéka, hogy Flanders módszerét eddig offline keretek között alkalmazták, most megnéztük, hogyan alkalmazható hibrid oktatásban ez a módszer. A visszamérő kérdőív és tanári interjú pedig referenciapontként segítette munkánkat a folyamat lezárásáig.

4.2. Következtetések

A bemutatott kutatás kísérletet tett arra, hogy a koronavírus-járvány alatt felhalmozódott tanulói és tanári tapasztalatokból és az oktatásban a vírus óta megmaradt posztcovid tünetekből megtaláljuk és magunkkal vigyük mindazt, ami mindebből hasznos lehet az oktatásnak. Vagyis nem hatásvizsgálatra törekedtünk, csupán annak leírására, hogy a valóság egy szeletét kiragadva, egy intézmény egy pedagógusának mélyebb elemzése alapján melyek azok a pontok, amelyek, noha maguktól értetődőnek és ösztönösen végzettnek tűnnek, mint például a pedagógiai kommunikáció, mégis tudatosan fókuszálva más élményt nyújthatnak hibrid keretek között szervezett tanítási és tanulási folyamat résztvevőinek.

A kutatás újdonságértéke abban rejlik, hogy noha azt feltételezzük, hogy verbálisan is különbség van az online és az offline pedagógiai kommunikáció között, a gyakorlat mégis azt mutatja a vizsgált pedagógus példáján keresztül, hogy nincs. Vagyis elmaradt a várt különbség, aminek több oka is lehet. Az alábbiakban az egyik feltételezésünket részletezem.

Azt láthattuk, hogy a megfigyelt tanár ösztönösen, néha mereven is az offline eszközeit felhasználva cselekszik a klasszikus pedagógiai helyzetekben offline és online egyaránt és kerül a tanári pályán töltött sok év után újra olyan szituációkba, amelyekbe pályakezdőként került annak idején (időgazdálkodás, a tanulók figyelembevételének elmaradása, önigazolás, érzelmek kezelése stb.). Pedig az online pedagógiai kommunikációnak nem kellene arra törekednie, hogy mímelje azt, ami az offline-ban történik. Sem célban, sem eszközökben, sem tevékenységben. Vagyis feltételezzük, hogy a pedagógusnak a TPACK-modellbe illeszkedő „speciális” tudással kellene rendelkeznie, amivel mindkét platformon eredményes tud lenni, mert akkor nem esik bele ezekben a hibákba. Erre az eredményes online pedagógiai kommunikációra viszont az iskolának előzetesen, akár közép- vagy hosszútávon folyamatában kell felkészítenie a pedagógusait. A kutatás kereteit e téma folytatása meghaladja, de későbbi kutatás alapjául szolgálhat annak vizsgálata, hogy mitől lehet eredményes az online pedagógiai kommunikáció.

A hibrid oktatás létjogosultsága tehát az infrastruktúra és a környezeti tényezők mellett elsősorban a tanítás és tanulás folyamatában résztvevőkön múlik. Ennek oka, hogy a tanulók részéről nagy fokú önálló és önszabályozó tanulásra, motivációra, kognitív rugalmasságra, valamint vizuális műveltségre és a digitális kompetencia elégséges meglétére van szükség, míg a pedagógusnak a felsoroltakon kívül a vezetői (koordinálói), technikai, tartalmi és

pedagógiai tudás együttes, párhuzamos alkalmazásának képességére, amelyet biztonságosan, kritikus gondolkodásmóddal tud beépíteni a mindenkori pedagógiai problémamegoldásába.

4.3. A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek

A fentiekben már utaltunk a téma további kutatási lehetőségeire, azonban jelen kutatás korlátairól eddig nem volt szó. Tekintettel arra, hogy a kutatás bár komplex módszertannal, de kis mintán történt, nem alkalmas az általános következtetések levonására. Azonban Flanders módszerének alkalmazása nem tette lehetővé párhuzamosan több pedagógus és több tantárgy behatóbb vizsgálatát, így a módszerválasztás már önmagában kijelölte a kutatás egyik korlátját. A módszer hátrányai között említik időigényességét és azt, hogy a megfigyelők kiképzése, felkészítése már önmagában hosszabb folyamat eredménye, így a kutatói kapacitás és a kutatás modellezés részének lefolytatására rendelkezésre bocsátott időkeret is határokat szabott. Ugyanis a tanév rendjébe illeszkedve olyan időszakokra kellett esnie az intézmény vezetősége által engedélyezett egy hónapnak, amely egyben kezelhető, tehát nem szakítja meg valamely szünet vagy iskolai esemény (pl.: érettségi) és nem befolyásolja a tanulók félév vagy év végi javítási lehetőségeit.

A témaválasztás okán pedig a több intézményben mesterségesen előidézett hibrid időszak és ezek kiválasztott szempontok szerinti összehasonlítása ugyan hasznos lett volna, de a COVID-járvány tapasztalatai nem minden iskolában értékelhetők pozitívnak, ami a kutatásban való részvételi hajlandóságot negatívan befolyásolja. A vizsgált intézmény vezetősége a bevezetőben említett indokok miatt jelen kutatástól függetlenül is gondolkodik a hibrid megoldás valamilyen módjában, így a témaválasztás a kölcsönösség elve alapján történt, ami szintén egyértelmű határokat és korlátokat jelölt ki.

A kutatás további korlátjaként említendő még a támogatott felidézés hangfelvétele a képi helyett, mivel így az elemzésben valóban csak a verbális megnyilatkozásokra lehetett hagyatkozni, noha a nem verbális kommunikáció legalább annyi, ha nem több információt biztosít a tanár és az osztály kapcsolatáról.

4.4. Javaslatok

Javaslatként a korábban már hivatkozott FreeEd keretrendszere alapján a hatékony hibrid oktatás legfontosabb elemeiből érdemes kiindulni a sikeres pedagógiai kommunikáció alkalmazásához. E szerint szükséges az IKT-eszközökhöz való hozzáférés és azok kezelésének képessége; a pedagógusok hagyományos szerepének átkeretezése, vagyis

oktatóból tanulószervezővé válása; a tanítási és tanulási módszerek adaptálása az adott pedagógia helyzetre; a kihívások tényének elfogadása; kockázatvállalás és az új tapasztalatok folyamatos beépítése; a hibrid tanulási környezetben történő értékelés; a tanulók egyéni támogatása és együttműködésük fokozása; nem utolsósorban a már kipróbált és bevált jó gyakorlatok megosztása a többi kollégával és a szülőkkel és a tágabb közösséggel történő kommunikáció.²⁰

Tehát a hibrid oktatás létjogosultságához nem elég a megfelelő technikai felszereltség és az intézményi igény, sikeressége elsősorban a pedagógusok és a tanulók hozzáállásán és egyéni sikerein nyugszik. Világos pedagógiai célok mentén, mérlegelve az óra tartalmát és típusát, érdemes lehet átgondolni a tematikus tervezésnél a tanítási folyamatot, hogy mely részben tudna többet, hatásosabb élményt adni az online felület, így támogatva az offline ismeretszerző órákat. A digitális tanulástechnikákhoz, a digitális osztályteremben való tájékozódáshoz, az onléthez azonban előbb hozzá kell szoktatni a szereplőket, felkészíteni és megtanítani a tanulókat, hogy erőforrásaikat hogyan kamatoztassák a hibrid munkaformában. Ahogy a pedagógusoknak is érdemes lehet egy előkészítő szakasz keretében kipróbálni saját határaikat, amiket korábban nem mertek vagy nem tudtak.

A pedagógiai kommunikáció egy lehetséges megvalósulása, amely alkalmas lehet online tanórán, az az M10-es órán bemutatott csoportmunkában történt verselemzés előkészítése, koordinálása és értékelése. Vélt alkalmasságának kulcsa a verselemzés mint nagy egész feladat felbontása részfeladatokra, amelyeken a tanulók személyközi és csoportkommunikációs helyzetekben dolgozhatnak együtt, miközben a multitaskingot beemelik az alkotás folyamatába.

A tudatos és tanulástechnikában felkészült tanulók sikeréhez felkészült és motivált pedagógusok is kellenek. Magyarországon a kompetenciaalapú „Digiloping Teachers” program mentorprogrammal segíti a pedagógusok digitális átállását.²¹ Észtországban például olyan kivételes esetről számoltak be a koronavírus-járvány okozta átállás első időszakából, amikor az oktató párhuzamosan öt képernyőt használva, komplex figyelemmegosztással tartotta óráit. Külön monitoron volt a saját prezentációja, egy másikon a csoportjának kivetített anyagot látta, a harmadikon keresztül kapcsolatot tartott az online csoporttal, a negyediken ellenőrizte azokat a feladatokat, amelyekkel hamarabb végeztek a tanulók, míg az

²⁰ <https://qubit.hu/2022/02/02/a-magyar-kormany-nem-tamogatja-a-hibrid-oktatast-de-a-tanarok-kenytelenek-igy-tanitani> <https://drive.google.com/file/d/1FO4-TpgVJKVGJTbSSagIPTGeYjjuFwJg/view>

²¹ <https://digilopingteachers.eu/>

ötödiken az aszinkron módon, vagyis egyéni időbeosztás alapján dolgozók munkáit jelenítette meg.²² Ilyen fokú online vagy hibrid párhuzamosság és figyelemmegosztás több mint utópia, nem várható el a pedagógusoktól a hétköznapi tanítás során, de egyes óra esetén a térmikrofon vagy a 360 fokos webkamera alkalmazása valóban élményszerűvé teszi a hibrid oktatást minden résztvevőnek. Ha pedig ez sem adatik meg, akkor párhuzamosan több eszközről (pl.: telefon, laptop) csatlakozva a pedagógus elérheti, hogy az offline és az online osztályteremben lévők egyszerre láthassák őt és egymást.

²² <https://opleht.ee/2021/09/kui-uks-tund-hargneb-kolmeks-eraldi-tunniks/>

Köszönetnyilvánítás

E dolgozat megszületése hosszú időszak, folyamatos érés, újratervezés és a szó pozitív értelmében próbatételek, megpróbáltatások eredménye. Létrehozásából a szerzőt közvetlenül vagy közvetetten támogatva számtalan ember is kivette a részét, olykor anélkül, hogy tudtak volna róla. Nélkülük nem jött volna létre a kutatás és a szöveg, vagy nem abban a formájában, ahogy az olvasó kezébe vehette. A teljesség igénye nélkül mindenkinek hálás vagyok minden apró és jelentős észrevételért, segítségért, tanácsért, javításért, motivációért.

Elsősorban témavezetőimnek, *Falus Ivánnak* és *Szöke-Milinte Enikőnek*, akik a kezdetektől fogva bíztak bennem, végig irányt mutattak, megszámlálhatatlan lehetőséget és segítő kezet nyújtottak minden egyes elbizonytalanodásnál, botlásnál és időt adva, türelemmel viseltettek szótlanúságomért, amikor az élet más területei akarva akaratlan szólítottak el feladataimtól. Személyük és példaértékű hozzáállásuk jelentős mértékben meghatározta fejlődésemet a tudomány területén.

Köszönettel tartozom szaktársaimnak, *Dobos Orsolyának*, *Apró Annának*, *Kamp Alfrédnek* és *Mácsár Gábornak*, akik a képzés alatt és után is kitartottak, személyes példák és gyakorlati tanácsaik könnyebbé tették e rögös úton való közös menetelt.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara Vitéz János Tanárképző Központjának és a Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet munkatársainak, többek között *Kovács Ákosnak*, *Dornics Szilviának*, *Andok Mónikának*, *P. Szilcz Dórának* és *Kormos Józsefnek*, hogy nemcsak egyetemi oktatómunkámat segítették, hanem kritikus szemléletükkel hozzájárultak a kutatás sokrétűségéhez. Köszönöm a műhelyvitan résztvevő kollégák alapos és segítő hozzászólásait, *K. Nagy Emese*, *Golnhofer Erzsébet*, *Racsko Réka*, *Zagyváné Szűcs Ida*, *Szűts Zoltán* és *Bárdos Jenő* idejét és munkáját, akik nélkül szegényebb lett volna e dolgozat.

Köszönet illet több köznevelési intézményt, hogy megosztották velem a koronavírus-járvány alatti tapasztalataikat, amely megalapozta kutatásomat, megkülönböztetett tisztelettel kiemelve azt az anonimitást kérő budapesti gimnáziumot, igazgatóját és tanári karát, amely lehetővé tette a teljes kutatás, beleértve a hibrid oktatás modellezésének megvalósulását.

Nem tudok elég hálás lenni a szűkebb és tágabb családomnak, szüleimnek, nagyszülőknek, anyósomnak, sógoraimnak és kisfiamnak, hogy végtelen türelemmel és megértéssel biztosítottak háttérrel, szabadidőt, testi és lelki táplálékot az alkotás hónapjaiban.

Nem utolsó sorban férjemnek, akivel kapcsolatpróbáló és remélhetőleg -erősítő időszakot éltünk át a Flanders-mátrixok és -mutatók számolása és elemzése során.

Külön köszönet *Habos Bernadettnek, Balázs-Papp Ildikónak, Kirner Dorottyának és Rác Bálintnak* a statisztika és Excel-táblázatok trükkjeinek magyarázatáért, ezzel is gyorsítva a közel nyolcezres elemszám észszerű és praktikus feldolgozását. *Kühner Péternek*, hogy a technika megmakacsolásakor higgadtan mentette meg az elveszett adataimat, valamint *Hornyák Lajosnak, Zipperer Diánának és Sebestény Juditnak* a háttértámogatást a motiváció és cél fenntartásáért. Továbbá mindazoknak, akiket nem nevesítettem, szeretettel gondolok mindannyiukra.

Felhasznált irodalom

Aczél Petra (2010): *On-lények: az új média szerepe a (gyermek-) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája”*. In: Gabos E. (szerk.): A média hatása a gyermekekre és fiatalokra V. Kobak Könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, 253-261.

Aczél Petra (2013): *Médiaműveltség*. In.: Pálfi Erika, Nagy-Király Vivien (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban Konferenciakötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp 41-44. ISBN 978 963 682 702 1. Elérhető online: <https://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

Andok Mónika (2015): *Médiahatások*. In: Aczél – Andok – Bokor: Műveljük a médiát! Wolters Kluwer. Budapest. 97-132.

Andok Mónika (2017): A kommunikáció rituális elmélete. Gondolat Kiadó. Budapest.

Barber, M., Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey&Company, London. Elérhető online: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>, valamint http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf és https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf Utoljára letöltve: 2023. november 7.

Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 226-233. Elérhető online: <https://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.) (1997): Pedagógiai lexikon II. Keraban Kiadó, Budapest.

Bence András (2021): *A home office egykor teljesen elterjedt volt és csak pluszfizetésért mondtak le*. In: portfolio.hu Elérhető online: <https://www.portfolio.hu/prof/20210225/a-home-office-egykor-teljesen-elterjedt-volt-es-csak-pluszfizetesert-mondtak-le-rola-az-emberek-467612> Utoljára letöltve: 2023. november 7.

Benedek András (2006): Szakképzés-pedagógia. A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak. Typotex Kiadó.

Berne, Eric (1984): Emberi játszmák. Háttér Kiadó. Budapest.

Bermejo, S. (2005): Cooperative electronic learning in virtual laboratories through forums. IEEE Transactions on Education, 48(1), 140-149.

Bonk, CJ., Zhang, K. (2008): Empowering Online learning: 100+Activities for Reading, Reflecting, Displaying, and Doing. Jossey-Bass. San Francisco, CA. Elérhető online:

https://www.academia.edu/5349294/Bonk_C_J_and_Zhang_K_2008_Chapter_1_The_R2D2_Model_Read_Reflect_Display_and_Do_pages_1_14_Empowering_Online_Learning_100_Activities_for_Reading_Reflecting_Displaying_and_Doing_San_Francisco_CA_Jossey_Bass_Sample_book_chapter_with_permission_from_publisher Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Böröcz István (2013): *Funkcionális és digitális analfabetizmus*. In.: Pálfi Erika, Nagy-Király Vivien (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban Konferenciakötet. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp 27-32. ISBN 978 963 682 702 1. Elérhető online: <https://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

Buckingham, David (2005): Médiaoktatás Kommunikáció és média 1. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

Buda Béla (1986): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Animula Kiadó, Budapest. Elérhető online: <https://www.mek.oszk.hu/02000/02009/02009.htm> és <http://www.budabela.hu/dokumentumok/onallokotetek/kozvetlenemberi-kommunikaciotext.pdf> Utolsó letöltés: 2024. január 10.

Buda Béla (2012): Empátia. L'Harmattan, Budapest. ISBN 9789632366357

Carey, James (1992): *Communication as Culture*. New York, London. Routledge.

Carey, James (2003): *A kommunikáció kulturális megközelítése*. In: Kondor Zsuzsa és Fábri György (szerk.): Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai Századvég. Budapest 252-270.

Csepeli György (2006): Szociálpszichológia. Osiris. Budapest.

Czifrusz Dóra (2017): *A TPACK modell alkalmazási lehetőségei a Digitális Állampolgárrá nevelés gyakorlatában* In.: Digitális-alapú iskolafejlesztési módszert megalapozó háttér tanulmány kötet. EKE Líceum Kiadó. Eger.

Engler Ágnes, Markos Valéria, Dusa Ágnes Réka (2021): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio* 30 (1), pp. 72–87 (2021) DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.6 <https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p72.xml> Utolsó letöltés: 2024. január 10.

Európai Bizottság 2020. Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027). Elérhető online: <https://education.ec.europa.eu/hu/digitalis-oktatasi-cselekvesi-terv-2021-2027> Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Falus Iván, Golnhofner Erzsébet (1973): Kategóriarendszer alkalmazása a felsőoktatási előadások megfigyelésére. In: *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, (73) 1-2. 78-90. Elérhető online: http://misc.bibl.u-szeged.hu/12559/1/mp_1973_001_002_5017_078-090.pdf Utolsó letöltés: 2024. január 10.

Falus Iván, Golnhofner Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádas Mária és Szokolszky Ágnes. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok, Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2001a): *A gyakorlat pedagógiája*. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 15–26.

Falus Iván (2001b): Pedagógusmesterség, pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2. 21–28.

Falus Iván (2003): *A pedagógus*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítástanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 91–100.

Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft. Budapest.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatás gyakorlata. Adatelemzés és statisztikai feldolgozás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Falus Iván (szerk., 2007): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. Elérhető online: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakalmassag_kompetenciak_szttenderdek.pdf Utoljára letöltve: 2023. szeptember 11.

Fekete Tamás, Porkoláb Ádám (2020): *Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól*. *Iskolakultúra*. 30(9), 96–112. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33491/33178>

Ferenczi Gyula, Fodor László (1996): *Oktatáselmélet és oktatásstratégia*. Stúdium Könyvkiadó. Kolozsvár.

Forgó Sándor (2005): *Az e-learning fogalma*. In: Hutter Ottó, Magyar Gábor, Mlinarics József: *E-LEARNING 2005 (e-learning kézikönyv)*, Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Forgó Sándor (2010): *Kommunikációelmélet – kommunikációs ismeretek. E-learning tananyag*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. Elérhető online: https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/tananyagok/fs_komm_egyetemi/obj/ie_0014_0_0_0/0014_0_0_0.htm Utolsó letöltés: 2024. január 10.

Forgó Sándor, Lükő István és mtársai (2019): *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Elérhető online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_di

[gitaliskompetencia szintjeinek meghatározásához 2020_04_30_MK.pdf](#) Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Flanders, Ned. A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company. 448. Előfizetést követően elérhető online: <https://archive.org/details/analyzingteachin0000flan/page/n3/mode/2up> Utoljára letöltve: 2024. január 10.

Flanders, Ned. A. (1977): *Interaction analysis and inservice training*. In: Morrison-McIntyre (Eds.): *The social psychology of teaching*. Middlesex: Penguin. 63–74.

Formann Richárd, Damsa Andrei (2016): *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztársa az oktatásban*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2016/3-4. Elérhető online: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban> Utoljára letöltve: 2023. november 10.

Friesen, N. (2009): *Re-thinking e-learning research: Foundations, methods and practices*. New York: Peter Lang. ISBN: 1433101351

Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003): *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.

Gerbner, G. (1997): *A kulturális mutatók*. In Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció* pp. 267-280. Budapest. KJK.

Goffman, E. (1978): *Elidegenülés az interakciótól*. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció. Közgazdasági*. Budapest. 281–298.

Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

González-Videgaray, M. (2007): *Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior*. RELIEVE, 13(1) Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm. Utolsó letöltés: 2024. január 10.

Grice, H. Paul (1988): *Jelentés*. In: Pléh Csaba, Síklaki István, Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, jelentés*. 1. köt. Tankönyvkiadó. Budapest. 203-250.

Griffin, Em (2001): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest. ISBN 9639148 52 0.

Guld Ádám (2020): „A szociális életem digitálisan élem.” Z generációs fiatalok médiahasználata pandémia idején: napi rutin, médiafogyasztás, hírfogyasztás, tanulás és munka, hatások. *Szabad Piac* 2020. 2. sz. DOI: 10.56233/SZABADPIAC.2020.2.9

Guld Ádám (2022): *A Z generáció médiahasználata – Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri. Budapest.

Habos Dorottya (2022a): Tanulói kérdőív - DIGITÁLIS OKTATÁS, HIBRID OKTATÁS - 2022.06.07. (kitöltő 66 fő). Előadás az eredményekről a 18. Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencián. MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület. Budapest. 2022. június 8.

Habos Dorottya (2022b): Pedagógusi kérdőív - DIGITÁLIS OKTATÁS, HIBRID OKTATÁS - 2022.06.27. (kitöltő 17 fő) Előadás az eredményekről a Változások a pedagógiában – a pedagógia változása IV. konferencia. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Esztergom. 2022. november 25.

Habos Dorottya (2024): *Hibrid oktatás modellezése – gimnáziumi online irodalomórák tanulói emlékezete*. In: Felsőoktatási Lifelong Learning a képesség-fejlesztés, a kultúrákövetítés és fenntarthatóság tükrében: A hatékony és innovatív tudástranszferek lokális/regionális és globális trendjei. MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület Pécsi Tudományegyetem. Pécs. 215-221. ISBN: 978-963-626-145-0

Hansen, K. F. (2017): Home Office –Salutary Action on Combining Work and Family? Die Unternehmung, 71(4), 390–413.

Herzog Csilla, Racsko Réka (2013): *A 14-18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei* In.: KARLOVITZ János Tibor (2013, szerk.): Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében, 12-22, International Research Institute sro, Komárno. <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf>

Herzog Csilla, Racsko Réka (2017): *A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában* In.: Agria Media 2017 konferenciakötet. 27-33. DOI:10.17048/AM.2018.27 Elérhető online: http://real.mtak.hu/88662/1/Herzog_Racsko.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 4.

Horányi Özséb (1999): *A kommunikációról*. In Béres István & Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris. Budapest.

Horányi Özséb (2001): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. General Press Kiadó. Budapest. ISBN 963 9459 04 6.

Horváth Zsuzsanna (2013): *A médiatudatosságra nevelés*. In.: Pálfi Erika, Nagy-Király Vivien (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban Konferenciakötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 17-24. ISBN 978 963 682 702 1. Elérhető online: <https://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

Iuga-Gombos Márta (2019): *A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata*. In.: *Magiszter*. XVII. évfolyam. 1. szám. 2019 / NYÁR. Elérhető online: http://epa.niif.hu/03900/03976/00001/pdf/EPA03976_magiszter_2019_01_003-015.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Jogi, Larissa, Leoste Janika, Väät Sirly, Tuul Maire, Lázár Csilla (szerk.) (2021): *A flexible framework for hybrid lower-secondary education*. School of Educational Sciences, TALLINN

UNIVERSITY, Estonia. ISBN 9789949296026 <https://drive.google.com/file/d/1FO4-TpgVJKVGJTbSSaglPTGeYjuFwJg/view> Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Józsa Gabriella, Karáné Miklós Noémi, Józsa Krisztián (2021): Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9. évf., 2. szám 169–186. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.169.186 <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/24096/1/pedagogusoktapasztalataicovidjarvanyidejen.pdf> Utolsó letöltés: 2023. november 10.

Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (szerk.) (2021): Kutatás közben - A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest.

Katona Nóra (szerk.) (2020): Tantervi és módszertani útmutató füzetek - Pedagógiai és módszertani szakkifejezések gyakorló pedagógusok számára. Eger. ISBN 978-615-6257-02-4 Elérhető online: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/pedagogiai-s-modszer-tani-szakkifejezések.pdf> Utolsó letöltés: 2023. november 10.

Kelemen László (1986): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó. Budapest.

Kertész András (2001): Nyelvészet és tudományelmélet. *Nyelvtudományi értelmezések*. 150. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Komenczi Bertalan (2004): Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. *Új Pedagógiai Szemle* 11: 31–49.

Komenczi Bertalan (2014): *Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti megközelítések és modellek*. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. MTA PTB, pp. 127–143., Budapest.

Komenczi Bertalan, Lengyelne Molnár Tünde (2020): *Tanulási környezet a digitális pedagógiai kultúra világában*. In: A kultúraváltás hatása az oktatásra: tanulmányok a digitális átállás iskolára gyakorolt hatásáról. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 9-81.

Kósa Éva (2015): *A médiaszocializáció kezdetei*. In: KÓSA Éva (szerk.): Médiaszocializáció. Wolters Kluwer.

Kotschy Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Elérhető online: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf Utolsó letöltés: 2023. szeptember 11.

Kovács EDINA (2021). Digitális munkarend vagy digitális oktatás? A karantén közoktatási tanulságai. <https://infars.infonia.hu/pub/infars.XXI.2021.3.2.pdf>

Ledneczky Gyöngyi (2010): *Alsó tagozatos olvasókönyvek összehasonlító vizsgálata*. In: Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. TERRA. Bratislava. 69-81. ISBN 978-80-8098-136-5

Liao, H.; Lu, H. (2008): Richness versus parsimony antecedents of technology adoption model for E-learning websites. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-85033-5_2.

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016. 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat. Elérhető online: <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja> Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Malatyinszki Szilárd (2020): A digitális oktatás megélése DOI:10.13140/RG.2.2.36400.38408 Elérhető online: https://www.researchgate.net/publication/342378435_A_digitalis_oktatas_megelese Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Mannheim, Karl (1969): A nemzedéki probléma. *Ifjúságszociológia*. Budapest.

Martin, B. (2015): Successful Implementation of TPACK in Teacher Preparation Programs. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4. 1.sz. 17-26. Elérhető online: <http://airccse.org/journal/ijite/papers/4115ijite02.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Mccrindle, Marc, Wolfinger, Emily (2010): Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk* XXI/11. 2010. november. pp13–18. Elérhető online: http://korunk.org/letoltlapok/Z_RKorunk2010november.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 10.

Mead, George, Herbert (1973): A pszichikum az én és a társadalom. Budapest: Gondolat.

Muhi B. Béla, Kőrösi Gábor, Esztelecki Péter (2014): A blended learning módszer alkalmazásának lehetőségei a számítástechnika oktatásában. In: *Információs Társadalom* 2014/2 66-77. Elérhető online: https://www.researchgate.net/publication/282846599_A_blended_learning_modszer_alkalmazasának_lehetosegei_a_szamitastechnika_oktatasaban Utolsó letöltés: 2023. november 10.

Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Tankönyvkiadó. Budapest.

Nádori Gergely, Prievara Tibor (2018): 21. századi pedagógia. Akadémiai Kiadó. Budapest. [http://doi.org/ 10.1556/9789634541028](http://doi.org/10.1556/9789634541028)

Németh Anikó, Irinyi Tamás (2022): A kiegészítés összefüggése különböző szociodemográfiai és munkahelyi tényezőkkel a COVID-19 pandémia idején egészségügyi szakdolgozók körében In: *Nővér* 35. évf. 1. szám 24-30. Elérhető online: http://real-j.mtak.hu/22246/1/N%C5%91v%C3%A9r_2022_01.pdf#page=25 Utolsó letöltés: 2023. november 7.

N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53. Elérhető online: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23> Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Oberauer, K., Eichenberger, S. (2013): Visual working memory declines when more features must be remembered for each object. *Memory & Cognition* 41(8): 1212–1227. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0333-6>. Utolsó letöltés: 2023. december 5.

OECD (2005): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Elérhető online:

<http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> Utolsó letöltés: 2023. szeptember 11.

OECD (2019): PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> Utolsó letöltés: 2023. december 6.

OKTATÁSI HIVATAL (2022): Országos kompetenciamérés eredményei 2022 Elérhető az interneten intézményi bontásban: <https://okm.kir.hu/fit2/> Utolsó letöltés: 2023. november 30.

OKTATÁSI HIVATAL (2023): Programme for International Student Assessment PISA 2022 összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal. Budapest. Elérhető online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 6.

Pedersen, Alex Young; Norgaard, Rikke Toft; Köppe, Christian (2018): Patterns of Inclusion: Fostering Digital Citizenship through Hybrid Education. Centre for Teaching Development and Digital Media, Aarhus University, Aarhus, Denmark // Academy of Communication and Information Technology, HAN University of Applied Sciences, Arnhem, The Netherlands. Educational Technology & Society, 21 (1), 225–236. Elérhető magyarul: <https://digitálisgyermekvedelem.hu/kutatasok/14> Utolsó letöltés: 2023. november 10.

Pál Eszter, Töröcsik Mária (2013): *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pal_torocsik_irodalmi_a_ttekintes_a_z_generaciolor_2013.pdf Utolsó letöltés: 2023. november 10.

Parajes, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, 3. 307–332.

Perjés István (2007): Kommunikáció az iskolában. Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány. Apertus Közalapítvány. Budapest.

Poór József, Balogh Gábor, Dajnoki Krisztina, Karoliny Mártonné, Kőműves Zsolt, Pató Gáborné, Szűcs Beáta, Szabó Szilvia (szerk.) (2021): COVID-19 – KORONAVÍRUS-VÁLSÁG: HARMADIK FÁZIS KIHÍVÁSOK ÉS HR-VÁLASZOK. Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő. http://real.mtak.hu/171018/1/koronahr_kutatasi_jelentes_3_fazis_v05.pdf Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Racsko Réka (2012): Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 59(2), 63–73.

Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition, MacMillan, New York, 102–104.

Richardson W., Mancabelli, R. (2011): Personal Learning Networks: Using the Power of Connections to Transform Education. Solution Tree Press, Bloomington.

Róka Jolán (2005). Kommunikációtan. Századvég. Budapest. ISBN 9639211303

Rosengren, Karl, Erik (2008): Kommunikáció. Budapest. Typotex Kiadó. ISBN 963-9326-98-4

Sallai Éva, Medveczky Katalin, Kozmáné Kovásznai Mária, Ficsór Józsefné (2006): Professzionális tanári kommunikáció. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Sangrà, Albert; Vlachopoulos, Dimitrios; Cabreram Nati (2012): Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. In. Research Articles Vol 13, No2, 2012 április. pp 146-159. Elérhető online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ983277.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 10.

Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Sántha Kálmán (2015). Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Sántha Kálmán (2020): Maxqda a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében. *Neveléstudomány*. 1. 99-102.

Sparrow, Betsy; Liu, Jenny; Wenger Daniel M. (2011): *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Science Vol. 333, Issue 6043, 776–778.

Stéger Csilla (2015): *A pedagógusok nézetvizsgálatai*. In: Felvinczi Katalin (2015, szerk.): Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái. ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 65–89.

Sventek Vivien (2021): A hosszú távú home office munkavállalói tapasztalatai és megélései: Egy magyarországi multinacionális vállalat példája alapján. BA/BSc szakdolgozat, BCE, Szervezeti Magatartás Tanszék. Szabadon elérhető változat / Unrestricted version: http://publikaciok.lib.uni-corvinus.hu/publikus/szd/Sventek_Vivien.pdf Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Szító Imre (1987): Kommunikáció az iskolában. *Iskolapszichológia füzetek*, 7. szám, ELTE BTK, Budapest. Elérhető online: http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf Utoljára letöltve: 2024. január 10. Továbbá: <http://www.szitoimre.com/kerdoiv/Flanders.Szito.pdf>

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 1999/4. pp 3-13. Elérhető online: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf Utoljára letöltve: 2024. január 28.

Szivák Judit (2003a): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás–módszertani kiskönyvtár. Gondolat Kiadó. Budapest.

Szokolszky Ágnes (1981): Feladatsor a Flanders-féle interakciós analízis kategóriarendszerének elsajátításához. Kézirat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Budapest.

Szőke-Milinte Enikő (2008): *A segítő kommunikáció mint pedagógiai kommunikációs stratégia*. In: Kis Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. 567-576. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézete. Debrecen.

Szőke-Milinte Enikő (2013): *A pedagógiai kommunikáció értelmezései*. In: Karlovitz, J T; Torgyik, J (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*. Komárno, Szlovákia. International Research Institute. 241-249., Elérhető online: <https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0309SzokeMilinteEniko.pdf> Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Szőke-Milinte Enikő (2019): *A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban*. In: Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. PPKE. Budapest. pp 130–145.

Szőke-Milinte Enikő (2020)a: *Információ-Média(tudatosság)-Műveltség*. PPKE, Budapest. Elérhető online: [https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3-2020M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben%20Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3-2020M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben%20Internetre%20PDF.pdf) Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Szőke-Milinte Enikő (2020)b: *Tanulási motiváció – digitális tanulás*. In: Juhász, Márta Klára; Kaposi, József; Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) *Változások a pedagógiában - A pedagógia változása*. Budapest, Magyarország: Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE), Szaktudás Kiadó Ház (2020) 364 p. pp. 85-104., 20 p.

Szőközl István (2020): *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. Metodico-pedagogické centrum. Bratislava. ISBN 978-80-565-1450-4 Elérhető online: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/zviazane_sokol.pdf Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Szűts Zoltán (2020)a: *A digitális pedagógiai elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Szűts Zoltán (2020)b: *A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái*. *Új Pedagógiai Szemle* 70: (5–6): 15–38.

Szűts Zoltán (2022): *A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása*. *Opus et Educatio: Munka és nevelés*, 9 (1). 82-91. ISSN 2064-9908

Tóth-Mózer Szilvia, Kárpáti Andrea (2016): *A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében*. *Magyar Pedagógia*. Budapest. Elérhető online: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth-Mozer_MPed20162.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 5.

Turcsányi-Szabó Márta (2012): *Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elmélettől a gyakorlatig*. *Oktatás-Informatika*, 4. 1-2. sz., Elérhető online: <http://www.oktatas->

informatika.hu/2012/07/turesanyi-szabo-marta-fenntarthato-innovacio-a-tanarkepzesben-az-elveleto-a-gyakorlatig/ Utolsó letöltés. 2023. december 5.

Vámos Ágnes (2001): *A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálójával*. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283–306.

Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat. Budapest.

Vámos Ágnes (2003b): *Metafora a pedagógiai kutatásban*. In: *Iskolakultúra* 2003/4.

Varga Júlia (2021): *Tanulási veszteség a covid következtében – szimulációs eredmények*. In: *Munkaerőpiaci tükrök*. 2020. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH, Budapest. 220-223. Elérhető online: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/01/mt_2020_hun_220-223.pdf Utolsó letöltés: 2023. december 6.

Varga Katalin (2013): *Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség*. In.: Pálfi Erika, Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban* Konferenciakötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp 81-84. ISBN 978 963 682 702 1. Elérhető online: <https://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> Utolsó letöltés: 2023. december 4.

Vári Péter (1977): *Médium – kiválasztás*. OPI Dokumentumok 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Vesszős Balázs (2022): *A félreértés pragmatikája*. *Magyar Nyelvőr* 458–475. Elérhető online: <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458> Utolsó letöltés: 2023. november 7.

Wong LH, Looi CK. (2011): *What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature*. *Computers and Education* 57(4): 2364–2381.

Zrinszky László (1996): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Adu- Fitt Image. Budapest. ISBN 963-20203-40.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormányrendelete, Magyar Közlöny 2012/66. szám. Elérhető online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> Utoljára letöltve: 2023- december 5.

1341/2019. (VI. 11.) Korm. határozat a Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről Elérhető online: <https://njt.hu/jogszabaly/2019-1341-30-22> Utoljára letöltve: 2023. szeptember 11.

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Elérhető online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utoljára letöltve: 2023. november 7.

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A különböző oktatási formák egymáshoz való viszonya (Forrás: saját szerkesztés)	15
2. ábra: A digitális kompetencia dimenziói és alkotóelemei (Forrás: Calvani és mtsai, 2008, idézi: Tóth-Mózer, Kárpáti 2016:126)	20
3. ábra: A fő kompetenciaterületek részterületei a DigCompEdu keretrendszere alapján (Forrás: Forgó, Lükő és mtsai 2019)	22
4. ábra: A TPACK-modell (Forrás: Turcsányi-Szabó, 2012; idézi: Czirfusz, 2017)	23
5. ábra: Az interaktív kommunikáció modellje (Forrás: Forgó, 2010).....	38
6. ábra: A hibrid oktatás fogalmának tartalmi elemei (Forrás: saját szerkesztés)	59
7. ábra: A hibrid oktatás szerkezeti ábrázolása a forrásfogalmak összefüggésében (Forrás: saját szerkesztés).....	62
8. ábra: Dokumentumportré a hibrid oktatás kulcsfogalmainak arányáról (Forrás: MAXQDA Analytics pro 24)	72
9. ábra: Kódtérkép a hibrid oktatás kulcsfogalmainak kapcsolódásáról (Forrás: MAXQDA Analytics pro 24)	73
10. ábra: A hibrid oktatás fogalmi kategóriáinak ábrája elemszám és polaritás szempontjából (saját szerkesztés).....	74
11. ábra: A hibrid oktatás metaforáinak és a kontextusok szófelhője (Forrás: MAXQDA Analytics pro 24).....	76
12. ábra: A hibrid tanár vélt tulajdonságai (Forrás: saját szerkesztés)	78
13. ábra: COVID alatti digitális oktatás tanulói értékelése (Forrás: Google Forms)	88
14. ábra: Digitális oktatás tanulói értékelése (Forrás: Google Forms)	89
15. ábra: A digitális oktatás két szakaszának értékelése tanulói szempontból (Forrás: Google Forms).....	89
16. ábra: A digitális oktatás két szakaszának értékelése pedagógusi szempontból (Forrás: Google Forms)	90
17. ábra: Az IKT-kompetencia pedagógusi önértékelése (Forrás: Google Forms)	99
18. ábra: Az IKT-kompetencia tanulói önértékelése (Forrás: Google Forms)	100
19. ábra: Tanulói attitűd a hibrid oktatáshoz (Forrás: Google Forms)	101
20. ábra: Pedagógusi attitűd a hibrid oktatáshoz (Forrás: Google Forms)	102
21. ábra: Tanulók otthoni tanulási körülményei (Forrás: Google Forms).....	103
22. ábra: Pedagógusok otthoni és iskolai munkakörülményei (Forrás: Google Forms).....	103
23. ábra: SAMR-szintek Ruben R. Puentedura nyomán a technológiahasználatban (Forrás: komposzt.wordpress.com).....	110
24. ábra: A megfigyelt tanórákon megjelent IKT- és online elemek kategorizálása (Forrás: saját szerkesztés).....	132
25. ábra: Óramegfigyelések összpontszáma kommunikáció és IKT/online szempontok alapján. (Forrás: saját szerkesztés).....	136
26. ábra: A magyar tanulók teljesítményének trendjei az eddigi PISA-vizsgálatokban szövegértés területen. (Forrás: Oktatási Hivatal).....	138
27. ábra: A támogatott felidézés során kapott válaszok, válaszelemek kategóriái (Forrás: saját szerkesztés).....	204
28. ábra: Hibrid oktatás tanulói preferenciája a modellezés előtt és után (Forrás: Google Forms).....	212
29. ábra: Tanulói aktivitás érzete a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms).....	213
30. ábra: Kamerahasználat a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms).....	214
31. ábra: Órai jelenlét a modellezett időszak online óráin (Forrás: Google Forms).....	214
32. ábra: Tanulók otthoni körülményei a modellezés előtt (Forrás: saját szerkesztés)	215
33. ábra: Tanulók otthoni körülményei a modellezés után (Forrás: Google Forms).....	216

34. ábra: Tanári kérdések mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből (Forrás: saját szerkesztés)	217
35. ábra: Tanári magyarázatok mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből (Forrás: saját szerkesztés).....	218
36. ábra: Tanári beszéd mennyisége modellezett hibrid oktatásban a tanulók szemszögéből (Forrás: saját szerkesztés)	219

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere, DigComp-keretrendszer (Forrás: Szőke-Milinte 2020a:43)	21
2. táblázat: Flanders megfigyelési kategóriarendszere (Forrás: szitoimre.com)	42
3. táblázat: A kutatás szakaszai időrendben (Forrás: saját szerkesztés)	54
4. táblázat: A hibrid oktatás metaforáinak eloszlása és polaritása (Forrás: saját szerkesztés)	61
5. táblázat: Az „újdonság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)	63
6. táblázat: A „rugalmasság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategória, metaforák)	65
7. táblázat: A „kettősség” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák).....	69
8. táblázat: A „megszokottság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák). 70	
9. táblázat: A „bizonytalanság” forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák). 71	
10. táblázat: A tanulók pozitív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés) 92	
11. táblázat: A pedagógusok pozitív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés).....	93
12. táblázat: A pedagógusok negatív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés).....	97
13. táblázat: A tanulók negatív tapasztalatai az online oktatás időszakairól (Forrás: saját szerkesztés)	99
14. táblázat: A különböző tantárgyak online taníthatósága a pedagógusok és a tanulók szerint (Forrás: saját szerkesztés)	105
15. táblázat: Flanders-mátrix az M01-es sorszámú tanóra történéseiről a kategóriák számpáronkénti mennyiségének megjelenítésével (Forrás: Szitó Imre sablonja alapján saját szerkesztés).....	147
16. táblázat: Flanders-mátrix az M02-es sorszámú tanóra történéseiről a kategóriák számpáronkénti mennyiségének megjelenítésével (Forrás: Szitó Imre sablonja alapján saját szerkesztés).....	156
17. táblázat: Flanders-mátrix az offline órákon rögzített interakciókról N=5640 (Forrás: Szitó Imre alapján saját szerkesztés).....	159
18. táblázat: Flanders-mátrix az online órákon rögzített interakciókról N=2352 (Forrás: Szitó Imre alapján saját szerkesztés).....	160
19. táblázat: Flanders-mátrix a hibrid időszak online és offline óráin rögzített interakciókról N=7992 (Forrás: Szitó Imre alapján saját szerkesztés)	161
20. táblázat: Flanders-kódok előfordulása sorrendben online és offline órákon (Forrás: saját szerkesztés).....	164
21. táblázat: Flanders kategóriáinak megjelenése százalékos eltérésben az online és az offline tanórákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés).....	166
22. táblázat: A tanulói érzelmek elfogadása (1) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	167
23. táblázat: A dicséret, motiváció (2) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	169
24. táblázat: A tanulók ötleteinek elfogadása (3) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	171
25. táblázat: A tanári kérdések (4) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	172
26. táblázat: A tanári magyarázatok (5) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés).....	175
27. táblázat: A tanári utasítások (6) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	176
28. táblázat: A tanári kritika (7) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	177

29. táblázat: A tanulói válasz (8) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	179
30. táblázat: A tanulói kezdeményezés (9) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	180
31. táblázat: A csend, zűrzavar (10) kategóriához kapcsolódó számpárok előfordulása az online és az offline órákon (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)	182
32. táblázat: az egy tanórán belüli csendek folytonosságáról (Forrás: Saját szerkesztés).....	184
33. táblázat: Az M06-os online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)	189
34. táblázat: Az M10-es online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)	193
35. táblázat: Az M13-as online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)	195
36. táblázat: Az M14-es online tanóra Flanders-mátrixa (Forrás: saját szerkesztés)	199

Melléletek jegyzéke

1. sz. melléklet: Digitális oktatás – véleménykérdőív modellezés előtt, tanulói
2. sz. melléklet: Digitális oktatás – véleménykérdőív modellezés előtt, pedagógusi
3. sz. melléklet: Hibrid oktatás – véleménykérdőív modellezés után, tanulói
4. sz. melléklet: A megfigyelt tanórákat követő exit értékelési szempontok
5. sz. melléklet: A modellezés során megfigyelt tanórák jegyzéke
6. sz. melléklet: A megfigyelt offline tanórákat követő exit értékelés táblázata
7. sz. melléklet: IKT01. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
8. sz. melléklet: IKT02. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
9. sz. melléklet: IKT03. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
10. sz. melléklet: IKT04. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
11. sz. melléklet: IKT05. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
12. sz. melléklet: IKT06. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
13. sz. melléklet: IKT07. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
14. sz. melléklet: IKT08. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve
15. sz. melléklet/táblázat: A megfigyelt modellezett tanórákat követő exit értékelés
16. sz. melléklet: A modellezett órák exit értékelésének állításonkénti összpontszáma, átlaga és ezek százalékos viszonyulása
17. sz. melléklet: Az online és az offline modellezett órák exit értékelésének átlagolt összpontszáma
18. sz. melléklet/táblázat: A SCOTT-féle együttható kiszámításának módja, a Flanders-mátrixok megbízhatósági indexe
19. sz. melléklet: M010-es hibrid tanóra handoutja, segédlete a különböző szerepkörökről, játékszabályokról
20. sz. melléklet: A hibrid folyamatban megfigyelt tanórák direkt és indirekt tanári és tanulói kommunikáció aránya (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)
21. sz. melléklet: Az M01-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
22. sz. melléklet.: Az M01-es modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel
23. sz. melléklet: Az M02-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
24. sz. melléklet: Az M02-es modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel
25. sz. melléklet: Az M03-as modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

26. sz. melléklet: Az M03-as modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel
27. sz. melléklet: Az M05-ös modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
28. sz. melléklet: Az M05-ös modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel
29. sz. melléklet: Az M06-os modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
30. sz. melléklet: Az M06-os modellezett online irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel
31. sz. melléklet: Az M06-os modellezett online irodalomóra Flanders megfigyelői lapja
32. sz. melléklet: Az M07-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
33. sz. melléklet: Az M08-as modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
34. sz. melléklet: Az M09-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
35. sz. melléklet: Az M10-es modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
36. sz. melléklet: Az M11-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
37. sz. melléklet: Az M12-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
38. sz. melléklet: Az M13-as modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
39. sz. melléklet: Az M13-as online irodalomórához kapcsolódó támogatott felidézés interjúleirata
40. sz. melléklet: Az M14-es modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
41. sz. melléklet: Az M14-es online óra Kahoot-kérdései, táblakép
42. sz. melléklet: Az M14-es online irodalomórához kapcsolódó támogatott felidézés interjúleirata
43. sz. melléklet: Az M15-ös modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve
44. sz. melléklet: Az M15-ös modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

Mellékletek

1. sz. melléklet: Digitális oktatás – véleménykérdőív modellezés előtt, tanulói

1. Mi a nemed?
 - férfi
 - nő
 - nem válaszolok

2. Ha osztályozhatnád, összességében hányast adnál a koronavírus-időszakban tapasztalt digitális oktatásodra?
 - 5 (példás - könnyen belerázódtunk, élveztem ezt az időszakot)
 - 4 (jó - apró döccenőket leszámítva többnyire rendben mentek az órák, rendszeren haladtunk a tananyaggal)
 - 3 (közepes - voltak nehézségek, amelyeket néhol meg tudtunk oldani, más tantárgyak esetében lemaradtunk)
 - 2 (elégséges - minimális sikerélménnyel, alig tudtunk haladni, arra volt jó az oktatás, hogy szinten tartson, de új ismeretre nem tettem szert.
 - 1 (elégtelen - nem tudtunk belerázódni, az óráink többsége elmaradt, ez az időszak teljesen haszontalan volt, akár évet is ismételhettünk volna)
 - Nem tudom.

3. Volt-e különbség a digitális oktatás érzetében az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere)?
 - Igen, a második időszak jobb volt.
 - Igen, a második időszak rosszabb volt.
 - Nem tapasztaltam különbséget.
 - Nem tudom.

4. Mi volt a 3 legjobb dolog a digitális oktatásban? (Legalább 3-at említs! Ha szeretnéd, fejtsd ki, hogy miért ezek.)

5. Mi volt a 3 legrosszabb dolog a digitális oktatásban? (Legalább 3-at említs! Ha szeretnéd, fejtsd ki, hogy miért ezek.)

6. Hányasra értékelnéd magad az online világban?
 - 5 (jeles - technikailag nem jelent kihívást semmilyen eszköz- vagy programhasználat, tartalmilag a média(szöveg)értésem és -írástudásom is kiemelkedő, könnyen és jól oldom meg az online feladatokat)
 - 4 (jó - többnyire jól tudom használni az online platformokat és eszközöket, médiaértésem és -írástudásom jó, keveset hibázok, többnyire jól oldom meg az online feladatokat)
 - 3 (közepes - előfordul, hogy technikai nehézségekbe ütközöm egy eszköz vagy program kapcsán, segítséggel azonban többnyire áthidalom ezeket, a feladataim egy részét jól meg tudom oldani.
 - 2 (elégséges - segítséggel elbűtykölgetek a technikával és a programokkal, de nem érzem magaménak, ezért bizonytalan vagyok, sokszor nem értem, mit is kellene csinálnom, kevés a sikerélményem a feladatmegoldásokban)
 - 1 (elégtelen - segítséggel sem tudom kezelni az eszközöket és a programokat, egyáltalán nincs sikerélményem, kívülállónak érzem magam az online világban.

- Nem tudom meghatározni.
7. Hogyan fogadnád, ha szeptembertől "hibrid" oktatásban tanulhatnál? (Az óráid egy része az iskolában, kis része pedig otthon, online lenne)
- Örülnék neki, támogatnám a kezdeményezést.
 - Ellennék vele, támogatnám, hogy több időt töltsék otthon.
 - Nekem mindegy, örülnék is neki, meg nem is.
 - Jobbhíján elfogadnám, de kifejezném egyet nem értésemet.
 - Nem örülnék neki, sőt utálnám, egyáltalán nem támogatnám.
 - Nem tudom.
8. Ha bizonyos óráidon online vehetnél részt, adottak lennének az otthoni körülmények hozzá?
- Igen, megfelelő tanulási környezetem és technikai körülményeim (internet, laptop stb.) vannak otthon, senki és semmi nem zavarna benne.
 - Többnyire igen, megfelelő tanulási környezetem és technikai körülményeim (internet, laptop stb.) vannak otthon, az esetleges zavaró tényezőket könnyen ki tudom zárni, nem befolyásolnak.
 - Helyzefüggő, a tanulási környezetem kialakítható, a technikai körülmények adottak, de el tudok képzelni olyan körülményt, szituációt, ami meghiúsítaná, hogy teljes odafigyeléssel vegyek részt az órákon.
 - Többnyire nem, nincs privát tanulási környezetem, napközben is osztoznom kellene családtagjaimmal a közös tereken és a technikán, ez befolyásolja a teljesítményem.
 - Egyáltalán nem, nincs tanulási környezetem otthon, a technikai feltételek erősen korlátozottak, több zavaró tényező van, amiket nem tudnék megoldani.
 - Nem tudom.
9. Mely tantárgyaknál tudnád elképzelni, hogy az iskolai mellett online óráid is legyenek?

Magyar nyelv és irodalom	
Matematika	
Történelem	
Idegen nyelv	
Földrajz	
Biológia	
Fizika	
Kémia	
Informatika	
Ének-zene	
Testnevelés	
Vizuális kultúra	
Osztályfőnöki	

10. Szerinted mitől jó egy online óra? Mit tanácsolnál tanáraidnak az online órák megtartására vonatkozóan? Válaszodat indokold néhány mondatban!

2. melléklet: Digitális oktatás – véleménykérdőív modellezés előtt, pedagógusi

1. Mi az Ön neme?

- férfi
- nő
- nem válaszolok

2. Ha osztályozhatná, összességében hányast adna a koronavírus-időszakban személyesen tapasztalt digitális oktatásra?

- 5 (példás - könnyen belerázódtunk, élveztem ezt az időszakot)
- 4 (jó - apró döccenőket leszámítva többnyire rendben mentek az órák, rendszeren haladtunk a tananyaggal)
- 3 (közepes - voltak nehézségek, amelyeket néhol meg tudtunk oldani, más tantárgyak esetében lemaradtunk)
- 2 (elégséges - minimális sikerélménnyel, alig tudtunk haladni, arra volt jó az oktatás, hogy szinten tartsa a tanulókat, de új ismeretre valószínűleg nem tettek szert.)
- 1 (elégtelen - nem tudtunk belerázódni, az óráink többsége elmaradt, ez az időszak teljesen haszontalan volt, akár évet is ismételhettünk volna)
- Nem tudom.

3. Volt-e különbség a digitális oktatás érzetében az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere)?

- Igen, a második időszak jobb volt.
- Igen, a második időszak rosszabb volt.
- Nem tapasztaltam különbséget.
- Nem tudom.

4. Pedagógusként mi volt a 3 leginkább pozitív élménye a digitális oktatásban? (Legalább 3-at említsen! Ha szeretné, fejtse ki, hogy miért ezek.)

5. Pedagógusként mi volt a 3 leginkább negatív élménye a digitális oktatás során? (Legalább 3-at említsen! Ha szeretné, fejtse ki, hogy miért ezek.)

6. Hányasra értékelné magát az online világban?

- 5 (jeles - technikailag nem jelent kihívást semmilyen eszköz- vagy programhasználat, tartalmilag a média(szöveg)értésem és -írástudásom is kiemelkedő, könnyen és jól oldom meg a felmerülő online feladatokat)
- 4 (jó - többnyire jól tudom használni az online platformokat és eszközöket, médiaértésem és -írástudásom jó, keveset hibázok, többnyire jól oldom meg a felmerülő online feladatokat)

- 3 (közepes - előfordul, hogy technikai nehézségekbe ütközöm egy eszköz vagy program kapcsán, segítséggel azonban többnyire áthidalom ezeket, a feladataim egy részét jól meg tudom oldani.
- 2 (elégséges - segítséggel elbűtykölgetek a technikával és a programokkal, de nem érzem magaménak, ezért bizonytalan vagyok, sokszor nem értem, mit is kellene csinálnom, kevés a sikerélményem a feladatmegoldásokban)
- 1 (elégtelen - segítséggel sem tudom kezelni az eszközöket és a programokat, egyáltalán nincs sikerélményem, kívülállónak érzem magam az online világban.
- Nem tudom meghatározni.

7. Hogyan fogadná, ha szeptembertől "hibrid" oktatásban taníthatna? (Az órái egy része a tanteremben, kis része pedig online környezetben lenne)

- Örölnék neki, támogatnám a kezdeményezést.
- Ellennék vele, támogatnám, hogy több időt töltsenek otthon a gyerekek.
- Nekem mindegy, örölnék is neki, meg nem is.
- Jobbhíján elfogadnám, de kifejezném egyet nem értésemet.
- Nem örölnék neki, sőt utálnám, egyáltalán nem támogatnám.
- Nem tudom.

8. Ha bizonyos óráikat online kellene megtartania, a készüléshez adottak lennének az iskolai vagy otthoni körülmények?

- Igen, megfelelő munkakörnyezetem és technikai körülményeim (internet, laptop stb.) vannak az iskolában és otthon, senki és semmi nem zavarja benne.
- Többnyire igen, megfelelő munkakörnyezetem és technikai körülményeim (internet, laptop stb.) vannak otthon, az esetleges zavaró tényezőket könnyen ki tudom zárni, nem befolyásolnak.
- Helyzetfüggő, a munkakörnyezetem kialakítható, a technikai körülmények adottak, de el tudok képzelni olyan körülményt, szituációt, ami megghiúsítaná, hogy teljes odafigyeléssel készüljek fel az óráimra.
- Többnyire nem, nincs privát munkakörnyezetem, napközben is osztoznom kellene munkatársaimmal, otthon pedig családtagjaimmal a közös tereken és a technikán, ez befolyásolja a teljesítményem.
- Egyáltalán nem, nincs munkakörnyezetem az iskolában és otthon, a technikai feltételek erősen korlátozottak, több zavaró tényező van, amiket nem tudnék megoldani.
- Nem tudom.

9. Intézményében mely tantárgyaknál tudná elképzelni, hogy az iskolai mellett online óráik is legyenek a diákoknak?

Magyar nyelv és irodalom	
Matematika	
Történelem	
Idegen nyelv	
Földrajz	
Biológia	
Fizika	

Kémia	
Informatika	
Ének-zene	
Testnevelés	
Vizuális kultúra	
Osztályfőnöki	

10. Ön szerint mitől jó egy online óra? (Pl.: mitől működik, mitől hatékony?) Válaszát indokolja néhány mondatban!

11. Osztályfőnök-e vagy a következő tanévben osztályfőnök lesz-e?

- Igen
- Nem
- Nem tudom

3. sz melléklet: Hibrid oktatás – véleménykérdőív modellezés után, tanulói

Hibrid oktatás – véleménykérdőív

- Mi a nemed?
 - férfi
 - nő
 - nem válaszolok
- Általában véve az online vagy offline órákat kedveled jobban? Válaszodat indokold!
 - online:
 - offline:
- A 2. félévben előfordult, hogy online volt az irodalomóra. Hány ilyen alkalom volt?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Nem tudom, nem emlékszem.
- Hogyan fogadnád, ha jövőre is lennének online óráid az iskolában töltöttek mellett?
 - Örülnek neki, támogatnám.
 - Nem váltana ki érzelmet, elfogadnám.
 - Örülnek is neki meg nem is.
 - Zavarna, de nem tudnék ellene tenni.
 - Egyáltalán nem örülnék, nem támogatnám.
 - Nem tudom.
 - Nem válaszolok.
- A 2. félévben hány online irodalomórán vettél részt? (Amennyiben egyik órán sem vettél részt, kérlek, ugorj a 19. majd a 22. kérdésre!)
 - 0
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Nem tudom, nem emlékszem.
- Mi volt az órák témája ezeken az alkalmakon? (Több válasz is jelölhető)
 - Berzsenyi Dániel: Magyarokhoz
 - Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez
 - Kölcsey Ferenc: Himnusz
 - Berzsenyi Dániel: Közéleti tétel
 - Csokonai Vitéz Mihály: Tartózkodó kérelem
 - Nem emlékszem
- Mi volt a 3 legjobb dolog az online irodalomórákon? (Legalább 3-at említs! Ha szeretnéd, fejtsd ki, hogy miért ezek.)

- Mi volt a 3 legrosszabb dolog az online irodalomórákon és ami jobb lenne, ha a későbbiekben máshogy lenne? (Legalább 3-at említs! Ha szeretnéd, fejtsd ki, hogy miért ezek.)
- Mennyire volt nehéz otthon megteremteni a fizikai és technikai körülményeket az online órákhoz?
 - Minden adott volt, nem zavart benne senki.
 - Kis erőfeszítésbe került, többnyire nem zavart otthon semmi és senki.
 - Nagy erőfeszítésbe került, több zavaró tényezővel, hogy részt tudjak venni az órákon.
 - Nem tudtam megteremteni az online tanulás feltételeit.
 - Nem tudom.
 - Nem vettem részt egyik órán sem.
 - Nem válaszolok.
- Hogy érzed, az iskolában töltött órákhoz képest mennyiben voltál aktív az online-okon?
 - Aktívabb voltam, komfortosabb volt otthonról.
 - Nem éreztem különbséget, ugyanolyan aktív voltam, mint offline/az offline órákon sem szoktam aktív lenni.
 - Sokkal kevésbé voltam aktív, nem volt komfortos otthonról.
 - Nem tudom.
 - Nem válaszolok.
- Kapcsoltál-e kamerát az online órákon?
 - igen
 - nem
 - részben
- Végig jelen tudtál lenni az órákon?
 - Igen, az elejétől a végéig.
 - Nagyrészt igen, de volt, hogy elkéstem vagy előbb ki kellett lépnem vagy előfordult, hogy kidobott a net.
 - Nagyrészt nem, végig küzdöttem, hogy ne dobjon ki a net vagy annyival előbb kellett kilépnem, hogy kevesebb, mint a felén voltam ott.
 - Egyáltalán nem, próbáltam, de feladtam.

13. Milyen volt tanárod előadásmódja az online órán?	IGEN	NEM	NEM TUDOM, NEM FIGYELTEM MEG
Úgyanolyan, mint offline.			
Többet kérdezett.			
Kevesebbet kérdezett.			
Többet beszélt.			
Kevesebbet beszélt.			
Többet magyarázott.			
Kevesebbet magyarázott.			

14. Jelöld 1-5-ig a választ az alábbi kérdésekre attól függően, mennyire értesz vele egyet!	1	2	3	4	5	Nem tudom
Mennyire volt nehéz követni az irodalomóra menetét az offline órákhoz képest? (1=könnyű volt, 5= nehéz volt)						
Mennyire volt motiváló az online órai értékelés? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Általában mennyire érthetően magyaráz az órán a tanárod? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Általában mennyit kérdez a tanár órán? (1= egyáltalán nem, 5=sokat)						
Mennyire fogadja el az osztálytól jövő javaslatokat? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Mennyire fontos neked, hogy élöben lásd a tanárod arcát? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Általában véve mennyire szereted az irodalmat? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
A tanáraid közül mennyire kedveled a jelenlegi irodalomtanárodat? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Mennyire voltál motivált arra, hogy részt vegyél az online órákon? (1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)						
Mi a véleményed arról, ha offline órákon online platformokat is használtak? (Pl.: Kahoot) (1= egyáltalán nem értek egyet, 5=teljes mértékben egyet értek)						

15. Hogyan emlékszel vissza a csoportmunkára? Fogalmazd meg, mi az, ami tetszett benne és mi az, ami nem!

AMI TETSZETT	AMI NEM TETSZETT

16. Volt-e különbség az online és az offline tanári magyarázatokban?

- Igen, online könnyebb volt megérteni.
- Igen, online nehezebb volt megérteni.
- Nem tapasztaltam különbséget.
- Nem tudom.

17. Hogyan jelzed a tanárnak online óra esetén: szóban vagy írásban?	Szóban	Írásban	Sehogy	Nem tudom
Ha problémám van egy feladattal az órán				
Ha valamit nem értek				
Ha nincs felszerelésem				
Ha nincs kész a házi feladatom				
Ha nem tudok részt venni az órán				
Ha nem tudom időre elkészíteni a vállalt feladatot (kiselőadás, házi feladat)				
Ha sérelem ér, igazságtalanságot érzek				

18. Ossz el 100%-ot tanárod online és offline kommunikációjára, órai megnyilvánulásaira úgy, hogy szerinted mennyire hasonlít beszéde a felnőtt, a szülő vagy a gyermeki stílushoz.

felnőtt	%	szülő	%	gyermek	%

19. Mennyire igazak az alábbi állítások?	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom megítélni
Könnyen ki lehet zökkenteni a tanárt óra közben.					
Hagyja, hogy szabadon fogalmazzuk meg gondolatainkat.					
Mindig van visszajelzés, ha hozzászólunk az órához (dicséret, javítás stb.).					
A saját példáinkon keresztül magyarázza a tananyagot.					
Korosztályunknak megfelelően kezel minket.					
Fixen elvart válaszokat vár a feltett kérdéseire.					
Csak egy jó megoldás van a kérdésekre, feladatokra.					
Több lehetséges megoldást/választ is elfogad órán és a dolgozatokban.					
A tanár elfogadja szóbeli megfogalmazásainkat és írásbeli stílusunkat.					
A tanár elfogadja szóbeli és írásbeli stílusunkat, de kritikával él (pl.: ha szlenget használunk).					
A tanár egyértelműen fogalmaz az órán (pl.: feladatokban).					
Ha elakadunk, kérdéseivel segít, továbblentit az adott problémán.					
A tanár kíváncsi a véleményünkre.					
A tanár nyitott a válaszainkra.					
Ha a hangulatunk olyan, alkalmazkodik hozzánk és rugalmasan kezeli az órákat.					
Könnyű vele együttműködni.					
Az órákon gyerekként kezel minket.					
Az órákon felnőttként kezel minket.					
Az órákon partnerként kezel minket.					
Ha van gondolatom, bátran hozzá merek szólni az órához.					
Az órákon gyakran használunk online platformokat (pl.: Kahoot, Youtube stb.).					
Az órák általában jó hangulatúak.					
Elégedett vagyok az irodalomórai teljesítményemmel.					
Ha az irodalomhoz kapcsolódóan valamit nem tudok vagy nem értek, utánakeresek az interneten.					
Zavar, hogy a tanárainkkal messengeren is tudok beszélgetni iskolai dolgokról, elég lenne szóban az iskolában.					
Ha olyan problémám vagy kérdésem van, amit cikinek érzek, előbb keresem meg a tanáromat chaten írásban, mint szóban személyesen.					

4. sz. melléklet: A megfigyelt tanórákat követő exit értékelési szempontok

	Tanórát követően kitöltendő	N.é. = nem értelmezhető, 0 = nem jellemző, 1 = kevésbé jellemző, 2 = többnyire jellemző, 3 = jellemző
1.	Az órán harmóniát, biztonságot, elfogadó légkört teremt.	N.é. 0 1 2 3
2.	Tanítványait egymás elfogadására, tiszteletére neveli.	N.é. 0 1 2 3
3.	Kommunikációjában figyelembe veszi a tanulók eltérő kulturális, illetve társadalmi háttéréből adódó sajátosságait.	N.é. 0 1 2 3
4.	Az együttműködést támogató, motiváló kommunikációs módszereket alkalmaz a tanórán.	N.é. 0 1 2 3
5.	Az osztálytermi konfliktusok megelőzésére törekszik pl.: következetes és kiszámítható értékeléssel.	N.é. 0 1 2 3
6.	A tanórán felmerülő konfliktusokat felismeri, helyesen értelmezi és hatékonyan kezeli.	N.é. 0 1 2 3
7.	A tanulók közötti kommunikációt, véleményeserét ösztönzi, fejleszti a tanulók vitakultúráját.	N.é. 0 1 2 3
8.	Értékközvetítő tevékenysége - a kritikai attitűd órai fejlesztése tudatos	N.é. 0 1 2 3
9.	Kommunikációját a tanulókkal a kölcsönösség és a konstruktivitás jellemzi.	N.é. 0 1 2 3
10.	Használja az infokommunikációs eszközöket és online csatornákat.	N.é. 0 1 2 3
11.	Nyitott a tanulók visszajelzésére, beépíti a tanórába.	N.é. 0 1 2 3
12.	A tanári magyarázataiban, előadásaiban képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető.	N.é. 0 1 2 3
13.	A tanuláshoz megfelelő hatékony és nyugodt kommunikációs teret, feltételeket alakít ki.	N.é. 0 1 2 3
14.	Az órán érthetően és a pedagógiai céljainak megfelelően kommunikál.	N.é. 0 1 2 3
15.	Tudatosan támogatja a diákok egyéni és egymás közötti kommunikációjának fejlődését.	N.é. 0 1 2 3
16.	Tanítványaiban igyekszik kialakítani az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját.	N.é. 0 1 2 3

17.	Célszerűen használja a digitális, online eszközöket.	N.é.	0	1	2	3
18.	Tanítványaiban igyekszik kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét. Ösztönzi a tanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában.	N.é.	0	1	2	3
19.	Visszajelzései, értékelései világosak, egyértelműek, tárgyszerűek.	N.é.	0	1	2	3

5. sz. melléklet: A modellezés során megfigyelt tanórák jegyzéke

Ssz.	DÁTUM	PLATFORM	ÓRA TÉMÁJA	ÓRA TÍPUSA	ÓRAI MUNKAFORMÁK
1.	2023.02.07. 12:45 kedd	offline	Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális
2.	2023.02.08. 12:45 szerda	offline	Csokonai Vitéz Mihály: A Magányossághoz c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális, egyéni
3.	2023.02.09. 8:00 csütörtök	offline	Csokonai Vitéz Mihály: A Magányossághoz c. versének elemzése és Berzsényi Dániel életrajz	Gyakoroltató óra, Új ismereteket bevezető óra	frontális, egyéni
4.	2023.02.09. 11:45 csütörtök	offline	A szónoki beszéd	Rendszerező óra	csoport, projekt
5.	2023.02.14. 12:45 kedd	offline	Berzsényi Dániel: Osztályrészem c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális
6.	2023.02.15. 17:00 szerda	online	Berzsényi Dániel: Osztályrészem elemzése, valamint Kosztolányi Dezső: Boldog szomorú dal összehasonlító elemzése	Alkalmazó óra	frontális
7.	2023.02.16. 8:00 csütörtök	offline	Berzsényi Dániel: A közelítő tél c. versének elemzése	Ellenőrző, értékelő óra Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális
8.	2023.02.16. 11:45 csütörtök	offline	Berzsényi Dániel: A közelítő tél c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális
9.	2023.02.21. 12:45 kedd	offline	Berzsényi Dániel: A magyarokhoz I. c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális

10.	2023.02.22. 17:00 szerda	online	Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz II. c. versének elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	csoport
11.	2023.02.23. 8:00 csütörtök	offline	Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz I. c. verselemzés befejezése	Gyakoroltató, alkalmazó óra	egyéni, frontális
12.	2023.02.23. 11:45 csütörtök	offline	Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz I. c. verselemzés befejezése, valamint Berzsenyi: Horác és Horatius: Thaliarchushoz című versek összehasonlító elemzése	Új ismereteket feldolgozó, gyakoroltató, alkalmazó óra	frontális, egyéni
13.	2023.02.28. 17:00 kedd	online	A felvilágosodás és klasszicizmus magyar irodalma	Ismétlő, rendszerző, összefoglaló óra	frontális, egyéni
14.	2023.03.01. 17:00 szerda	online	A romantika	Új ismeretet bevezető, témanyitó óra	frontális, egyéni
15.	2023.03.02. 8:00 csütörtök	offline	A felvilágosodás és klasszicizmus magyar irodalma témazáró dolgozat	Ellenőrző, értékelő óra	egyéni
16.	2023.03.02. 11:45 csütörtök	offline	Kölcsey Ferenc: Huszt	Ismétlő óra	frontális egyéni


6. sz. melléklet: A megfigyelt offline tanórákat követő exit értékelés táblázata

ÓRA SZÁMA	IKT01	IKT02	IKT03	IKT04	IKT05	IKT06	IKT07	IKT08	ΣPONT
TANTÁRGY	ANGOL	TÖRT.	MAT.	MAGY. NY.	ANGOL	MAT.	TÖRT.	TÖRT.	
TANÁR NEME	NŐ	FÉRFI	FÉRFI	NŐ	FÉRFI	FÉRFI	FÉRFI	FÉRFI	
TANÁR STÁTUSZA	PED1	GYAK	PED2	PED1	PED1	GYAK	GYAK	PED2	
1. ÁLLÍTÁS	2	2	3	2	3	2	2	3	19
2. ÁLLÍTÁS	N.É.	3	2	3	2	N.é.	2	3	15
3. ÁLLÍTÁS	3	2	3	3	3	2	2	3	21
4. ÁLLÍTÁS	3	2	2	2	3	2	3	2	19
5. ÁLLÍTÁS	3	2	2	3	2	2	1	3	18
6. ÁLLÍTÁS	2	1	2	2	2	1	1	3	14
7. ÁLLÍTÁS	N.é.	2	2	2	1	1	2	2	12
8. ÁLLÍTÁS	N.é.	3	2	2	2	1	3	2	15
9. ÁLLÍTÁS	1	1	3	3	3	2	2	3	18
10. ÁLLÍTÁS	2	3	3	2	3	3	3	3	22
11. ÁLLÍTÁS	2	2	3	2	3	3	3	3	21
12. ÁLLÍTÁS	1	2	3	3	3	3	2	2	19
13. ÁLLÍTÁS	1	3	2	2	3	2	1	2	16
14. ÁLLÍTÁS	2	2	2	2	3	3	1	3	18
15. ÁLLÍTÁS	2	2	1	3	2	1	1	3	15
16. ÁLLÍTÁS	1	3	N.é.	N.é.	N.é.	N.é.	3	N.é.	7
17. ÁLLÍTÁS	1	2	3	1	3	3	3	3	19
18. ÁLLÍTÁS	1	3	2	0	2	2	3	N.é.	13
19. ÁLLÍTÁS	2	2	3	2	3	2	1	3	18
ΣPONT	29	42	43	39	46	35	39	46	319

N.é. = nem értelmezhető, 0 = nem jellemző, 1 = kevésbé jellemző, 2 = többnyire jellemző, 3 = jellemző

7. sz. melléklet: IKT01. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai:		téma: Karácsony szókincsbővítés, gyakorlás	Megfigyelő:	Sorszám:								
Idegen nyelv, angol		Dátum: 2022.12.13. kedd 8:00	Habos Dorottya	IKT01								
10.A,B,C tanár: HCs			EKKE DI									
offline				Aláírás:								
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)												
Az óra történései			Megjegyzés									
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével											
3-4'	- névsorolvasás lappal - sok a hiányzó, hideg van		15 fő csoportból 6 hiányzó									
5-6'	- <i>How are you? Are you sleepy?</i> - közben betoppan egy késő tanuló minimális aktivitás, nem igazán válaszolnak a tanári kérdésre, a késő magyarul válaszol		ÜLÉSREND 1 <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">X - - -</td> <td style="text-align: center;">X -</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- X - X</td> <td style="text-align: center;">- X (késő)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- - - -</td> <td style="text-align: center;">- X</td> </tr> </table>		<u>T</u>	A	X - - -	X -	- X - X	- X (késő)	- - - -	- X
<u>T</u>	A											
X - - -	X -											
- X - X	- X (késő)											
- - - -	- X											


		X – – M XX
7-8'	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Who is the tallest in the class?</i> - Kihívja a fiút, hogy segítsen beüzemelni az okostáblát. - Közben párba rendezi a csoportot, a tanár osztja be a párokat. 	ÜLÉSREND 2 <u>T</u> A X X – – X – – – – – XX – – – – XX – – – M XX
8-23'	<p>Maradj talpon játék (néhány betű van megadva a kitalálendő szóból)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Az utolsó sorban ülő két tanuló folyamatosan párhuzamosan beszélget. - Először szólal meg magyarul: „<i>Ne dumálj már!</i>” - A páratlanul ülő fiúnak válaszol, aki afelől érdeklődik, mi a feladat: „<i>Majd meglátod!</i>” - Majd visszavált angol nyelvre. - Egyesével megkérdezi csapatneveket, egy-egy esetben visszakérdez, de egyáltalán nem aktív a csoport, szinte végig a tanár beszél. Az utolsó padban ülőknek nem lett kreatív neve, saját keresztnévvel fognak játszani. - A tanár elmondja magyarul és angolul is a feladatot, 13. kérdésre kell majd válaszolniuk. - Megjegyzendő, hogy a kérdés a kivetítőn jelenik meg, azonban a 	TANÁR MOZGÁSA (minimális, nincs kifejezett mozgás, a tanári asztalnál helyben ül, néha feláll és az előtérben tesz néhány lépést) tábla okostábla 

	<p>választ már papír alapon töltik ki a párok, amelyhez a szó betűi vannak kipontozva, egy-egy esetben egy-két betű beírva segítségként.</p> <p>- Minden egyes kérdésnél kivetíti a kérdést, majd a megbeszéléskor a helyes választ. (A táblára filctollal írva pontoz, a csapatok papírra írnak)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az első két kérdésen hamar túljutnak, van sikerélmény. • A 3. kérdésnél visszaszámol 5-től, de mindössze egy csapat tudja a választ. (Válasz esetén Hohoho hang hangzik az online programból). • A 4. kérdésnél megpróbálja énekelteni a csoportot, de nem vállalják. • Az 5. kérdésnél is visszaszámol, de senki nem tudja a választ. • A 6. kérdésre sem tudják a választ. • A 7. kérdés a fagyöngy tradícióhoz kapcsolódik: „Ismertétek?” (Szó-szó, minimális aktivitás,) • • A 11. kérdésnél egy évszám a válasz, magyarul mondják a tanulók, a tanár segít nekik a logikában, hogyan mondják angolul az 1895 négyjegyű számot. • A 12. kérdésnél az óra 21. percében az egyik tanuló felsóhajt az utolsó padban, de azért ír. • A 13., utolsó kérdésre a boxing day választ várná a tanár, segítségképpen egy dobozt rajzol a táblára, de így sem tudják a választ. 	
24'	<p>Eredményhirdetés</p> <p>- Az első helyen végzett párnak jelzi, hogy óra után vesz nekik egy csokit a büfében.</p>	
25-30'	<p>Új feladat</p> <p>- Felvezető kérdést („Szerettek utazni? ”) követően videó lejátszása.</p> <p>- Nehezen látszanak a sötétebb vágóképek a terem fénye miatt.</p>	

	<p>- A videó egy légitársaság akcióját mutatja be, amelyben a repülőről leszállva az utasok a csomagkiadásnál különböző elektronikai ajándékokat találnak személyre szabottan. Kiderül, hogy az utazásuk előtt még a várakozáskor többen kitöltöttek egy kérdőívet, amelyben ez a cég együttműködő partnerével felmérte az igényeket és mire az úti cél állomásán leszállt a gép, valamennyi ajándékot beszerezték az utasoknak.</p>	
31-36'	<p>- Az első lejátszás után papírt oszt ki (szöveg kiegészítés – fill in típusfeladat) a hiányzó részek kitöltésére.</p> <p>- Elmondja angolul és magyarul is a feladatot.</p> <p>- „Töltsétek ki!” Majd újra lejátsza a videót.</p> <p>- „Tetszett?” (nem nagyon van válasz). „Utaznátok ezzel a társasággal?”</p>	
37-44'	<p>- Harmadjára is lejátsza a videót, immár felirattal és megkéri őket, hogy ellenőrizzék a válaszokat.</p> <p>- Minden egyes kitöltendő szónál megállítja a videót, elmondja a hiányzó szót, szavakat és fordítja magyarra, majd néhány mondatot is.</p> <p>- Néhány szót betűz is, pl.: lounge -> körbeírja a jelentését, majd kimondja magyarul.</p> <p>- Szinte egyetlen hiányzó szót sem találtak el a csoport tagjai, elvértve egyet-egyet.</p> <p>- Az óra végére a hátsó sorban ülő fiú rájön, hogy a videó feliratából kiolvashatja a választ.</p>	

45'	Kicsöngetnek, felállnak és azonnal rohannak ki a teremből, rövid elköszönés immár magyarul.	
-----	---	--

8. sz. melléklet: IKT02. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve


Megfigyelt óra adatai: Történelem 10. B tanár: SzZs offline	téma: A török hódoltság kora Magyarországon Dátum: 2022.12.13. kedd 8:55	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: IKT02 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
1'	- A tanár az óra kezdete előtt kitéti a tanulók telefonjait az ajtó melletti asztalra, hivatkozik rá, hogy a házirendnek megfelelően jár el.	30 fő osztályból 11 hiányzó	
2–5'	- A pedagógus elmondja, mi alapján osztályozta a projektfeladatokat, illetve ismerteti az óra menetét. - Felveti a január-februári vizsgaidőpontok megbeszélését, miközben a laptopot üzemeli be, de végül erre nem került sor.	ÜLÉSREND <div style="text-align: center;"> T A </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;"> -- -- </div>	

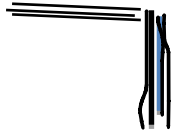
	<p>- Technikai nehézségekbe ütközik, a tanulók felajánlják neki, hogy megosztják saját internetüket, de nem él vele a tanár, gyorsan felolvassa a névsort az e-naplóból.</p>	<p>X X – X X X X – – X X X X – – M X – X X X X X X X X</p>
6-17'	<ul style="list-style-type: none"> - A technika beüzemelése, a tanulói ppt-k letöltése. - Párhuzamosan reflektál a feladatokra, mondatai közben fegyelmez. - Elemzi a látottakat a ppt-n, kiemeli a pozitívumokat (képek, színek, animációk) és utal arra, hogy a hétköznapi életben mikor és hol tudják majd alkalmazni a prezentációt mint technikát. Javaslatokat fogalmaz meg: kevés szöveg van a jó dián és fontosak a forrásmegjelölések. - Rákérdez a ppt-t készítő csapatnál, hogy honnan töltötték le a fotót a prezentációhoz, de nem tudják a lányok: „Beírtuk a nevét, a képeknél volt.” Reflektál rá a tanár. - Minden diát vizuálisan és tartalmilag is elemez és javaslatokat tesz, hogyan lehetne még jobb. A tanulók nem jegyzetelnek, még az érintettek sem. - Talál egy wikipédiáról bemásolt mondatot, amit mindegyik csoport diasorában felfedezett: „Meggkérdzhetem, hogy ez honnan van?” – a kérdésfeltevése bizonytalan, „bocsánathogyélek” stílusú, majd arról beszél, miért aggályos a wikipédiát kizárólagos forrásként használni. - Próbálja lazán, viccesen bemutatni a hiányosságokat és a pozitívumokra helyezni a hangsúlyt. Érződik, hogy bár néhol mesterkél, néhol iskolás, de tudatos ez a stratégia. - A végén összefoglalja az értékelést és a jegyről beszél, utalva a messenger csoportban leírtakra. Jelzi, hogy még gondolkodik a jegyen. 	<p>TANÁR MOZGÁSA (minimális, nincs kifejezett mozgás, a tanári asztalnál áll, lépteti a latopon a ppt-t és a tábla felé fordul néhány magyarázatnál, mozgásteret minimális)</p> <p>tábla okostábla</p> <p><u>=====</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Közben fegyelmez, megnyitja a messengert, kihúzza a projektort és kommentálja: „<i>A privát üzeneteimmel nem terhellek titeket.</i>” Közben letölti a soron következő ppt-t. 	
18-32'	<p>Második ppt elemzése.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kitér arra, hogyan lehet szépíteni, menteni, védeni a tárgyi tévedéses címet, mivel ennél a diánál már a címben sem volt helyén minden adat. A megfogalmazása viszont kissé suta, nem biztos, hogy eljutott a tervezett üzenet a tanulókhöz. - Sokat dicsér (vizualitás, animáció), „<i>Határozottan jobbak a prezentációid, mint az enyéme.</i>” - Ismét rámutat arra, hogy miért fontos a forráskritika, kiderül, hogy az egyik dián nem az a Ferenc szerepel vizuálisan, mint akiről a szövegben van szó. Tanári kérdésekkel rávezeti őket, hogy miből lehet felismerni, miért gyanús, hogy nem az a Ferenc szerepel rajta, aki (színek, öltözék stb.). - Az elírásokra is felhívja a figyelmet és megmagyarázza, miért fontos a pontosság (érettségén is pontlevonás stb.). - Elmondja, hogy mi hiányzik még tartalmilag és hogyan írhatták volna bele. - A logikai bakira is kitér. - A tanulók rövid válaszokban reflektálnak a hibákra, megmagyarázzák a dolgokat, vélhetően nem értik, mi a gond, miért problémás. Mintha támadásként vették volna és próbálják megmagyarázni a lehetetlent. A tanár újra megkísérli rávezetni őket, hogy hogyan lett volna jó a szerkesztés. - Párbeszédet alakít ki, hogy megértse a ppt készítőinek logikáját. A pár egyik tagja kommunikál is, így helyre tudják tenni, mi, miért került a diába és a félreértéseket tisztázzák (pl.: sztorikat mesél: fegyvertöltés, páncélok, folyamat stb.) - Kiemeli, hogy „<i>vizuálisan ez a best ppt</i>”, majd a forrásokat dicséri. - Valamit motyognak a lányok, de nem érteni, nem is reagál rá a tanár. 	

33-45'	<p>Harmadik ppt elmezése:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elkezd az elemzést, közben hárman már látványosan a padra fekvé, borulva alszanak, ketten ülve, a többiek unottan néznek maguk elé. - Sokadjára mondja el, hogy „<i>tetszik az animáció</i>” és örül, hogy energiát fektettek bele. – Ezen a ponton kissé visszás a dicséret, érződik, hogy felületes, sablonszöveget húzott elő megint a dicséret kifejezésére. - „<i>Hány évesen halt meg Lajos? Számoljuk ki közösen!</i>” - „<i>Ne!</i>” – hangzik az egybehangzó válasz, a tanár elfogadja, belemegy, hogy ne számolják ki. - Közben szorgalmi feladatot ad ötösért. - Újabb helytelen kép a dián, megmutatja, honnan lehet rájönni, hogy nem az a személy van rajta. - Kitér a királyok jelzőjére is, behozza Henriket, hogy „<i>30 év után csak annyi maradt meg róla az emlékezetben, hogy dagadt.</i>” - Itt is elmondja az alapproblémát. - Újabb szorgalmi esszé kiadása karácsonyig. - Bekiabál egy lány, hogy „<i>minek ennyi esszé?</i>” Megmagyarázza a tanár, majd megjegyzést tesz az alvókra. - Ellentmondásra és a konkrétumok hiányára világít rá, de ezen a ponton már nagyon érződik, hogy közhelyeket alkalmaz a tanár. - Végül saját példát mond az egyetemi időszakáról. 	
45'	<p>Óra vége</p> <ul style="list-style-type: none"> - Előrevetíti, hogy következő órán Kahootozni fognak. - Néhány lány külön kéri, hogy következő alkalommal hadd mutathassák be a ppt-jüket. A tanár konstruktívan áll a témához, kéréshez. 	

9. sz. melléklet: IKT03. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve


Megfigyelt óra adatai:		téma: Térgeometria	Megfigyelő:	Sorszám:
Matematika		Dátum: 2022.12.13. Kedd 9:50	Habos Dorottya	IKT03
12. B tanár: PCs			EKKE DI	Aláírás:
offline				
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)				
Az óra történései			Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével			
1-5'	<ul style="list-style-type: none"> - A megfigyelő bemutatása az osztálynak. - Telefonok kipakoltatása a tanári asztalra. - Közben egy fiú tanári kérésre összeszereli a tanári technikát. 		26 fő osztályból 0 hiányzó	
2-5'	<ul style="list-style-type: none"> - Mozabook kivetítése. - A dolgozat tervezett dátumának átírása az e-naplóban, közös megbeszélés alapján. - Házi feladatok ellenőrzése -> kivetítve a táblára a megoldás és levezetés: „Mindenki ellenőrizze le, hogy jól csinálta-e!” - A kivetített képen a betűméret kicsi, a hátsó sorokból nehezen látható, a gúlaábra felismerhető. - A feladatmegoldás folyamatának közös megbeszélése: „Mivel kezdenének? Hogyan, milyen képlettel?” stb. - Válaszolnak a tanulók, közbeveti, hogy mindebből mi ér pontot az 		<p>ÜLÉSREND</p> <p style="text-align: center;">T A</p> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">  </div> <p>X X X – – X</p> <p>X X X X X X X X</p>	

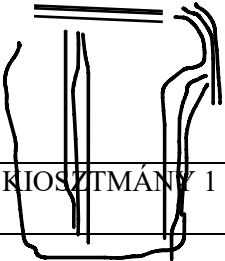
	érettségén.	X X X X X X X X X X X X M X – X
6-14'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár elkezdi írni a táblára, de a tanulók is mondják párhuzamosan, mit csináljon. - E közben a vetítésen mutatja a részeredményeket, a visszaellenőrzést szóban vezeti le. Folyamatosan kérdez. - A vetítésben apránként megjelennek, beúsznak az új információk. - A képleteket, tételeket többen egyszerre, hangosan mondják a tanulók közül. - Főként a (rendezői) bal oldalon magyaráz. Megnézi, hogy hátról lehet-e látni a vetítést. Egy fiú jelzi, hogy nehezen. Odamegy a tanár: „<i>Na, jó, azért lehet látni.</i>” - Megfigyelői megjegyzés: a betűket, feliratokat nagyon nehezen lehet csak. 	TANÁR MOZGÁSA okostábla 
15-17'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár újra ír a táblára. A végén belenyújt a vetítésbe, majd folytatja az oldaltáblán az írást. Elmondja a két megoldási lehetőséget. Hivatkozik a technikára (mi az egyszerűbb Mozabookban) és a számológépre. - Néhány tanuló beszélget, de a feladatról, együtt követik. 	
18-20'	<ul style="list-style-type: none"> - Megvan a végeredmény, megmutatja, hol lehet elcsúszni, mire érdemes figyelni. - Néhányan mondják, mi jött ki, a tanár elmondja, hogy miért jó az az eredmény is (kerekítés, számológép stb.). - Még egyszer összefoglalja a feladatot. 	
20-26'	b) feladat megoldása <ul style="list-style-type: none"> - Mutatja belenyújtva is. - Az elnevezésekben próbál laza, vicces lenni, de az osztály erre nem annyira vevő (pl.: kínai háromszögek, PAO, POD stb., belső poénként említi a személyi kultusz elnevezésre: POT) - Az egyik lány bemondja a részeredményt, a tanár kivétíti az ő eredményét, a lány örül, hogy ugyanaz a szám jött ki. - Számológép használatának elmagyarázása: kiemeli, hogy ahogy az 	

	<p>órán, az érettségien sem lehet telefonon számológépet használni, ezért is fontos, hogy mindenki magabiztosan tudja kezelni a saját eszközét. „Leírod, leteszed a tollat és shift tangens.”</p>	
27-28'	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektál a megfigyelőre: „Tanárnő mennyire emlékszik ezekre az érettségi típusú feladatokra? Azért remélem, így is élvezhető az óra.” - Majd megszólít egy tanulót egy kérdéssel, kihangosítja, amit a tanuló mond, végül válaszol helyette. 	
29-39'	<p>Új feladat</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanár felolvassa a feladtleírást, ami egy fordított kúpról szól. - Elmondja, miért „hajaz” a pattogatott kukorica tartóra (régii mozi stb.). - A következő kérdéseknél barchobázik, így mondatja ki a várt helyes válaszokat. - Közösen egyszerűsítenek a képleten. - Rávezeti őket, hogy mely tételt kell alkalmazni az adott feladatnál. - Kitér az animációkra (közben magát dicséri) és bedobja a ma esti focimeccset, a fiúk a hátsó sorban két mondat erejéig beszélnek a focicsapatok párosításáról. - Közben haladnak a feladattal, jelzi, hogy mely pont az, amelyiknél már a számológépet kell használni. - Az eredményeknél visszautal a mozis példára: „A 3 literes popcorn közepes méretű lehet.” 	
40-45'	<ul style="list-style-type: none"> - Jelzi a tanár, hogy öt perc van még az órából. - Új feladat, vegyesen 3 db-ot vetít ki. - Az első feladat közös megoldása, a maradék kettő házi feladat. - Gyors tempóban halad, legalább annyira, mint az óra eleji házi feladat ellenőrzésekor. - Tanári kérdéseire félig saját maga válaszol, de hagyja, hogy a válaszok végét a tanulók mondják ki. - Megmutatja az eredményt (közben kicsöngetnek, nem várja meg, hogy a tanulók bepötyögjék a számológépbe az adatokat. A legvégét is darálva megmutatja a kivetítéssel. 	

46'	- A tanár még magyaráz, de a tanulók már pakolnak.	
-----	--	--

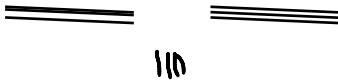
10. sz. melléklet: IKT04. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar nyelv 10. A tanár: BB offline	téma: Hivatalos levél - panaszlevél Dátum: 2022.12.13. kedd 10:55	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: IKT04 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
1'	Köszönés	26 fő osztályból 2 hiányzó	
2-6'	- A tanár visszautal előző alkalomra, közben kivetíti a papíron kiosztott feladatot, információkat: A műfajok bemutatása kész szöveg elemzésével (hivatalos levél) (lásd: Kiosztmány 1) - Reflektál egy diákra saját beszéde, szavajárása kapcsán: „ <i>Most nem fogok józni, jó?</i> ”	ÜLÉSREND T A 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Mutatja a táblán a részeket és elmondja, mi szükség lesz erre a témára az életben. 	<p>- X X X X X</p> <p>X X X X</p> <p>X X X X X X</p> <p>X - X X M X</p> <p>- X X X</p> <p>X X</p>
7-13'	<ul style="list-style-type: none"> - Feladat ismertetése: a megadott információk, részek sorrendbe rendezése - Halk duruzsolás, a padtársak közösen próbálják megoldani. - Közben segítségképp további instrukciót ad a tanár: „A végéről is lehet kezdeni.” - Megkérdezik a tanulók, mi az a Barcal. A tanár megválaszolja. - Közben vélhetően ő is megoldja a feladatot, körbejár, kivetíti még egyszer a példát. - Egy percnél jelez, majd a féléves vizsgára utal, hogy 3 téma lesz. 	<p>TANÁR MOZGÁSA</p> <p>tábla</p> 
14-15'	<ul style="list-style-type: none"> - Feladat ellenőrzése. - Hangsúlyozza, hogy több megoldási lehetőség van. 	<p>KIOSZTMÁNY 1</p>
16-37'	<p>Új feladat: panaszlevél megadott témákból</p> <ul style="list-style-type: none"> - Háromból egyet kell megírni, fontos, hogy csúnya szót nem tartalmazhat - A 3 témát felírja a táblára - Néhányan visszakérdeznek, pontosítja a feladatot, hogy mindenki értse - A feladat ismertetése közel 4 percet vett igénybe. - A többség csendben dolgozik, néhányan párban beszélnek meg a feladatot. - „Aki ügyes, adok rá jó jegyet szívesen!” - Folyamatosan reflektál a diákokra (leesett a telefon; „nem írhatod 	

	<p><i>ugyanazt!</i>” stb.), így próbálja őket ösztönözni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ide-oda hívják a tanárnőt, forgószélszerűen közlekedik a teremben, mindent kézben szeretne tartani. - A megfigyelőhöz is odamegy, kérdezi, hogy van-e kérdése, közben exkuzálja magát: <i>„Szét vannak esve, mert mindjárt mennek korizni.”</i> - <i>„Szóljon, aki készen van!”</i> - Bele-beleolvas az írásokba, közben a tanári asztalon lévő technikát szétszedi és elmondja, hogy az érettségig egy ilyen feladat hogyan vagy miben lesz más. - Érvel a tanulóknak, hogy miért kapcsolta ki a kivetítőt és a technikát: <i>„Hogy aki ügyes, be tudjam írni a jó jegyeket.”</i> - <i>„Ugye nem felejtjük el a dolgot holnap első órában?”</i> - <i>„Kinek van piros tolla?”</i> – aki elkészült, annak valóban helyben kijavítja a munkáját. A tapasztalatokat, típushibákat hangosan mondja, hogy segítse azokat, akik még dolgoznak. - A jegyet is elmondja, ami az első esetben négyes (jó), ha kéri, beírja. - Egyesével mikroellenőriz. Közben többen bekiabálnak: <i>„Készen van! Meg tudja nézni?”</i> - Érezhetően kezd kicsúszni a kontroll a tanár kezéből, a 30. percben megszólítja a megfigyelőt, hogy segítségképp bevonja a szövegek átnézésébe, de a megfigyelő nem szeretne bevonódni, ezt elfogadja a tanár. - A 35. perctől egyre erősebb a hangerő az osztályban. 	
38'	<ul style="list-style-type: none"> - Előbb elengedi az osztályt, közben még javít. - Szemetet kiszedeti a padból, felhívja a figyelmet, hogy a kiosztmányt tegyék el a vizsgára. 	


Megfigyelt óra adatai: Idegen nyelv, angol 10.A,B,C tanár: BZs offline		téma: Ismétlés, gyakorlás, Unit 3 (nyelvtan) Dátum: 2022.12.14. szerda 9:50	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: IKT05 Aláírás:										
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)														
Az óra történései			Megjegyzés											
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével													
2-3'	- Angolul köszön be a tanár - Gyors névsorolvasás lappal		15 fő csoportból 2 hiányzó											
4-5'	- Visszautal az előző topikra, összefoglal és ír a táblára		ÜLÉSREND 1 <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">--</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- X X -</td> <td style="text-align: center;">- X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- X X -</td> <td style="text-align: center;">--</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- X X X</td> <td style="text-align: center;">X X</td> </tr> </table>		<u>T</u>	A		--	- X X -	- X	- X X -	--	- X X X	X X
<u>T</u>	A													
	--													
- X X -	- X													
- X X -	--													
- X X X	X X													

		- X -- M X X
6-12'	<ul style="list-style-type: none"> - Angolul és magyarul is elmondja a legfontosabbakat: „<i>A dolgozat nem sikerült jól, kitalálunk valamit a pótlására.</i>” - A Kahoot előkészítése miatt, párhuzamosan foglal össze, ezt el is mondja, hogy ezért teszi - „<i>Barnabás, te nem voltál itt, van mit pótolnod.</i>” - Sokat ismétel, kérdez, de nem vagy elvétve válaszolnak – magyarul válaszolnak a tanulók, a tanár angolul reflektál. - Egyedül a nyelvtani szabályokat mondja el magyarul is. 	TANÁR MOZGÁSA okostábla 
13-16'	Kahoot-feladat ismertetése <ul style="list-style-type: none"> - Elmondja, hogy szükség van a mobiltelefonokra, ismerteti a feladatot: „30 kérdés a 3-as egységből” - Majd felírja a Kahoot-kódot a táblára és elmondja a számokat angolul is. - Felolvassa a bejelentkezett neveket és azokat is megszólítja az offline térben, akiket nem lát online. - Patrik és Fabio kivonják magukat a játékból: Patrik ledobja a telefonját és látványosan ráfekszik a padra. 	
17-34'	Kahoot-feladat <ul style="list-style-type: none"> - Elkezdik a játékot: a kérdés megjelenésével fel is olvassa hangosan a kérdést, majd a program visszajelzését követően a helyes válaszok megbeszélésekor 1-1 ismeretlennek vélt szót mond magyarul, minden más magyarázat angolul történik. - Egy szónál emlékeztet rá, mely korábbi közös olvasmányukban találkozhattak vele, de nem emlékeztek a tanulók rá. - Folyamatosan, minden válasz után dicsér: „very nice” stb. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Az egyik kérdésnél senki sem találta el a helyes választ: „<i>Álljunk meg egy percre.</i>” – megbeszélik, ismétlik a tananyagrészt. - Ahol lehet, kér a tanulóktól magyar jelentést az adott szóra vagy angol szinonimát. - Minden kérdésnél segít, körbeír, visszaul a korábbi órákra. - Stratégiát is mond, hogyan elemezzenek egy adott mondatot, például honnan tudják, hogy jövő idejű stb. - Többször meg kell állni, mert sok rossz válasz van, ilyenkor újra elmondja a nyelvtani szabályt magyarul, de angol példákkal. - „<i>A to vonzat segíthet. Figyeljük, srácok a vonzatokat! Ha nincs semmi vonzat, az is segíthet!</i>” - „<i>Ha nem jut eszünkbe, kizárásos alapon is tudunk gondolkodni.</i>” – minden nehezebb kérdésnél vagy amelyiknél kevesen találták el a választ, újabb stratégiát mond. - A következő kérdés könnyűnek tűnt, de ismét sok a hiba: „<i>Biztos vagyok benne, hogy ezt már hallottátok</i>” (angolul mondja) - Kb. 2-3-an aktívak, válaszolgatnak, a többiek lapulnak, viszont láthatóan a feladattal foglalkoznak, küzdenek, töltik a válaszokat. - A 24. percben megállnak: „<i>Álljunk meg egy pillanatra!</i>” – felír a táblára két mondatot, a különbséget megbeszélik jelentésben. Majd folytatják a játékot. 	
35-39'	<p>Eredményhirdetés</p> <ul style="list-style-type: none"> - A program sorrendben a harmadiktól visszafelé jeleníti meg a neveket: 3. Barnabás, 2. Hena, 1. Dorci. (ők nem voltak aktívak a játék közben a tanárral való párbeszédben). - Még egyszer összefoglalja, ami a táblán van. - Megbeszélik, mikor legyen a dolgozat (pénteken) és a következő keddre pedig előrevetíti, hogy karácsonyozni szeretne, mivel az lesz a szünet előtti utolsó órájuk. - Beírja a Krétába (e-napló) és magyarul is elmondja. 	
40'	<ul style="list-style-type: none"> - Előbb elengedi a csoportot a tanár, elköszön, letörli a táblát. 	

12. sz. melléklet: IKT06. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai:	téma: Számtani közép	Megfigyelő:	Sorszám:
Matematika	Dátum: 2022.12.14. szerda 10:50	Habos Dorottya	IKT06
10.C tanár: MD		EKKE DI	Aláírás:
offline			
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
1-2'	- Röpdolgozatok kiosztása az előző órán hiányzottaknak. - Úgy tűnik, mindenki tudja a dolgát.	23 fő osztályból 8 hiányzó	
3'	- „Emlékszünk, mit vettünk legutóbb?” - Közben bekapcsolja a laptopot, kivetítőt. - „Volt házi? Nem adtam semmit?”	ÜLÉSREND 1 <div style="text-align: center;"> <u>T</u> A </div> <div style="text-align: center;"> X X X – – X X X – X – – </div>	

		<p>– X X – X X</p> <p>X X X – M X X</p>
4-6'	<ul style="list-style-type: none"> - „Valaki idézze fel nekem a számtani közepet!” - Járkál a teremben L-alakban, tablettel a kezében. Speciális tollal ír rá, miközben sétál és az megjelenik a táblán kivetítve. - A tanulók válaszolnak, folyamatosan reflektál rájuk, dicsér pl.: „Így van!” stb. Kérdez, dicsér, kérdez, dicsér. 	<p>TANÁR MOZGÁSA</p> <p>okostábla</p> 
7-9'	<ul style="list-style-type: none"> - Kinyitja a példatárat, mondja a feladat sorszámát (2211) és hangosan fel is olvassa a feladat szövegét. - 2-3 tanuló válaszol a kérdésekre. - Közben a röpdolgozatot írók beadják és visszaülnek a helyükre. 	<p>Megjegyzés: A teremben pont ugyanonnan aktívak a tanulók, ahol az előző angol órán ültek az aktívan résztvevők, de nem ugyanazokról a tanulókról van szó.</p> <p><u>T</u> A</p> <p>X X X – – X</p> <p>X X – X – –</p> <p>– X X – X X</p> <p>X X X – M X X</p>
10-11'	<ul style="list-style-type: none"> - „Érthető? Világos? Mehetünk tovább?” <i>Leírta mindenki?</i> – kérdéssorozattal igyekeznek aktivizálni, provokálni az osztályt. - Odamegy egy lányhoz, megkéri, hogy vegye elő a füzetét. A lány fekszik, lábai az asztalon fenn. Az unszolásra előveszi a felszerelést és megjegyzi, hogy tablet van a tanár kezében. - Oldalról egy fiú válaszol a lánynak: „Hol voltál eddig? Már év 	



	<i>eleje óta...</i> ” nevetnek.	
12-20'	<p>Új feladat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Előkerül a számológép is a hátsó sorban és a tanárnál is. - A végén visszakérdez, hogy „Leírták-e?” Időt kérnek még a tanulók, valóban írnak. - Addig kérdést tesz fel az átlagra, amit fizikából tanulhattak és beszélnek róla: átlagsebesség és sebességek átlaga nem ugyanaz. Megbeszéljük, mit jelent e kettőt a fizikában. - „Oké? Világos?” - „Ez tipikus beugratós kérdés a fizikában.” - Közben visszakérdeznek a lemaradók, hogy mi van felírva a táblára, mert nem tudják elolvasni, mivel nem követték párhuzamosan. A tanár válaszol, jelzi, hogy tudja, hogy nem ír szépen, igyekezzenek lépést tartani vele. - „Leírtuk?” - Utolsó sor még nem, húzzák az időt. Közben az addig aktív két lány már a padra borulva alszik. 	
21-25'	<p>Új feladat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felolvassa a feladatot és már <i>írja is fel az adatokat a tableten keresztül a táblára.</i> - A füzetes lány látványosan szenved, fújja az orrát, a mellette ülő is köhög, nem foglalkoznak az órával. Ahogy az addig aktív két lány sem, elkezdenek beszélgetni. - Az első két sor csendben lapul, utolsó sor jegyzetel. - Már csak az egyetlen eddig is aktív fiú beszél a tanárral, válaszol a kérdésekre. 	
26-27'	<ul style="list-style-type: none"> - Az egyik fiú a hátsó sorban jelzi, hogy nem világos neki ez a feladat. A tanár türelmesen újra elmagyarázza. - A nem verbális jelekből úgy tűnik, hogy megértette a fiú. - <i>„Na, leírtuk? Ha nem sikerült, drive-on ügyis fenn lesz.”</i> 	
28-34'	<p>Új feladat, az előzőnek a b) része</p> <ul style="list-style-type: none"> - A 2. sorban is elkezdenek beszélgetni. A lányok és a korábban 	

	<p>köhécselők alszanak.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Az utolsó sorban bal oldalt ülő fiú, aki eddig nem szólalt meg, bekapcsolódik a párbeszédbe a tanárral, közösen gondolkodnak. - A 32. perctől a lányok a két oldalon egyre hangosabban kommunikálnak egymással, már-már zavaróan. - Megáll a tanár: „<i>Mi a baj?</i>” „<i>Semmi-semmi</i>” – válaszolják. - Folytatják az órát és a beszédet is párhuzamosan. - 35. percre kijön az eredmény: egy fiú a hátsó sorból fejben kiszámolta, jelzi is, hogy 73,3 km/h és hogy fejben számolta. - „<i>Világos? Leírtuk?</i>” - „<i>Igen-igen</i>” – de közben szemmel láthatóan nem írtak le semmit ebből a feladatból. - „<i>Aki nem írt most órán, a drive-ot nézze már meg, mert benne lesz az év végi vizsgán. Mennyi idő van még? Akkor jöhet a c) feladat!</i>” 	
35-41	<p>Új feladat, c)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanár kétszer olvassa fel a feladatot, mert egyedül csak nála van példatár (nyomtatott). - A hátsó sorban ülő fiúkkal kommunikál, akik elsősre úgy tűnik, hogy bevonódnak, de végül elnevetik, nem írnak a füzetbe. - Többször, újra és újra felolvassa a tanár a különböző részeket, de valamennyire közösen gondolkodnak. - Végül kiszámolja a tanár az eredményt és csekkolást kér. Minimális a reakció. - „<i>A vizsgára hozzatok magatokkal számológépet és négyjegyű függvénytáblát!</i>” 	
42'	<ul style="list-style-type: none"> - Az első sorban ülő lány mutatja a számológépén, hogy milyen részeredmény jött ki neki. - Közösen elosztják, majd a tanár felírja a végeredményt a táblára. - „<i>Világos a feladat?</i>” „<i>Leírta mindenki?</i>” „<i>Mennyi idő van még? 5 perc?</i>” „<i>Megírtad a dolgozatot? Ja, jó, király!</i>” 	
43-46'	<p>Utolsó, rövid feladat</p> <ul style="list-style-type: none"> - A jobb oldalon ülő „alvó, „beteg”, füzetét unszolásra elővevő” lány megméri a vérnyomását óra közben csuklómérővel. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - A hátsó sorban ülő fiúk is szétestek, már csak az óra elején aktív fiúval beszélget a feladról. - Megvan az eredmény: „<i>Ez az eredmény kell, következő órán ezzel folytatjuk!</i>” - „<i>Hétfőn nem lesz TZ, de szünet után szerdán igen! Holnap viszont fizika TZ, azt ne felejtsük el!</i>” – közben kicsengetnek - A dolgozatokat kiosztja Fabióval. 	
--	--	--

13. sz. melléklet: IKT07. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve


Megfigyelt óra adatai: Történelem 10.A tanár: SzZs offline	téma: Érettségi feladatok gyakorlása a török hódoltság korából Dátum: 2022.12.15. csütörtök 8:55	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: IKT07 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
5-7'	<ul style="list-style-type: none"> - Két rövid mondat a projektekről, majd a vizsga időpontjának megbeszélése. - Közben összeszereli a technikát (laptop, projektor). - Kifejti, hogy nem vár sokat történelemből: „<i>Nem várok sokat töriből, csak magoljátok be. Nekem ennyi elég a vizsgán.</i>” 	26 fő osztályból 4 hiányzó	
8-10'	- Érettségi feladat kivetítése és megbeszélése. „ <i>Vizsgán is ez lesz.</i> ”	ÜLÉSREND	

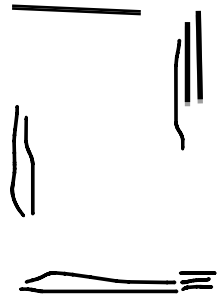
	<p><i>Nem a válasz, a feladattípus.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sokat foglalkozik a technikával, kommentálja, könyörög neki, hogy működjön. 	<p style="text-align: center;">T A</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>X X X X X X</p> <p>X – – X X –</p> <p>X – X X M X</p> <p>X – X X X X</p> <p style="text-align: center;">X X X X</p>
11-13'	<ul style="list-style-type: none"> - Második feladat/kérdés: felszólít diákokat a válaszra, visszautal a projekte segítségképpen, de így sem tudják, barchobázni kezd, akkor jönnek rá. - Elmagyarázza, hogy ennél a feladattípusnál elő kell venni az atlaszt és megnézni, hogy mi a nemzetközi helyzet. 	<p>TANÁR MOZGÁSA</p> <p style="text-align: center;">okostábla</p> <p style="text-align: center;"></p>
14'	<ul style="list-style-type: none"> - Harmadik feladat: évszámok. „Ehhez is kell az atlasz.” 	
15-17'	<ul style="list-style-type: none"> - Negyedik feladat: fogalommagyarázat. - Segíteni próbál azzal, hogy „az első két fogalom már benne volt az első feladatban”. - „Tegy fel a kezét, akinek valami rémlik.” - „Lehet a füzetből puskázni!” - „Mi a rendes neve Ulászlónak? Ha már angol szakosok vagytok.” - Nem tudják a választ. Utána inkább saját sztorikat mesél. 	


18-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Ötödik feladat - Próbálja rávezetni a diákokat a korábbi tanulmányokkal, de látszik, hogy nincs meg az emlék. Barchobával és körbeírással is csak annyi, hogy Mátyás, az igazságos. 	
20-21'	<ul style="list-style-type: none"> - Megpróbálja felrázni az osztályt: - „<i>Tegye fel a kezét, aki meg tudná oldani!</i> - <i>aki szerint nehéz!</i> - <i>aki meg is/nem is tudja megoldani!</i> - <i>aki puskával tudná megoldani!”</i> (reakció után: „<i>Észben tartom!</i>”) - Személyes anekdota a szoknyás puskázásról. 	
22-23'	<ul style="list-style-type: none"> - Vizsgaidőpont és annak megbeszélése, hogy mi lesz benne biztosan. - Mindenki elkezd jegyzetelni. - „<i>Nagy földrajzi felfedezések, reformáció, az ország három részre szakadása, Mátyás király stb.</i>” – jelzi a tanár, hogy tág témakörökről van szó. 	
24-25'	<ul style="list-style-type: none"> - Tanulási tippeket ad: pl.: online szókártyák, közösen, felosztva. - „<i>Számíthattok arra, hogy érettségi feladatokat teszek be!</i>” - Megmutatja a honlapot, tortenelemtanarok.hu, ahonnan választani fog. 	
26-27'	<ul style="list-style-type: none"> - Megnéznek egy „<i>durvának tűnő</i>” esszéfeladatot az előbb jelzett honlapról. - „<i>Miniesszét ne rakjunk bele?</i>” - Egybehangzóan hangzik, hogy ne. „<i>Jó, akkor nem lesz.</i>” - „<i>Ez az utolsó évünk együtt, az esszéírás fontos!</i>” 	
28'	<ul style="list-style-type: none"> - Saját történet elmesélése az esszékről, de nincs tanulsága. - „<i>Van-e kérdés?</i>” - „<i>Eszek benne lesznek?</i>” (a kivetített tartalomra mutatva) - A tanár kitér a válasz alól: „<i>típusában hasonlóak lesznek.</i>” 	
29-32'	<ul style="list-style-type: none"> - „<i>Van még 18 percünk, mit szólnátok hozzá, ha Kahootoznánk általatok választott témakörből?</i>” - Előveszik a telefonokat. - Közben a tanár kivetíti az oldalt, közösen kiválasztják a játék formáját, kóddal belépnek a játékba. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Felolvassa egyenként, hogy ki, milyen állatfigura avatart kapott/választott. 	
33-35'	<ul style="list-style-type: none"> - Játék kezdése, szabályok gyors ismertetése. - Stresszelteti az osztályt, hogy nem elég a jó válasz, az idővel is ügyesen kell bánni, mert jön a krokodil. (egyéni játékmód, plusz nehezítés) - Rájönnek a tanulók és a tanár is, hogy a témán belül mindenki más kérdést kapott. - Egy alvó fiú kivételével mindenki egyénileg csinálja a feladatot, síri csend van. 	
35'	<ul style="list-style-type: none"> - A krokodil „elkapja” az osztályt, túl lassúak voltak, nem sikerült megmenekülni. Eredményhirdetés. - „Mennyire tetszett?” (nem válaszolnak, érződik, hogy nehéz a szint, másra számítottak) - „<i>Inkább klasszik.</i> (hatásszünet) <i>Jó, legyen klasszik.</i>” – saját magának válaszolja meg a kérdést a tanár. 	
36-42'	<ul style="list-style-type: none"> - Új játék, klasszikus mód. Reformáció, ellenreformáció a téma. A kérdések most mindenkinek azonosak. - A tanár minden válasznál reflektál, segít, de egyben össze is zavar. - A templomosokra vonatkozó kérdésnél megáll, mert mindössze egy helyes válasz volt. Beszélgetnek. - Megmagyarázza az „újrakeresztelők” fogalmát. - Végigmegegy a játék. 	
43-45'	<ul style="list-style-type: none"> - Megköszöni a figyelmet, majd jelzi, hogy a 4. órában folytatják. - Futólag hozzáteszi még, hogy mostantól új szabály van: este 10 és hajnali 4 között nem néz üzeneteket. 	

14. sz. melléklet: IKT08. sorszámú offline óramegfigyelés jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Történelem 12.A tanár: VA offline		téma: Társadalom és életmód a Horthy-korszakban Dátum: 2022.12.15. csütörtök 9:55	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: IKT08 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: az online világhoz kapcsolódó elemek megjelenése, valamint tanári és tanulói alkalmazása a tanórán (eszközhasználat, technika, szóbeli utalás, feladat, a tanulókkal közös gyakorlati alkalmazás)				
Az óra történései			Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével			
0'	- névsorolvasás (becsöngetés előtt két perccel)		25 fő osztályból 2 hiányzó	
1-2'	<ul style="list-style-type: none"> - „Szóljatok, mikor akarjátok írni a vizsgát!” - Közben kivetíti az órai ppt-t: Társadalom és életmód a Horthy-korszakban. - Egy lány jelzi, hogy elmaradt dolgozatot írna, a tanár a következő órájára hívja be. - Művészettörténelem beadandók határidejét is fixálják. 		<p>ÜLÉSREND</p> <p style="text-align: center;"><u>T</u> A</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>X X - - - - X X</p> <p>X X X X X X X</p> <p>- X - X X X X X</p> <p>X X - - X X X X</p>	

		M –
2-5'	<ul style="list-style-type: none"> - Folytatják az előző óra témáját. - A tanár a ppt-n prezensterrel mutatja a lényegét, a fő fogalmat. (Sok a szöveg, így segít eligazodni benne). - Néhányan beszélgetnek, de alapvetően csend van - Kevesen jegyzetelnek, a hátsó sorban telefonozik egy fiú, egy lány pedig középen alszik. - Viszonylag nagy teret jár be a tanár a teremben. 	TANÁR MOZGÁSA tábla 
6-10'	<ul style="list-style-type: none"> - A rendőr-csendőr fogalmak különbségének felidézésre, helyre rakása. - Kérdés diáktól az egyik forrás ábra kapcsán: „<i>Miért kerül egy szintre a postás és a rendőr?</i>” - A tanár precízen, röviden válaszol: „<i>Mert mindkettő állami alkalmazott, hivatali.</i>” - (Rendezői) jobb oldali oszlop folyamatosan duruzsol. - Bal oldalon egy lány bekapcsolódik a tanárral való párbeszédbe, válaszol, kiegészíti a tanár mondatait, figyel. 	
11-17'	<ul style="list-style-type: none"> - Újabb tanulói kérdés: „<i>Mit jelent az egyéb szolgáltatás?</i>” - Beszélnek a szolgáltatóiparról. - Hátul, középen egy lány látványosan telefonozik és rágózik. - Differenciált fogalom megmagyarázása. - Folyamatos fogalommagyarázat, az osztály egy része aktív, interaktív: „<i>Mit csinál a napszámos? Mit jelent?</i>” stb. - Középen, elől is fetrengenek ketten, közben a jobb oldal továbbra is beszél csitítani próbál a tanár. 	
18'	<ul style="list-style-type: none"> - Megérkezik egy késő tanuló, leül középre előre. 	<u>T</u> A

		 X X - X -- X X X X X X X X X - X - X X X X X X X - - X X X X M -
18-20'	<ul style="list-style-type: none"> - Kivándorlás témája. - Bekiabálják a tanulók, hogy most is ez van, a tanár elmagyarázza, hogy mi a különbség. 	
21-22'	<ul style="list-style-type: none"> - Laza tanári sztorizgatás a paraszti életről. - „Hogy néz ki egy parasztház?” (tanári kérdés) - „Mindenképpen fontos., hogy megjegyezzétek, miért hívták Magyarországot a hárommillió koldus országának!” 	
23-27'	<ul style="list-style-type: none"> - A munkásság témája 	
28-29'	<ul style="list-style-type: none"> - Fegyelmezni próbál, aztán pörgeti tovább a témát, a diasort. - A nyomortelep és a hajléktalanszálló fogalmak közötti különbség tisztázása. 	
30-32'	<ul style="list-style-type: none"> - „Káposztásmegyernek mi értelme van?” – vitát próbál generálni egy diák még a nyomornegyed témához, hogy vajon ez a városrész abba a kategóriába tartozik-e vagy sem. - Tanár röviden válaszol. 	
33-37'	<ul style="list-style-type: none"> - Továbbmennek, újabb fogalommagyarázat: etnikum. 	
38-40'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár próbálja rávezetni a tanulókat a szászokra (mint a másik német népcsoportra.) - Nabilt felszólítja, hogy ismétlje meg, mi volt az utolsó gondolat. Tud rá válaszolni a tanuló. 	

	- „Jó, de figyelj oda továbbra is!”	
41-43'	- Utolsó dia, az ország vallási összetétele - Elmondja, mit írjanak fel a füzetbe a diáról (4 vallás) - Előrevetíti, hogy az izraelitákról később még beszélnek.	
44-45'	- „Világos? Kérdés? Akkor mára ennyi!”	

5. sz. melléklet/táblázat: A megfigyelt modellezett tanórákat követő exit értékelés

IKT - számmal	M01	M02	M03	M05	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	M13	M14	M15	összes pont	átlag eredmény	%
1. ÁLLÍTÁS	4	4	5	3	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	62	4,428571	0,885714
2. ÁLLÍTÁS	3	4	5	4	4	1	4	4	4	5	4	4	4	4	54	3,857143	0,771429
3. ÁLLÍTÁS	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	66	4,714286	0,942857
4. ÁLLÍTÁS	5	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	67	4,785714	0,957143
5. ÁLLÍTÁS	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	59	4,214286	0,842857
6. ÁLLÍTÁS	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	55	3,928571	0,785714
7. ÁLLÍTÁS	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	66	4,714286	0,942857
8. ÁLLÍTÁS	3	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	60	4,285714	0,857143
9. ÁLLÍTÁS	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	64	4,571429	0,914286
10. ÁLLÍTÁS	1	1	5	4	5	4	1	1	5	5	4	5	5	5	51	3,642857	0,728571
11. ÁLLÍTÁS	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	68	4,857143	0,971429
12. ÁLLÍTÁS	4	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	63	4,5	0,9

13. ÁLLÍTÁS	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	57	4,07142 9	0,81428 6
14. ÁLLÍTÁS	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	64	4,57142 9	0,91428 6
15. ÁLLÍTÁS	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	63	4,5	0,9
16. ÁLLÍTÁS	1	1	5	1	4	4	1	1	4	5	1	5	5	5	43	3,07142 9	0,61428 6
17. ÁLLÍTÁS	1	1	5	5	5	4	1	1	4	5	4	5	5	5	51	3,64285 7	0,72857 1
18. ÁLLÍTÁS	4	4	5	1	4	4	1	4	5	5	4	4	5	5	55	3,92857 1	0,78571 4
19. ÁLLÍTÁS	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	57	4,07142 9	0,81428 6
ΣPONT	69	75	87	66	87	80	72	74	88	92	81	86	86	82	1125		0,84586 5
átlag eredmény	3,63157 9	3,94736 8	4,57894 7	3,47368 4	4,57894 7	4,21052 6	3,78947 4	3,89473 7	4,63157 9	4,84210 5	4,26315 8	4,52631 6	4,52631 6	4,31578 9			
%	0,72631 6	0,78947 4	0,91578 9	0,69473 7	0,91578 9	0,84210 5	0,75789 5	0,77894 7	0,92631 6	0,96842 1	0,85263 2	0,90526 3	0,90526 3	0,86315 8			

1 = nem értelmezhető, 2 = nem jellemző, 3 = kevésbé jellemző, 4 = többnyire jellemző, 5 = jellemző

5. sz. melléklet: A modellezett órák exit értékelésének állításonkénti összpontszáma, átlaga és ezek százalékos viszonyulása

IKT - számmal	offline pont	offline átlag	offline %	online pont	online átlag	online %
1. ÁLLÍTÁS	44	4,4	0,88	18	4,5	0,9
2. ÁLLÍTÁS	38	3,8	0,76	16	4	0,8
3. ÁLLÍTÁS	47	4,7	0,94	19	4,75	0,95
4. ÁLLÍTÁS	47	4,7	0,94	20	5	1
5. ÁLLÍTÁS	42	4,2	0,84	17	4,25	0,85
6. ÁLLÍTÁS	39	3,9	0,78	16	4	0,8
7. ÁLLÍTÁS	46	4,6	0,92	20	5	1
8. ÁLLÍTÁS	42	4,2	0,84	18	4,5	0,9
9. ÁLLÍTÁS	47	4,7	0,94	17	4,25	0,85
10. ÁLLÍTÁS	31	3,1	0,62	20	5	1
11. ÁLLÍTÁS	48	4,8	0,96	20	5	1
12. ÁLLÍTÁS	44	4,4	0,88	19	4,75	0,95
13. ÁLLÍTÁS	40	4	0,8	17	4,25	0,85
14. ÁLLÍTÁS	45	4,5	0,9	19	4,75	0,95
15. ÁLLÍTÁS	44	4,4	0,88	19	4,75	0,95
16. ÁLLÍTÁS	25	2,5	0,5	18	4,5	0,9
17. ÁLLÍTÁS	32	3,2	0,64	19	4,75	0,95
18. ÁLLÍTÁS	37	3,7	0,74	18	4,5	0,9
19. ÁLLÍTÁS	40	4	0,8	17	4,25	0,85

17. sz. melléklet: Az online és az offline modellezett órák exit értékelésének átlagolt összpontszáma

offline	40,94737	4,094737	0,818947
online	18,26316	4,565789	0,913158
	összpontszám	átlag	%

18. sz. melléklet/táblázat: A SCOTT-féle együttható kiszámításának módja, a Flanders-mátrixok megbízhatósági indexe

Lépések▶	1	2	3	4	5	6	7	8
Kategória↓	A_i	B_i	$\frac{A_i}{A_T}$	$\frac{B_i}{B_T}$	$\frac{A_i}{A_T} - \frac{B_i}{B_T}$	$A_i + B_i$	$\frac{A_i + B_i}{A_T + B_T}$	$\frac{(A_i + B_i)^2}{A_T + B_T}$
1	10	19	0,001286	0,002377	0,001091865	29	0,001839	3,38125E-06
2	614	626	0,078930	0,078328	0,000602125	1240	0,078625	0,006181942
3	442	474	0,056820	0,059309	0,002489667	916	0,058081	0,003373436
4	1793	1428	0,230492	0,178679	0,051813673	3221	0,204236	0,041712189
5	1537	1846	0,197583	0,230981	0,033397744	3383	0,214508	0,046013528
6	335	478	0,043065	0,059810	0,016745149	813	0,05155	0,002657435
7	83	70	0,010670	0,008759	0,001910993	153	0,009701	9,41162E-05
8	1142	1224	0,146806	0,153153	0,006347651	2366	0,150022	0,022506658
9	209	111	0,026867	0,013889	0,012978318	320	0,02029	0,000411701
10	1614	1716	0,207482	0,214715	0,007233033	3330	0,211147	0,044583073
összesen	7779	7992			0,134610218	15771		0,16753746
	A_T	B_T			$\frac{A_i}{A_T} - \frac{B_i}{B_T}$			$\frac{(A_i + B_i)^2}{A_T + B_T}$

A táblázat kitöltésének lépései (Forrás: Falus, 1973:87):

1. A megfigyelési lap alapján összeadjuk az egyes megfigyelések során jelölt kategóriákat. Ezeket beírjuk az A_i , illetve a B_i oszlopba.
2. Külön-külön összeadjuk mindkét oszlop értékeit. (A_T és B_T)
3. Az összegekkel (A_T és B_T) elosztjuk a megfelelő A_i és B_i értékeket. A hányadosokat beírjuk a 3. illetve 4. oszlopokba.
4. E két oszlop megfelelő értékeinek különbségeit (előjelre való tekintet nélkül) beírjuk a következő oszlopba.
5. A 6. oszlopba az A_i és B_i értékek összege kerül.
6. A 7. oszlopban levő hányadost úgy kapjuk, hogy a 6. oszlop egyes értékeit elosztjuk $A_T + B_T$ -vel, azaz 15960-nal.
7. Végül, e számok négyzeteit írjuk az utolsó, 8. oszlopba.

A táblázat adatait behelyettesítve a képletbe: $\pi = \frac{(1-0,134)-0,167^2}{1-0,167}$, melyből a 0,134 az 5.oszlop 13-as cellája, a 0,167 pedig a 8. oszlop 13-as cellája.

19. sz. melléklet: M010-es hibrid tanóra handoutja, segédlete a különböző szerepkörökről, játékszabályokról


JÁTEKSZABÁLYOK

CSOPORTALKOTÁS: Az osztály tagjai 4 fős csoportokat alkotnak 4 szerepkör szerint (szerepköröket lásd lejjebb). A csoportalkotást a pedagógus végzi, a szerepköröket a csoporttagok egymás között osztják el, de az online óra elején előzetesen tudatják az órai chatfelületen a végleges szerepeket és névsort. A csoportok kitalálnak egy csapatnevet és a többi csoporttal egyeztetve egy közös színt, amely domináns színű felsőt az online órán egységesen viselnek.


FELADAT: Berzsényi Dániel: Magyarokhoz II. című versének közös, órai elemzése előre megadott szempontok alapján. A csoportoknak lehetősége van előzetesen felkészülni információgyűjtéssel az online órára. Online óra időpontja: 2023. 02. 22. 17:00 Google meet felület (link osztálycsoportban lesz), digitális osztályterem megnyitása: 16:55




KOMMUNIKÁCIÓ A CSOPORT TAGJAI KÖZÖTT: a különböző csapatok által tetszőlegesen létrehozott felületen (pl.: Fb messenger, Gmail chat stb.), fontos, hogy az adott csapat minden tagja benne legyen, így segítve egymást az online óra alatt is.

PONTOZÁS: 8 szempont alapján a játékmester (külsős tanár) pontoz

PONTOZÁS	csapatnév	2 pont
	csapategyenruha	4 pont
	kamerakép megléte minden csapattagnak	4 pont
	elemzés tartalma	40 pont
	órai aktivitás	10 pont
	órai jegyzet	10 pont
	szóvivő előadása (stílus, gördülékenység stb.)	30 pont
	pontrablások	legfeljebb 20 pont
összesen:	120 pont	

JUTALOM: a legtöbb pontot elért csapat mindegyik tagja 5-ös osztályzatot kap (részletesen lásd: pontozás), ennek feltétele az órai részvétel, az órai feladatok elkészítése és időben leadása (óra végén drive felületre feltöltés). Eredményhirdetés: csütörtök első órán.

SZEREPKÖR	ISMÉRVEI
1. SZÓNOK 	<ul style="list-style-type: none"> - stabil technikai háttere van (kamera és hang) - csapatkapitány, aki szabatosan össze tudja foglalni és képes élvezetesen előadni a csapat munkáját az órai vers elemzéséről, mindez 30 pontot érhet a végelszámolásban - kellően spontán, nem riad meg a tanár órai kérdéseitől és megválaszolja azokat - tud érvelni, megindokolni válaszait - következetesen tartja az időkeretet - képes a multitaskingra (csapattársai chaten keresztül segíthetik)
2. DETEKTÍV/NYOM	- a csapat egyik motorja, aki bármilyen információt képes előkeríteni a

<p style="text-align: center;">OZÓ</p> 	<p>vers elemzéséhez, legyen az bármilyen könyvben, szöveggyűjteményben vagy az internet bugyraiban</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozíciója fontos, munkája 40 pontot is érhet a végelszámolásban, de ehhez szükségesek csapattársai is - kellő forráskritikája van, felismeri a gyanús oldalakat, oda nem illő nyomokat, információkat - képes látni az összefüggéseket és ennek mentén rájönni a rejtélyekre - egyszerűen, lényegretörően fogalmaz, mégis képes a multitaskingra (csapattársainak chaten keresztül küldi az információkat az online óra közben, akár a tanári kérdésekre is) - ha a szónok elakad, megakad előadásában, mikrofonja segítségével átveheti a szót és segíthet neki, válaszolhat a kérdésekre
<p style="text-align: center;">3. ÍRNOK</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - a csapat másik motorja, aki képes egyszerre többfelé figyelni - munkája fontos, legalább 10 pontot ér a végelszámolásban - ügyesen, gyorsan és olvashatóan jegyzetel (online wordben vagy a füzetbe – ezt ő dönti el, óra végével fel kell töltenie munkáját a közös drive felületre doc. vagy fotó formájában) - tud vázlatot írni saját csapata elemzéséből (akár előzetesen) és az órán elhangzottakból - jó a helyesírása - jó az emlékezőtehetsége - képes a multitaskingra (egyszerre jegyzetel és figyeli a csoport chatét, ha elakad, segítséget kér a csapattársaktól), szükség esetén mikrofonja segítségével visszakérdezhet az órán, hogy pontos jegyzetet tudjon készíteni
<p style="text-align: center;">4. PONTRABLÓ</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - igazi rejtőzködő, mégis az óra teljes időtartama alatt résen kell lennie - mindent és mindenkit megfigyel és a legváratlanabb pillanatban lecsap - az egyik legösszetettebb pozíció az övé, ténykedése 20 pontot is érhet a végelszámolásban - ismernie kell csapata elemzését és a teljes verset ahhoz, hogy a többi csapattól helytelen vagy kihagyott válasz esetén helyes válaszával pontot rabolhasson - természetesen ebben segíthetik csapattársai chaten keresztül, így fontos, hogy tudjon multitaskingolni - rabolni online kézfeltartással lehet, a tanár felszólítását követően mikrofonnal, mikrofon hiányában az online óra chatfelületén írásban

sz. melléklet A hibrid folyamatban megfigyelt tanórák direkt és indirekt tanári és tanulói kommunikáció aránya (Forrás: Microsoft Excel, saját szerkesztés)

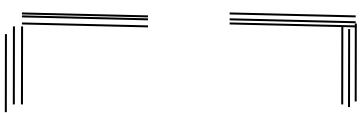
20.melléklet I/D, i/d ARÁNY ÖSSZESÍ TÓ	TBR	TIT	TDT	TDT/T BR	TIT/T BR	I/D	i/d	tbr	tk/tbr	tr/tbr	tk/TÓ	tr/TÓ	tkra	T/t	CS
M01	69,44 %	46,14 %	23,30 %	33,56%	66,44%	1,98	2,7	22,22%	6,25%	93,75 %	1,39%	20,83 %	0,07	3,13	8,33%
percben	36,805 56	24,45 53	12,35 03	12,3503	24,4553			11,7778	0,736 11	11,041 7	0,73611	11,04 17			4,4166666 67
M02	67,38 %	46,28 %	21,10 %	31,32%	68,68%	2,19	2,31	29,79%	2,38%	97,62 %	0,71%	29,08 %	0,024	2,26	2,84%
percben	31,666 67	21,75	9,916 67	9,91667	21,75			14	0,333 33	13,666 7	0,33333	13,66 67			1,3333333 33
M03	61,59 %	33,33 %	28,26 %	45,88%	54,12%	1,18	1,32	17,57%	11,34 %	88,66 %	1,99%	15,58 %	0,13	3,51	20,83%
percben	28,333 33	15,33 33	13	13	15,3333			8,08333	0,916 67	7,1666 7	0,91667	7,166 67			9,5833333 33
M05	67,75 %	36,78 %	30,98 %	45,72%	54,28%	1,19	1,43	20,29%	2,68%	97,32 %	0,54%	19,75 %	0,027	3,34	11,96%
percben	31,166 67	16,91 67	14,25	14,25	16,9167			9,33333	0,25	9,0833 3	0,25	9,083 33			5,5
M06	67,03 %	32,25 %	34,78 %	51,89%	48,11%	0,93	1,65	17,75%	7,14%	92,86 %	1,27%	16,49 %	0,077	3,78	15,21%
percben	30,833 33	14,83 33	16	16	14,8333			8,16667	0,583 33	7,5833 3	0,58333	7,583 33			3,9166666 67
M07	40,76 %	18,66 %	22,10 %	54,22%	45,78%	0,84	2,16	6,70%	5,41%	94,59 %	0,36%	6,34%	0,057	6,08	52,54%
percben	18,75	8,583 33	10,16 67	10,1667	8,58333			3,08333	0,166 67	2,9166 7	0,16667	2,916 67			24,166666 67

M08	60,46 %	32,62 %	27,84 %	46,04%	53,96%	1,17	4,5	11,17%	4,76%	95,24 %	0,53%	10,64 %	0,05	5,4	28,37%
percben	28,416 67	15,33 33	13,08 33	13,0833	15,3333			5,25	0,25	5	0,25	5			13,333333 33
M09	67,93 %	29,17 %	38,77 %	57,07%	42,93%	0,75	5,46	13,95%	12,99 %	87,01 %	1,81%	12,14 %	0,15	4,87	18,13%
percben	31,25	13,41 67	17,83 33	17,8333	13,4167			6,41667	0,833 33	5,5833 3	0,83333	5,583 33			8,3333333 33
M10	50,69 %	23,78 %	26,91 %	53,08%	46,92%	0,88	1,14	16,49%	10,53 %	89,47 %	1,74%	14,76 %	0,18	3,07	32,81%
percben	24,333 33	11,41 67	12,91 67	12,9167	11,4167			7,91667	0,833 33	7,0833 3	0,83333	7,083 33			15,75
M11	64,67 %	30,98 %	33,70 %	52,10%	47,90%	0,92	5,71	14,86%	14,63 %	85,37 %	2,17%	12,68 %	0,17	4,35	20,47%
percben	29,75	14,25	15,5	15,5	14,25			6,83333	1	5,8333 3	1	5,833 33			9,4166666 67
M12	62,86 %	26,27 %	36,59 %	58,21%	41,79%	0,72	2,5	9,42%	15,38 %	84,62 %	1,45%	7,97%	0,18	6,67	27,72%
percben	28,916 67	12,08 33	16,83 33	16,8333	12,0833			4,33333	0,666 67	3,6666 7	0,66667	3,666 67			12,75
M13	50%	24,64 %	25,36 %	50,72%	49,28%	0,97	1,23	16,85%	6,45%	93,55 %	1,09%	15,76 %	6,80%	2,97	33,15%
percben	23	11,33 33	11,66 67	11,6667	11,3333			7,75	0,5	7,25	0,5	7,25			15,25
M14	65,63 %	31,85 %	33,78 %	51,47%	48,53%	0,94	2,91	19,79%	10,53 %	89,47 %	2,08%	17,71 %	0,12	3,32	14,58%
percben	36,75	17,83 33	18,91 67	18,9167	17,8333			11,0833	1,166 67	9,9166 7	1,16667	9,916 67			8,1666666 67
M15	67,57 %	30,98 %	36,59 %	54,16%	45,84%	0,85	0,89	15,22%	14,29 %	85,71 %	2,17%	13,04 %	0,17	4,44	17,21%

percben	31,083 33	14,25	16,83 33	16,8333	14,25			7	1	6	1	6			7,9166666 67
ÖSSZESE N	61,70 %	31,69 %	30,00 %	48,96%	51,04%	1,1078 57	2,56 5	16,58%	8,91%	91,09 %	1,38%	15,20 %	0,105 21	4,08 5	21,73%
ONLINE ÖSSZESE N	58,34 %	28,13 %	30,21 %	51,79%	48,21%	0,93	1,73 25	17,72%	8,66%	91,34 %	1,54%	16,18 %	0,111 25	3,28 5	23,94%
OFFLINE ÖSSZESE N	63,04 %	33,12 %	29,92 %	47,83%	52,17%	1,179	2,89 8	16,12%	9,01%	90,99 %	1,31%	14,80 %	0,102 8	4,40 5	20,84%

21. sz. melléklet: Az M01-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline	téma: Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez c. versének elemzése Dátum: 2023.02.07. kedd 12:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M001 Aláírás:																					
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció																								
Az óra történései		Megjegyzés																						
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével																							
1'	ültetés „Balázs, ülj már le a helyedre!”	30 fő osztályból 1 hiányzó																						
1-4'	Az órarend alapján az online órák időpontjának megbeszélése: - Végigveszi, hogy a héten mely napokon, mely órákban van irodalomóra és közösen eldöntik, mikor maradna otthon az osztály. Párbeszéd alakul ki. Elfogadja a tanulók javaslatait, az időpont és a platform tekintetében is, kompromisszumra törekszik. Többször elismétli a fontos információkat és a „szabályokat” (az intézménytől kapott laptop, képpel és hanggal stb.). A tanulók felmerülő kérdéseire válaszol, a komolytalan kérdésekre (pl.: „A kutyám is bekapcsolódhat-e?” stb.) humorosan reagál („Persze, akárkinek szívese tartok magyarórát”)	ÜLÉSREND <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>X-</td> <td>XX</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>XX</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>XX</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>M-</td> <td>XX</td> </tr> </table>			<u>T</u>	A	XX			XX		XX	X-	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	M-	XX
	<u>T</u>	A																						
XX																								
XX		XX																						
X-	XX	XX																						
XX	XX	XX																						
XX	XX	XX																						
XX	M-	XX																						

	<p>- „Tehát a szerda 6. óra marad el, helyette szerda 16:00 lesz az online egy hónapig hanggal, képpel együtt. És akkor, ahogy kértétek, az e-mail-címes levelezőlistán küldöm majd a linket, két kattintással be tudsz majd lépni a digitális osztályterembe. Már holnap!”</p> <p>- További tanulói kérdés nincs.</p>			
5-7'	<p>Ablaknyitás, közben megjegyzi, hogy „Tudom, hogy ahol a bűdös, ott a meleg is, de most megfordultak az arányok, kicsit szellőztessünk.” - táblát behajtja, ráírja, hogy „sz 16:00”</p> <p>- „A Reményhez” (előző óra folytatása), oldalszámot mond, 138.</p> <p>- Körbejár, hogy mindenkinek van-e SzGy, addig a tanulók párhuzamosan susognak, beszélgetnek. „Az nem jó, ha kettesével van szövegünk.”</p> <p>- Közben kezdik mondogatni a tanulók, hogy mégsem jó a szerda az online órára. „Jó, akkor ezt óra végén újra megbeszéljük, szeretném most már elkezdni az órát, jó?” A tanulók tovább susmorognak a témáról, még egy-két felvetésre visszakerdez, majd néhány másodperc hatásszünetet követően elkezd felolvasni a verset.</p>			
8-10'	<p>Vers felolvasása, néha-néha felszólít diákokat, hogy folytassák fejből („hisz megtanultátok”), de kettőből egy sem tudja folytatni.</p>	<p>TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla</p> 		
10-17'	<p>„frissítsük az elemzést”</p> <p>- A Reményhez miért megy el, Balázs? (Nem tud válaszolni) „Miért megy el a Reményhez?” (Megismétli a kérdést), a tanuló egy szóval válaszol rá: „Megszemélyesíti”. Tanár kihangosítja a tanulói választ, nyomatékka megismétli: „Megszemélyesíti”.</p> <p>- További segítő kérdésekkel, kérdeve kifejtve igyekeznek ösztönözni az osztályt, hogy közösen fejtsék meg, hogy „Miért nem egyszerű megszemélyesítésről van szó?”</p> <p>- új szó bevezetése: transzcendens, ember feletti (síri csend). Nem csak kérdésekkel ösztönöz válaszra, hanem kiegészítéssel is: „Úgy is mondhatnánk, hogy ember...” „feletti” – hangzik a tanulói válasz.</p>	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti → szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p> </td> <td></td> </tr> </table>	<p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti → szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p>	
<p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti → szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p>				

	<ul style="list-style-type: none"> - definiáljuk a reményt (ösztönzi őket, hogy nézzék a szöveget) „Mondjunk egy közhelyt! A remény.... az egy érdekes állat a reményhal, ugye a remény...” – kezdi a tanár. „hal meg utoljára” – hangzik a tanulói válasz. - „Mondjunk néhány triviális példát, amiben reménykedünk! Ne bukjunk meg magyarból, ugye, Balázs? Abban reménykedünk. Mikor reménykedünk?”-> sok tanári kérdés, kérdve kifejtés, néha személyeskedés egy-egy tanulóra, de túlnyomóan folyamatos pozitív visszajelzés, dicséret a tanulók felé. - igyekszik a tanulók válaszaiból továbbvinni a gondolatmenetet és mederben tartani az elemzést: „Jó, értem, amit mondasz. Akkor nézzük úgy, hogy milyen szempontból tekinthető Csokonai csövesnek?” -> rávezeti őket, hogy a zarándokkal keverik a csöves kifejezést, így több fogalommagyarázatra, -tisztázásra is sor kerül. A tanulók felnevetnek a helyzeten, hogy osztályszinten nem ismerték a fogalmat. - visszautal korábbi ismeretekre (pl.: Petőfi) és az életrajzi elemekre, ami fontos lehet a versben - egészen aktívak a tanulók 			
18-21’	<ul style="list-style-type: none"> - „Eddig jutottunk, igaz? Melyikkel folytassuk? Legyen az 1-4.” - Lányok vihognak mindkét oldalon, jobb oldalt néha összesúgnak motyogás -> szóvá is teszi a tanár, hogy hangosabban beszéljenek, mert egyébként jót mondanak - Hatalmas nevetés tör ki, miután Balázs trágár kifejezést használ jelzőként a vers kapcsán a csalfa szó jelentésére vonatkozó tanári kérdésre. „Próbáljuk azért ennél eggyel szofisztikáltabban kifejezni magunkat. Megvárjuk, amíg kisírnák magukat a környéken lévők, hálistennek nem mindenki hallotta, én sajnos igen.” - Nem érthető tanulói válasza reakció: „Hangosabban, jó? Na, most ez a félmotyogás, félig az órához szólás nem annyira jó. Ha van okos gondolat, azt szeretjük... tehát aki csalfa az mit csinál a másikkal?” - Kihangosítja a tanulói válaszokat, fel-felszólít tanulókat, dicséri a válaszaikat, segítő kérdésekkel vezet rá a válaszokra, kiemeli, hogy „ezért érdemes hangosan beszélni, nagyon jó gondolat!” 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1216 874 1646 1212"> <p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti</p> <p>→ szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p> </td> <td data-bbox="1646 874 2067 1212"> <p>1-4 → megszólított -></p> <p>Remény</p> <pre> graph TD Remény --- csalfa Remény --- vak csalfa --> átveri csalfa --> sima_szaj[sima száj] vak --> bizonytalan vak --> kineveti </pre> </td> </tr> </table>	<p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti</p> <p>→ szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p>	<p>1-4 → megszólított -></p> <p>Remény</p> <pre> graph TD Remény --- csalfa Remény --- vak csalfa --> átveri csalfa --> sima_szaj[sima száj] vak --> bizonytalan vak --> kineveti </pre>
<p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCENDENS ↳ emberfeletti</p> <p>→ szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna)</p> <p>→ szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p>	<p>1-4 → megszólított -></p> <p>Remény</p> <pre> graph TD Remény --- csalfa Remény --- vak csalfa --> átveri csalfa --> sima_szaj[sima száj] vak --> bizonytalan vak --> kineveti </pre>			

	<ul style="list-style-type: none"> - Rávezetésében ismét Balázst pécézi ki példaként „<i>félév végi reménykedés</i>” - Egyre többen szólnak hozzá az órához, válaszolnak a tanári kérdésekre saját gondolatokkal, kicsit bizonytalanul, érződik, hogy folyamatos tanári megerősítésre van szükség. 	
22-26'	<ul style="list-style-type: none"> - gondolatok összekötése: sikertelen szerelmi történet leírása - „Mi lehet a sima száj?” -> „amit mond, az nem feltétlenül igaz, ugye?” Humoros példákkal igyekszik aktivizálni a tanulókat. Balázst gyakran előveszi a tanár példaként. - fix emberek aktívak (bal hátul, jobb közép, közép közép, néha jobb hátul) - részösszefoglalásokat csinál a tanár, elismétli a főbb gondolatokat, megállapításokat. - a tanulók csak annyit jegyzetelnek, amennyi a táblaképen van 	<p>TÁBLAKÉP</p> <p>A Reményhez → cím ↳ ‚R’ -> megszemélyesítés</p> <p>TRANSCZENDENS → emberfeletti → szerelem ↳ Lilla (Vajda Julianna) → szerkezet 1-4. -> párhuzamos 2-3. -> ellentétes</p> <p>1-4 → megszólított -> Remény ├── csalfa ── vak ├── átveri ── bizonytalan ├── sima száj ├── kineveti → Remény -> ő a felelős</p>
26-27'	<ul style="list-style-type: none"> - kinyitja a táblát - „<i>Mi a fő motívuma?</i>” (alapvetően mindenki jegyzetel) Kérdve, kifejtve módszerrel összeszedik a fő fogalmakat. 	<p>TÁBLAKÉP</p> <p>2-3 KERT világ, élet lélek + vidám -> beteljesült szerelem</p>
27-30'	<ul style="list-style-type: none"> - lekapcsolja, majd felkapcsolja a villanyt, hogy rávezesse őket a „felvilágosodás” korszakára - folyamatosan visszautal a korábbi verspéldákra - kezdenek fáradni a tanulók, többször noszogatni kell őket egy-egy kérdés után: „<i>Második strófa.. nézzük már a szöveget!</i>” – nem verbálisan is könyörgés imitálása látható. Hosszú másodpercekig szünetek a tanulói válaszok hiánya miatt „<i>Nincs rám írva továbbra sem.</i>” Az eddig aktív tanulók válaszolhatnak. - visszautal a tanár rávezetésként: „<i>Tipikus szerelmes vers kell még, amin röhögtünk múltkor a Boldogság című versnél, emlékszünk rá..</i>” -> emlékeznek, többen egyszerre szólalnak meg. Így tovább tudja gördíteni a gondolatmenetet, a további tanulói válaszokat 	<p>TÁBLAKÉP</p> <p>2-3 KERT világ, élet lélek + vidám -> beteljesült szerelem → virágok (nárcisz, rózsza) → tavasz → víz (csörgő patak) → zöld fa</p>

	verbálisan is dicséri: „kiváló, ügyes” stb.	→ beteljesült																			
30-33'	<ul style="list-style-type: none"> - kinyitja a tábla jobb felét és jegyzetel rá - magyarázza a különböző motívumokat 	<p>TÁBLAKÉP</p>																			
34-37'	<ul style="list-style-type: none"> - „Keressük meg ezek ellentéteit a 3. részben!” - „Először magadban, utána megbeszélhetitek.” - Felszólít tanulókat, passzívak, motyognak - Táblára ír, főként a tanulók válaszait, de kiegészíti a saját gondolatmenetével is. 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">+</td> <td></td> <td style="text-align: center;">-</td> </tr> <tr> <td>vidám</td> <td></td> <td>szomorú</td> </tr> <tr> <td>↳ virágok</td> <td>↔</td> <td>elhervad</td> </tr> <tr> <td>↳ tavasz</td> <td>↔</td> <td>tél</td> </tr> <tr> <td>↳ víz</td> <td>↔</td> <td>kiszáradt</td> </tr> <tr> <td>-> beteljesült</td> <td>↔</td> <td>vége</td> </tr> </table>	+		-	vidám		szomorú	↳ virágok	↔	elhervad	↳ tavasz	↔	tél	↳ víz	↔	kiszáradt	-> beteljesült	↔	vége	
+		-																			
vidám		szomorú																			
↳ virágok	↔	elhervad																			
↳ tavasz	↔	tél																			
↳ víz	↔	kiszáradt																			
-> beteljesült	↔	vége																			
38-43'	<ul style="list-style-type: none"> - letörli a jobb oldali táblát - 4. vsz -> „Mi az a mondatmodalitás?” - hosszú szünetek a tanulói válaszokban, ablakot nyit, hátha felélednek még a tanulók. Majd jelzi, hogy ez is egy szempont a verselemzésben. Magyarázza, hogy „A magyar mondatok négyfajta csoportba sorolhatók. Elmondom az elsőt és a többi befejezik: kijelentő...” – valóban be tudják fejezni a tanulók kórusban a felsorolás többi részét. - „Ha valamiben sok a kérdés, az milyen?” „Bizonytalan” - „Ha sok felkiáltó jelünk van?” - „Mi a lírai műnem lényege?” (ismétlés) 	<p>TÁBLAKÉP</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>√ modalitás</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ kijelentő, kérdő felkiáltó, felszólító, óhajtó </div>																			
44'	„Nézzük meg a szöveget, nem nézzük meg, köszönöm szépen.”																				
45'	Óra vége, kicsöngetnek, elpakolnak, tanár kimegy, a tanulók egymással beszélgetnek a szünetben.																				

22. sz. melléklet.: Az M01-es modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

M: Hogyan érezted magad?

T: Rosszabbra számítottam aktivitásban. Nem sokkal vagyunk a második félév kezdete és a síszünet után, ráadásul ebéd után van az óra, majd nem a nap végén. Ilyenkor általában „alszanak”, nehéz őket aktivizálni. Persze, ha első vagy utolsó óra lenne, akkor is ezt mondanám. Semlegesen állnak az irodalomhoz. Nem érdeklődnek iránta, de nem is utálják. Na, most ehhez képest úgy éreztem, nem csak magammal beszélgettem az órán.

M: Mi lehetett ennek az oka? Produkálni akarták volna magukat nekem?

T: Nem hiszem. Most ilyen napjuk volt. Általában azért 3-4 lány ott hátul, meg Levente szoktak hozzászólni. Most az volt a plusz és a jó, hogy mások is próbálkoztak. Hát figyelj, nézzük meg a következő alkalmakkor, ha extraaktivitás lesz, akkor rendszeresítjük, hogy begyere minden órámra. (nevet)

M: Az online alkalmak megbeszélése mennyire volt zökkenőmentes?

T: Első érzetre úgy tűnt, hogy nagyon. Mindenki bedobta az érveit, preferenciáit, én meg alkalmazkodtam. Most ez nyilván nem egy szokványos szituáció, azt akartam, hogy ők alakítsák ki a mikor, hogyan. Ha nekik kényelmes, akkor több kedvvel jelennek majd meg rajta. Azért remélem, hogy nem ketten fogunk majd beszélgetni Meeten.

M: Mi volt az óra eredeti célja?

T: Szerettem volna befejezni a vers elemzését előző óráról. Most kicsit lassabban haladtunk.

M: *Az előző óra tartalmi folytatása szituáció lejátszása.*

T: (Nevet.) És ezen a ponton revideálok magam. Mert itt kezdődtek a bonyodalmak, hogy rájött egyik és másik is, hogy mégsem jó neki a szerda, nem jó a négy óra, de már nem akartam ezzel húzni az időt, osztályfőnöki órájukra bemegek és fixáljuk.

M: (Ablaknyitás, bűdös van szituáció megállítása) Az óra hangulata? Mennyire állsz közel a diákokhoz a „poénok” alkalmazásában?

T: Ez teljesen szituációfüggő. Nem vagyok a haverjuk, de nem lenne kényelmes az a távolság sem, mintha a katedréről beszélnék hozzájuk lefelé. Ha bűdös van a teremben, akkor ablakot nyitunk, próbálom elvenni az élet. Néha persze nem úgy sül el egy-egy poén, ahogy szeretném, azt hiszem, az óra közepe felé volt is egy ilyen, de már nem emlékszem pontosan, csak arra, hogy inkább

továbbléptem.

M: (nem találtuk meg az említett esetet)

M: Balázs? *(óra eleji szituáció megállítása, majd további három, vonatkozó helyekre tekerése)*

T: Mi a kérdés?

M: Ő a rosszfiú az osztályban? Mintha kipécézted volna magadnak.

T: Ilyet nem tennék. Tavaly nagyon rezgett a léc alatta. Családi háttere elég rendezetlen, miközben elképesztő intelligensnek tartom, van szeme a világra és jó gondolatai vannak. De ezekről nem beszél, ha nem pusholom folyamatosan. Szóval ha erre vonatkozik a kérdés, igen, szándékosan nem engedem el a kezét. Sosem jelentkezik, inkább alszik vagy beszélget. Magától elég ritkán szólal meg az órán. De látod, ennél a harmadik szituációnál (az óra végi párbeszéd), teljesen magától szólt a témához és baromi jó volt. Szóval azt akarom (szünet), érezze, hogy az óra része, számítok rá és a gondolataira. Így visszahallgatva valóban lehet, hogy sok volt, de azt gondolom, célravezető.

T: Itt álljunk meg, kérlek! Hallod, mit mondanak a lányok? *(az egyik motyogás szituáció megállítása)*

M: Nem. De én hátul ültem.

T: Igen, de nálad volt a diktafon és akik beszélnek, tőled jobbra, vagyis tőlem jobbra, neked balra ültek. Sokkal közelebb hozzád, mint hozzám a terem elején. És te sem értetted, mit mondanak. Pedig biztosan jó volt. Továbbpörgeted?

M: Igen.

T: Na most hallod? Mert a visszakérdésem után ismételte meg kicsit érthetőbben, amit én hangosan elismételtem, mert amúgy jó volt. És ez megy. Valahogy beléjük van kódolva a *bocsánat, hogy élek* vagy hogy *úgysem jó, amit mondanak* vagy csak *itt is vannak fejben meg nem is*, nem tudom. De ez rendszeresen visszatérő helyzet, hogy halkán, az orruk alatt motyogva mondanak valamit, amit nem hallok, nem értek rendesen, vissza kell kérdeznem és többnyire tök jó a válasz. Mindig dicsérem őket, de néha olyan érzésem van, mintha a dicséret leperegne róluk, az nem számít. Ha valami viszont nem jó vagy nem sikerül, akkor kikérik maguknak. Most úgy tűnhet, hogy milyen gyászos a helyzet és mennyire vacak irodalomórát tartani. De egyáltalán nem az. Úgy vagyok vele, hogy elkönyvelem ezt korosztályos kihívásnak, mármint ezt a motyogok, jelen is vagyok nem is vagyok dolgot és amennyire tudom, megpróbálom őket kizökkenteni. Jópár éve ez megy. Hiszem, ha sokszor kapnak pozitív megerősítést, tizenkettedikre rendben lesz a dolog és az érettségi szóbelin tényleg sima lesz a kommunikáció. Az eddigi osztályaimnál többnyire beérett a dolog és ez jó, ez cél.

M: *Csokonai a „csöves” szituáció visszajátszása.*

T: Hát igen. Néha meglepődöm, milyen jelentések társulnak a fejükben egy-egy szóhoz.... Nem

tudom... De közben mégis örülök. Hol derüljön ki, ha fogalomtisztázás kell, ha nem irodalomórán? Ha például a csöves szó helyre kerül, már volt értelme ülniük az órán. Sokszor nem tudom amúgy, hogy értik-e legalább azt, amit ők mondanak. Ezért kérdezek vissza, igazából folyamatosan kérdezek. Rá akarom vezetni őket saját példáikon keresztül a dolgokra.

M: *Mondatmodalitás szituáció visszajátszása.*

T: Hmmm. Szó szerint ezerszer visszajátszott lemez. Minden órán elhangzik... úgy sejtem, általános iskola alsó tagozata óta. Kijelentő, kérdő, felkiáltó... stb. tudod... és nem akad be. Nem tudok mit hozzátenni. Újra és újra elő kell venni és elő is fogom venni. Érettségiig csak megjegyzik.

M: A felvételen nem látszik, de feljegyeztem a táblaképeidet. Ezek mennyire tudatosak?

T: Úgy érted, megvan-e előre a fejemben, hogy mit fogok írni vagy rajzolni a táblára? Nincs, folyamatában írom a kulcsszavakat, összefüggéseket. Meg ennyi év után... amúgy a fejben megvan minden, de nem szóról szóra, mint a tanárjelölteknek. Ahogy sikerül. Az igazat megvallva az lenne a cél, hogy egy idő után már ne kelljen még ennyit sem írnom a táblára, tényleg csak slágvortokban a fontosabb fogalmakat. De most még fontos a logikai ív, kvázi nem most kéne, de most tanulják meg indirekte a vázlatírást. Majd emlékeztess, hogy egyik óra után kérjem be a füzeteket, nézd meg az órai vázlatokat. Tizedikben még nem várjuk el, hogy maguktól menjen. Szerintem csak annyi lesz leírva, amennyit a táblán látnak.

23. sz. melléklet: Az M02-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline, frontális		téma: Csokonai Vitéz Mihály: A Magányossághoz c. versének elemzése Dátum: 2023.02.08. szerda 12:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M002 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései			Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével			
1-2'	- Felírhatja egy lapra a hiányzókat, közben kiosztja az órai verset egy lapon, mert úgy volt, hogy a mai online miatt elmarad az óra és ezért nem hoztak Szöveggyűjteményt a tanulók.		30 fő osztályból 9 hiányzó ÜLÉSREND	

		<p style="text-align: center;">T A</p> <p>XX XX</p> <p>XX XX</p> <p>X- -X XX</p> <p>-- -X XX</p> <p>XX -X X-</p> <p>XX M- XX</p>
3-5'	- Villanyt kapcsol és megbeszéljük, hogy mikor legyen az online alkalom. Szerdánként 17 óra lesz a szerda 6. óra helyett.	A 18 órai kezdés kényelmesebb lett volna a tanulóknak, de az iskolai házirend nem teszi lehetővé az esti kezdést, legkésőbb 17 órakor kezdődhet foglalkozás, amelynek 18 óráig be kell fejeződnie.
6'	<ul style="list-style-type: none"> - „Kedv! Remények! Lillák! Isten véletek!” – idézi vissza az előző óra utolsó gondolatot, befejezi az előző órán kimaradt gondolatokat. - Közben letörli a táblát (még a tegnapi óra vázlata van fenn) - „Milyen kedvről van itt szó? Ezt már nagyjából érintettük. Kitől búcsúzik? Milyen gondolat ez?” - Több kérdés után egy fiú, Levente és egy lány mondják meg a választ, a konklúziót, ezzel zárja le az előző órai vázlatot a tanár. 	
7-17'	<ul style="list-style-type: none"> - „A Magánossághoz” - „A feladat a következő, találunk ott egy verset. És leszünk olyan kedvesek 5-8 eszünkbe jutó gondolattal megtámogatni a mai órát. Elolvasod, gondolkodsz, visszagondolsz a tegnapi elemzésre, mert elég sok hasonló dolog van benne és írsz róla a lapra magadnak 5-8 gondolatot!” - Tanulói kérdés: „A reményről vagy erről?” Válasz türelmesen: „Jó tehát A Reményhez befektettük, mostmár A Magánossághoz vizsgáljuk.” - „Erre nettó 5 percünk van olvasással együtt, úgyhogy haladjunk!” - Közben felírja a táblára a vers címét - Hátra megy a jobb utolsó sorban a lányokhoz, mert felmerül egy kérdés: „Mit jelent, hogy andalog?” megbeszéljük, dicsér. - Körbe jár, beáll hátra. Instrukciókkal segíti a feladatot. A tanulók síri csendben olvasnak (előre megy), körbe járkál. A lányok halkán megbeszélnek, az egyik hátra is fordul. Írnak a lapra, de nem sokat. Az egyik lány (Zsófia) előveszi a tegnapi órai vázlatot, abból 	<p>TANÁR MOZGÁSA</p> <p>tábla okostábla</p>

	<p>inspirálódik.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folyamatosan egy-egy mondatokkal segít, a feladat megoldásának stratégiájában is. Majd egy ponton jelzi (a feladat lezárásának vége előtt 2 perccel), hogy „ne szuttyogjunk sokáig, mert ezzel a mai nappal végeznünk kellene.” - A tanár odajön a megfigyelőhöz és jelzi: „Na, ez az, ami hosszú idő.” - „Aki először készen van... szóljon már! Ezzel a nyolc mondattal.. Kap érte egy... piros pontot.” - Egy lánnyal párbeszéd: „Az a baj, hogy kinézem belőled, hogy tudsz még 5 mondatot írni.” „Deát nem tudok.” „Ha tudnám, hogy nem tudsz 5 mondatot írni, akkor nem kérném tőled.” - „Kész vagytok?” – hangzik az osztálynak, majd egyesével néhány tanulónak: „Kész vagy?” „Ennyit írtál?” „Azaz, nagyon jó, írja le!” 							
18-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Zsófia kérdez a rímekről, de elneveti. A tanár lazán próbál segíteni, Zsófián látszik, hogy tényleg meg akarja érteni, de mintha cikinek érezné a többiek előtt, végül ő mondja ki halkán, majd a tanár kihangosítja, hogy kereszt- és páros rím. (Noszogatja a többieket, passzívok) 							
20-22'	<ul style="list-style-type: none"> - Elkezd egyesével kérdezni padosoronként a gondolatokat. - „Az ismétlődés nem játszik, új gondolat kell” - Biztonságos légkört próbál teremteni a folyamatos viccelődéssel, a tanulók válaszainak továbbgondolásával - „Hm (há, em) – ez a gondolkodás vegyjele” 							
23-27'	<ul style="list-style-type: none"> - Elkezd írni a táblára - Érvelésre buzdít a szöveg alapján (gyakran kérdezi meg egy-egy tanulóit válasznál, hogy „Miért?” -> szeretné, ha megérvelnék a válaszaikat) - Egyedüllét és magány különbsége - „Mit mond a magányról?” (hallgatás) „Nem baj, majd kitaláljuk együtt” - bal oldalt hátul lány saját példát próbál hozni: társaságban is érezhetjük magunkat magányosnak? - egy lány bizonytalanodik, hogy mondaná, de nem tudja megfogalmazni a gondolatait: „Nem baj, azért vagyunk itt.” 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td>A Magánossághoz</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><u>magány</u></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⊕</td> <td style="text-align: center;">○ -</td> </tr> </table>	A Magánossághoz		<u>magány</u>		⊕	○ -
A Magánossághoz								
<u>magány</u>								
⊕	○ -							

	<p>Megpróbálja lefordítani a tanár, hogy mit akart mondani a tanuló: „Ha jól értem, ezt mondod. Így gondoltad?” „Igen” – hangzik a határozott, mosolygós válasz. „En ezt elfogadom.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro és kontra érvek a magányhoz (mikor jó? pl.: ha elegünk van az emberekből, ha túltelítődöm) 			
28-37'	<ul style="list-style-type: none"> - „Jó, akkor térjünk át a versre” (Kár, hogy nem köt át a szakítással) - „Tudom, hogy nincs itt a tegnapi válasz, de gondolom, hogy nem mindenkire kopogtatott be éjjel a Will Smith és törölte ki az emlékeket” - lírai én a cím alapján elemzése (emlékeznek az előző óráról az idegen szóra) - „...és ebből rájövünk, hogy mi a lírai én foglalkozása.” - „ő egy mú” „zsa”- hangzik a válasz -> múzsa körbejárása, a magányosság a múzsa - Hol vagyunk? Hol játszódik a vers? 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1" data-bbox="1220 395 2067 767"> <tr> <td data-bbox="1220 395 1653 767"> <p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p> </td> <td data-bbox="1653 395 2067 767"></td> </tr> </table>	<p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p>	
<p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p>				
38-39'	<ul style="list-style-type: none"> - új szempont, szerkezetre darabolás - motyogva válaszolnak 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1" data-bbox="1220 802 2067 1174"> <tr> <td data-bbox="1220 802 1653 1174"> <p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p> </td> <td data-bbox="1653 802 2067 1174"> <p><u>szerkezet</u></p> <p>I.</p> <p>II.</p> <p>III.</p> </td> </tr> </table>	<p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p>	<p><u>szerkezet</u></p> <p>I.</p> <p>II.</p> <p>III.</p>
<p>A Magányossághoz</p> <p style="text-align: center;"><u>magány</u></p> <p style="text-align: center;">⊕ ○ -</p> <p>→ cím</p> <p>↳ személy: transzcendens</p> <p>↳ múzsa!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj ↳ a magány lakhelye</p>	<p><u>szerkezet</u></p> <p>I.</p> <p>II.</p> <p>III.</p>			
40-42'	<ul style="list-style-type: none"> - „Van két percünk, hogy átfussuk a verset. Itt nagyon komolyan észrevehető szakaszhatárok vannak, szerintem meg fogjuk találni őket. Osszuk 3 részre és indokoljuk meg, miért!” - Tanuló kérdés: „Egy versszakon belül lehet?” (Válaszol rá a tanár, hogy ritka, nagyon nagy dolognak kell történnie hozzá) - „Itt erős tippeket bárkitől várok, tehát ha rosszat mondasz, nekem 			

	<p>az sem probléma. Próbáld megindokolni!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Egy percünk van még olvasni a verset:” - „Még van 10 másodpercünk.” 	
43-45’	<ul style="list-style-type: none"> - Bal oldalt hátul jelentkezik egy lány (Léna). - Ad még fél percet a többieknek, majd felszólítja. Aztán átveszi a szót a jobb oldalt hátul ülő lány. Utána inkább rávezeti őket azzal, hogy az 1-3. versszakból kiderül, hol lakik a magány. - 4. vsz „Te” megszólítás. Miről szól a következő 4 versszak? - Néhány fix ember válaszol. „A többiek is gondolkodhatnak. Tudom, hogy mindjárt kicsöngetnek, de még próbálkozzunk!” - Megválaszolja: társadalomkritika, innen folytatjuk. - „Köszönöm szépen a mai gyötrelmet és szenvedést.” 	

24. sz. melléklet: Az M02-es modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

M: Hogyan értékeled az órát?

T: Gyötrelmes volt. Érződött, hogy ebéd után és hazamenetel között vagyunk, nem igazán volt kedvük semmihez.

M: Az 5-8 gondolat feladat visszajátszása.

T: Igyekszem rávezetni őket arra, hogy minden ott van a szövegben. Szándékosan hagytam több időt, hogy legyen sikerélmény azzal, hogy megtalálnak részeket, de mindig vannak olyanok, akiket nehéz vagy egyáltalán nem lehet bevonni. Hozzájuk célzottan is oda szoktam menni, most is hallható, hogy egyénileg segítettem. Meg ráhagytam még plusz időt. Tulajdonképpen az érettségi egy része is az ilyen jellegű szövegfeldolgozásra alapul. Amúgy annak örülök, hogy kérdeztek, meg hogy volt, aki a vázlatát is használta.

M: Rímes kérdés szituáció visszajátszása.

T: Derengett neki valami, jó volt ezt átbeszélni. Szerintem ilyenkor jobban rögzülnek ezek a dolgok. Igaz, kevésbé tartozott most szorosan a témához, de teljesen belefért, így is lehetett elemezni.

M: Bátorítás szituáció visszajátszása.

T: Iszonyatos gát van bennük, ezeken az órákon legalább lehet rajta oldani. Sokszor figyelek rá, hogy megerősítsem őket, hogy „jót” mondanak. Ha pedig úgy érzem, félre megy a gondolat, akkor is arra ösztönzöm őket, hogy érveljenek, mert meggyőzhető vagyok. Miért ne lehetne olyan kapcsolódó gondolat, amire eddig nem gondoltam?

M: Verselemzés szituáció visszajátszása.

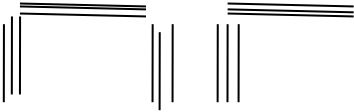
T: Jól megsoroztam őket kérdésekkel. Az a stratégiám, hogy egymás után több kérdést teszek fel, hátha az egyik betalál és elindul a fogaskerék. Igen, szoktam viccelődni is, ha úgy látom, hogy vissza kell hozni őket az órához. Ez a Will Smithes ezért volt.

M: Szerkezet elemzése szituáció visszajátszása.

T: Itt már két részre szakadt az osztály. Azok, akik mindig aktívak és azok, akik feladták. Aztán láttam, hogy elment az idő. Jó volt a logikájuk, ügyesen gondolkodtak. Ezt dicsérettel is jutalmaztam, ahogy hallható. De pont az idő miatt végül nem hagytam elég időt a kibontakozásra, pedig ott volt a megoldás.

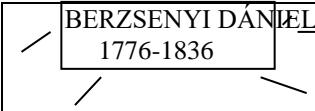
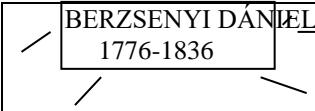
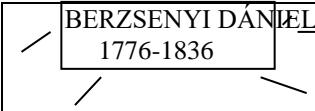
25. sz. melléklet: Az M03-as modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline, frontális, egyéni		téma: Csokonai Vitéz Mihály: A Magányossághoz c. versének elemzése és Berzsenyi Dániel bevezető óra Dátum: 2023.02.09. csütörtök 8:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M003 Aláírás:																					
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció																									
Az óra történései			Megjegyzés																						
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével																								
1'	<ul style="list-style-type: none"> - Zsizsegés, látszólag nyugós az osztály - A tanár a telefonjában rögzíti az e-naplóba a hiányzókat - Elismétli, mikor lesz az online óra 		30 fő osztályból 6 hiányzó ÜLÉSREND <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>X-</td> <td>-X</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>-X</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>XX</td> <td>-X</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>M-</td> <td>XX</td> </tr> </table>			<u>T</u>	A	XX			XX		XX	X-	-X	XX	XX	-X	XX	XX	XX	-X	XX	M-	XX
	<u>T</u>	A																							
XX																									
XX		XX																							
X-	-X	XX																							
XX	-X	XX																							
XX	XX	-X																							
XX	M-	XX																							
2-4'	<ul style="list-style-type: none"> - „Nyissuk ki A Magánossághoz c. versnél. Benne van a Szöveggyűjteményben vagy akár a tegnapi kiosztott lapon is. 139. oldal” - Nagy a nyüzsgés, körbe jár a tanár a teremben, többször elismétli az oldalszámot. - (tegnapi vázlat továbbra is a táblán) 																								
5-7'	<ul style="list-style-type: none"> - A hiányzó feleletek, dolgozatok pótlásának megbeszélése, majd az új memoriterek feladása, jelzi, hogy úgy készüljenek, jövő héten felelés lesz a korábbiakból. - Tanulók: „Nemár!” - Megkérdezi, más tantárgyakból mikor írnak, alkalmazkodik hozzájuk a felelés időpontjában. - Az egyik tanuló megkérdezi, mikor javítja ki az előző dolgozatokat, mert addig nem kellene íratnia vagy akár el is 																								

	<p>dönthetnék, hogy kérik-e azokat a jegyeket vagy sem. Válaszol a tanár, hogy addig bőven meglesznek a dolgozatok, és aki megtanulta, annak nem kellene matekozni azon, hogy adott esetben kérje-e a jegyet, rávezeti őket és közösen kiszámolják, hogy egyébként mikor telne le a 14 munkanap. Majd megígéri, hogy legkésőbb a hétvégéig fenn lesznek e-naplóban a jegyek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Füzet vagy szöveggyűjtemény kinyit, mondom az oldalszámokat. Nem sok, 4 versszak, mert a Himnusz 8 versszakát már megtanultatok. Szóval megint egy ingyen ötösért fut: 153. old 1. vsz Osztályrészem, 154. oldal 4. vsz A közelítő tél, 156. old Most lassu méreg és 157. old első vsz. Utóbbi kettő A magyarokhoz című versből. Plusz a Himnusz 8 versszaka. Minderre van két hetük.” - „Tegye fel a kezét, akinek nem kell megtanulni a Himnuszt!” - „Remek, nekik csak ismételni kell, a többieknek meg tanulni.” - „Örülök, hogy megugrottuk ezt a hatalmas feladatot, van rá két hetük.” 			
8-12'	<ul style="list-style-type: none"> - „Légy szíves, olvasd át A Magánossághoz c. verset és ott hagytuk abba, hogy a III. szerkezeti egységünket is meg kéne néznünk. Olvasd át, hogy lássuk, mivel foglalkoztunk, mert tegnap óta elfelejtetted már huszonhétszer.” - Miközben olvasnak: „Olvasd el a verset!” – célzottan egy fiúnak. „Tedd már le a füzetedet!” – egy lánynak. - Utána csendben olvasnak, a tanár körbe jár, majd felírja a táblára a felosztást. - Két perccel később egy tanulónak: „Kész?” „Igen.” „Azt nem hiszem, mert én most végeztem és viszonylag gyorsan olvasok...” – nem reagál rá a tanuló (csend) - Suttogva beszélget néhány szót egy-egy tanulóval, miközben körbe sétál a teremben 	<p>TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla</p> 		
13-16'	<ul style="list-style-type: none"> - „Na ennyi időnk nincs. Réka! Meséld el nekem, hogy szerinted mért döntöttem úgy, hogy a 8. versszaktól lesz az utolsó, befejező rész! Mit gondolsz?” - „Mert másról szól?” – hangzik a bizonytalan tanulói válasz. Tanár kihangsúlyozza és dicsér: „Mert másról szól. Nagyon jó! És azt meg is tudjuk fogalmazni, hogy miért?” (Csend) „Segíthetünk neki!” – 	<p>TÁBLAKÉP 1</p> <table border="1" data-bbox="1211 1214 2072 1399"> <tr> <td data-bbox="1211 1214 1653 1399"> A Magánossághoz magány ⊕ ○ - → cím ↳ személy: transzcendens </td> <td data-bbox="1653 1214 2072 1399"> szerkezet I. 1-3. vsz magány lakhelye II. 4-7. vsz tsd-kritika III. 8-11. vsz lírai én és magány kapcsolata </td> </tr> </table>	A Magánossághoz magány ⊕ ○ - → cím ↳ személy: transzcendens	szerkezet I. 1-3. vsz magány lakhelye II. 4-7. vsz tsd-kritika III. 8-11. vsz lírai én és magány kapcsolata
A Magánossághoz magány ⊕ ○ - → cím ↳ személy: transzcendens	szerkezet I. 1-3. vsz magány lakhelye II. 4-7. vsz tsd-kritika III. 8-11. vsz lírai én és magány kapcsolata			



	<p>jelzi a többieknek. Végül kérdésekkel vezeti rá őket a megfejtésre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motyogva és halkán válaszolnak, többször biztatja őket: „Hangosan! Nem hallja itt elől szegény Erzsébet, nem tudja, mit kell írni.” - „Azt érezzük, hogy a halál itt negatív?” Tanulói válasz: „Hát a lírai éneknek nem.” Tanár: „Támasszuk ezt alá!” 	<p>múza!</p> <p>→ <u>vershelyzet</u></p> <p>→ helyszín: Kisasszond+ környező táj</p> <p>↳ a magány lakhelye</p>	<p>→ halál</p> <p>→ összeköti → a halál magányos dolog</p>
17-18'	<ul style="list-style-type: none"> - letörli a táblát (a tegnapi vázlatot, új táblakép következik) 		
19-23'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanári kérdésekre válaszoltnak a tanulók, a történelmi jellegűeket Levente oldja meg, a tanár minden megszólalást, választ dicsér. - A klasszicizmus jegyeire szeretné rávezetni a tanulókat a versen keresztül, sok kérdést alkalmaz hozzá. - „A másik, ami meghatározza ezt a verset, az bizony a hangulatából fakad. Milyen a hangulata?” Válaszoltnak. „Aztán témájában mi jelenik meg?” - „Összefoglalva, ha olvasunk egy verset, majd prózából is hozok be ilyet és fel akarnánk vágni az ereinket, az vélhetően a szentimentalizmushoz fog tartozni. Jó?” (Csend, írnak) - „Vannak halvány emlékeink, hogy mi lesz a következő nagy, átfogó korstílus, ami minden művészeti ágban szerepelni fog? Mert ugye a szentimentalizmus leginkább az irodalomban van jelen. A klasszicizmus az nem, ott vannak mindenféle szobrok meg festmények. De mi lesz a következő, ahova meg fogunk érkezni? Menjünk szépen sorba!” (...) „Nincs, kiesett a 7. Nem baj. Jó. Ezt most akkor ezt most becsukjuk.” 	<p>TÁBLAKÉP 2</p> <p>→ klasszicista -> visszatérés az antikvitáshoz</p> <p>↳ múza</p> <p>→ szomorú, csalódottság, halál, feladni valamit, stb...</p> <p>↳ szentimentalizmus</p>	
23-25'	<ul style="list-style-type: none"> - „Mindenki előveszi a telefonját. Van 6-6,5 percünk arra, hogy keressünk 10 olyan dolgot, amit nem tudtunk Berzsenyiről, de úgy érezzük, hogy tudnunk kéne.” - „Ilyet csináltunk már korábban is, ugye?” („Igen.”) - „Ja, telefonnal” – kérdezi egy tanuló („Igen.”) - „Külön köszönöm annak a két tanulóknak, aki hajlandó volt óra elején kitenni a telefonját” - Majd ismétli a feladatot: „Tíz dolog, amit nem tudtam róla, de később hasznos lehet. Mit nem használunk hozzá? Balázs?” „Wikipédiát.” „Hangosan?!” „Wikipédiát. Igen. Bármilyen más lehet.” 		

	Ha valakinek nincs nete, szóljon!” (1 fiú jelzi, a tanár megosztja a sajátját)			
25-32’	<ul style="list-style-type: none"> - A tanulók csinálják a feladatot, a tanár még el-elismétli a főbb instrukciókat közben: „Tíz, nem kell több!” - „Van 10 olyan szerzőnk, akinek az életrajzát kívülről belülről tudni kell majd. Berzsenyi még nem oda tartozik.” - A diákok keresnek a neten, közben a tanár letörli a táblát és felírja az új címet, majd körbejár (úgy tűnik, hogy mindenki az Arcanumból dolgozik). Meg is jegyzi félhangosan a tanár, hogy: „Ami a Google második oldalán van, az nem létezik. Mindenki kiválóan fogja ismerni az Arcanum folyóiratot.” - Néhányan suttoznak (30. perc) - „Te... mit csinálunk? (látja, hogy Wikipédia). Csak azt nem, ugye? Ez volt a kitétel.” – nevet a fiú, akinek mondja. - „Gondolj bele, azt a Balázs is szerkeszthetné. (...) Jó az nekünk?” (Csend) - A tanár körbe jár, monitorozza, hogy áll a feladat, egy-egy tanulónál megállva kérdezi, hogy kész-e, közben megnézi a fogorvosi papírokat. - „Nem akarok nagyon kötözködni, de nyomtatott betűkkel kellett volna írni.” (nevet a lány, akinek mondja). „Kérlek?” (nevet tovább). „Ez nem az.” - „Ugye, nem is olyan egyszerű 10 dolgot kiszedni, ami érdekesnek tűnik, ugye?” – nincs rá tanulói reakció. - „Azért ez eddig kettőből semmi, most már kíváncsi vagyok.” (fogorvosi papírokra is reflektál párhuzamosan, amíg dolgoznak a feladaton.) - „Van már valaki kész?” (nincs válasz) „Be vagyunk lassulva.” - Levente: „Én már egyet találtam.” - Tanár: „Az remek, akkor még kilencet hozzá kellene pakolni.” - Tovább nézi a fogorvosi papírokat: „Váltságdíjakat fogok szedni azoktól, akik nem jól töltötték ki.” - „3-ból 1-nek sikerült megugrani az eredeti instrukciók alapján” 	<p>TÁBLAKÉP 3</p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td></td> </tr> </table>		
				
32-33’	- „Van, aki már kész van?” – nincs reakció			

	<ul style="list-style-type: none"> - „Jó, akkor legyen 8, lejjebb visszük az igényeinket, mert soha nem végzünk. Valaki egyébként már készen van, úgyhogy legfeljebb mondjuk 30 másodpercünk van még.” - Az egyik lány megszólal (tanári kérdés nélkül): „Azt írják róla, hogy unalmas.” - Tanár: „Ki?” - Diák: „Nem tudom.” - Tanár: „Azért nem mindegy, hogy ki írja róla.” 	
34-36'	<ul style="list-style-type: none"> - A terem bal oldaláról kezd: Erzsébet, mondjon egyet! (sorban halad egyesével a tanulókon, közben dicsér és írja a táblára az elhangzó szavakat) - Akiket felszólít, mindenki tud új információt mondani. - A tanár vélhetően érzi, hogy lassan haladnak, ezért sürgeti őket: „Kissé gyorsabban!”. 	<p>TÁBLAKÉP 3</p>
37-40'	<ul style="list-style-type: none"> - „Ki az a remete? Mit jelent a remetesség az életrajz alapján?” -> nem értették meg a kortárs költők - Közösen megfejtik, miért is érezhette magát magányosnak, remetének. Összegyűjtik, hogy milyen tényezők játszottak ebben szerepet. 	
40-42'	<ul style="list-style-type: none"> - „Ennyire idő van?” – próbálja még fenntartani a figyelmet. - A levelezés jelentőségéről beszél -> ezzel zárja be a remete kört - Néhányan közben becsukják a füzetet. 	
43-45'	<ul style="list-style-type: none"> - „A magyar újságírás kezdete címen folytatjuk, ha minden jól megy.” - Nyissatok ablakot, mert mindenki mindig alszik! 	

26. sz. melléklet: Az M03-as modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

T: Ma nagyon zsizsik voltak, hol nyüzsgölődtek, hol aludtak. Éreztem, hogy nem fogunk ma végigmenni azon, amit elterveztem, ezért mentem rá a lassabb, gyakorlatiasabb feladatokra. Ennyi év távlatából bátran merek változtatni az eredeti terveimen. Ártani meg nem árt, ha gyakorolják például az információkeresést, pláne az interneten.

M: A Magánossághoz újraolvasása és elemzése szituáció visszajátszása

T: Baromi lassan ment. Azt éreztem egy-egy ponton, hogy én is elalszom, nem csak ők. Könnyörögni kellett, hogy vegyék elő a felszerelést, kezdjenek el olvasni stb. Mintha alsó tagozaton lennénk. Utána a szokásos kör ment. Azok, akik amúgy is aktívak szoktak lenni, próbálkoztak, de lehet, év végére be kell szerezniem egy hallókészüléket hozzájuk, mert sokszor érthetetlen, amit mondanak, egyszerűen nem hallom, annyira halk. Nem nyitják ki a szájukat, elnevetik a végét. Aztán persze többnyire kiderül, hogy mennyire értékes gondolatok lennének. Ja és a korábban tanultak... mindig puffogok, nem tudják. Ha velem tanulták, ha mással. Ezért is adtam fel az ismétlésnél és kezdtük utána Berzsenyit.

M: Berzsenyi életrajz, információkeresés szituáció visszajátszása.

T: Úgy voltam vele, hogyha ma nehéz napjuk van, akkor legyen egy könnyedebb, egyszerű információkeresős feladat. Többször csináltuk már, nem szokott gond lenni vele. Eredetileg kevésnek is gondoltam a 10 információ összegyűjtését, de miután hosszú percekig nem sikerült megbirkózni a feladattal, elgondolkodtam, hogy talán sok, ezért vittem le 8 információra végül. A fogorvosi papírokat csak azért nézegettem, hogy eltereljem a figyelmüket, ne érezzék, hogy a nyakukon ülök. De őszintén, látva, hogy a lapon lévő instrukciók mentén nem sikerült rendesen kitölteni... értem én, hogy nem érdekli őket, de ez a figyelmetlenségnek már egy magas foka. Igen, amikor a sokadik perc után az egyébként jó képességű Levente bement, hogy egyet sikerült kigyűjtenie, majdnem lefordultam a lábamról. Azt is el tudom képzelni, hogy az információval mint fogalommal van gond, nem is tudják, mit keressenek. Persze most próbálom megmagyarázni, mi és miért történhetett, tényleg nem tudom. Aztán jött a feladat ellenőrzése és folyamatosan tudtak új információt mondani, így végképp nem értem, mi volt a probléma. Jól kijöttek az ismeretlen vagy részben ismeretlen fogalmak, amikről közösen tudunk beszélni. Ezeket a párbeszédet szeretem. Kár, hogy vontatott volt.

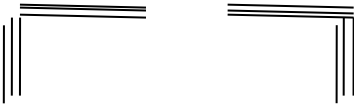
M: Tanulók az óra vége előtt elkezdnek nyüzsögni, pakolni.

T: Á szabadulni akartak csak, nem volt nekik komfortos most. De ettől függetlenül vagy éppen ezért

tök jó, hogy ennyire bevonódtak a feladatokba. Még ha kissé lassított üzemmódban is, de történt valami az órán. Került valami a füzetbe, használták az agyukat és gyakorolták az információkeresést. Bár amikor körbementem, nem sokan, szinte senki nem jutott el a Google második oldaláig. Az Arcanum viszont mindenkinek megvolt. (nevet)

27. sz. melléklet: Az M05-ös modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline, frontális		téma: Berzsenyi Dániel: Osztályrészem c. versének elemzése Dátum: 2023.02.14. kedd 12:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M005 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései				
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével	Megjegyzés		
1'	<ul style="list-style-type: none"> - Kijavította a tanár a memoriter dolgozatokat, reflektál rájuk és új szabály bevezetése: a versek, memoriterek felmondása ezentúl szóban történik. - „Aki úgy érzi, hogy nem teljesen tisztességesen dolgozott, az mondjuk jelzi nekem, hogy nem kéri az osztályzatot. A teljesség igénye nélkül, olyan szavak születtek a másolásból, amik nem léteznek, tehát... ha már puskáznak, akkor próbálják meg... kis ész bevonásával tenni. (...) Ha nem tudom elolvasni, mit írt a másik, akkor nem másolom át a lapjáról.” - „Innentől kezdve a memoriterek felmondása szóban történik. Sok idő lesz, nagyon fogom unni, de majd meghozom ezt az áldozatot értetek.” 	30 fő osztályból 6 hiányzó ÜLÉSREND <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"><u>T</u></div> <div style="text-align: center;">A</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">XX</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">-X</div> <div style="text-align: center;">XX</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">-X</div> <div style="text-align: center;">-X</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">XX</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">XX</div> <div style="text-align: center;">M-</div> <div style="text-align: center;">XX</div> </div>		
2'	<ul style="list-style-type: none"> - A másnapi online óra részleteinek megbeszélése (egyszerre tegez és magáz is), osztálycsoportba fogja betenni a digitális osztályterem linkjét. 16:45-től érkezés a digitális osztályterembe, 17:00-17:45-ig óra. - „Mindenki felírta, mindenki képben van, ugye?” (Bólogatnak) „Jó.” 			

3-5'	<ul style="list-style-type: none"> - „Berzsenyi Dániel: Osztályrészem. Nyissunk füzetet, Szöveggyűjtemény 153. oldal” - nyüzsög az osztály, fél perc is eltelik - „Megtaláltuk?” - „Mit jelent az a szó, hogy osztályrészem?” - Tanár példával magyarázza, Levente visszakérdez a szó pozitív/negatív töltete kapcsán, a tanár válaszol. - „Jó. Felolvassuk a verset és megpróbálunk rájönni még a mélyebb jelentésére.” - Néhányan kabátban ülnek, egy lány a padra borulva fekszik. 	
5-6'	<ul style="list-style-type: none"> - Vers felolvasása, néhányan követik a szöveget a szöveggyűjteményben, a többiek bambulnak, suttognak, irkálnak 	<p>TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla</p> 
7-8'	<ul style="list-style-type: none"> - „Az első dolog, amin gondolkodik, hogy miről van itt szó! Keressük ki azokat a szavakat, legyünk olyan kedvesek, amik nem ismerősök. Ezt viszonylag gyorsan meg kell tudni csinálni. Addig beírom a hiányzókat” (telefonba teszi) - Csendben vannak, néhányan csinálják, egy percet kapnak rá. - „Jó, tehát mindenki aláhúzza azokat a szavakat, amiket nem ismer!” 	
9-11'	<ul style="list-style-type: none"> - „Na, mondjunk egyet!” - Feladat megbeszélése: - kies (kietlen ellentéte) -> bal hátulról - szerecsen -> jobb hátulról - virány (virágos hely) - „Van még, amit nem értettünk? Ha nincs, akkor térjünk vissza a címhez!” 	
12-13'	<ul style="list-style-type: none"> - „Térjünk vissza a címre. Most, hogy elolvastuk a versszöveget, van-e valami tippünk?” - Végül a tanár mondja a választ: osztályrészem=kiérdemel - Felolvassa az első sort: „A lírai én tényleg hajózik?” (csend) - „Kicsit ébredjünk fel, nyissunk ablakot villámgyorsan!” 	

13-15'	<ul style="list-style-type: none"> - A vers első sorának felolvasása újra -> Milyen költői kép lesz ez? Ne telefonozzon közben! Próbáljuk megfejteni ezt a metaforát. - Bátorítja őket, segítő kérdéseket tesz fel. - Mit csinált a lírai én? Utazik, út, életút. 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1" data-bbox="1216 225 2067 507"> <tr> <td data-bbox="1216 225 1653 507"> <p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ leköttöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p> </td> <td data-bbox="1653 225 2067 507"></td> </tr> </table>	<p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ leköttöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p>	
<p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ leköttöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p>				
15-17'	<ul style="list-style-type: none"> - „Két milyen mondattal kezdődik a vers modalitás tekintetében?” - Halkan mondogatnak válaszokat, de nem lehet érteni. - „Valaki könyörüljön meg rajtam és a két órával ezelőtti anyagot kezdje el pörgetni a fejében!” 			
17-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Charybdis -> visszautal az Odüsszeiára, de nem nagyon emlékeznek rá. - Tudunk még legalább egy kalandot említeni? - Labirintus -> nem jó, a küklópszost elfogadja 			
20-24'	<ul style="list-style-type: none"> - A következő versszak felolvasása -> ehhez kapcsolódó kérdések - „Na jó, akkor menjünk egyesével, mert négy kérdést tettem fel egyszerre.” - Nézzük meg az évszámot! Hány éves a költő? - 23 -> a tanulók számolják ki - Mit csinál ekkor Berzsenyi? -> visszautal az életrajzra, kihúzza belőlük a választ és dicsér - Folyamatosan gesztikulál, hogy segítse a választ 			
25-27'	<ul style="list-style-type: none"> - 3. vsz felolvasása. - 3 helyszín a lábjegyzetben, Réka? (ő az a lány, aki már hátradőlve alszik közében, kapucniját fejébe húzva), a mögötte ülő fiú válaszolja meg a kérdést - Ki Horatius? A hajózás metaforát nála kezdtük megismerni. Ez az aranyközéput! Mi a különbség Horatius és Berzsenyi középuta között? - Milyen vonása ez a versnek? A helyszínek stb. Antik? Úgy látom, cetliket kell íratnom. - Klasszicizmus (végül a tanár mondja ki). 			

27-30'	<ul style="list-style-type: none"> - Milyen helyeken lakik? (bal hátul válaszolhat egy lány) - Mi a kulcsszava ennek a versszaknak? 4. versszaknál vagyunk, hahó! - Mi az aranykalász és mi a szőlő? Milyen motívumok ezek? - Az élethez megvannak az alapvető szükségletek (A tanár mondja ki) - „Jó, gyerekek, ébredjünk fel! Ennél egyszerűbben már nem tudom kérdezni!” 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1216 225 1648 560"> <p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ lekötöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p> </td> <td data-bbox="1648 225 2063 560"> <ul style="list-style-type: none"> - felnőtté válás → van birtoklás ↳ bor és szőlő -> alapmotívum ↳ ez megadja a szabadságot ↕ Camonea (múza) ↳ akkor lesz teljes az élet, ha tud verset írni </td> </tr> </table>	<p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ lekötöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p>	<ul style="list-style-type: none"> - felnőtté válás → van birtoklás ↳ bor és szőlő -> alapmotívum ↳ ez megadja a szabadságot ↕ Camonea (múza) ↳ akkor lesz teljes az élet, ha tud verset írni
<p>Berzsenyi Dániel <u>Osztályrészem</u></p> <p>→ utazás -> hajózás ↳ élet – metafora</p> <p>→ <u>megérkezés</u> / partra szállottam ↳ lekötöm hajómat</p> <p>→ kalandos és veszélyes út lezárása</p>	<ul style="list-style-type: none"> - felnőtté válás → van birtoklás ↳ bor és szőlő -> alapmotívum ↳ ez megadja a szabadságot ↕ Camonea (múza) ↳ akkor lesz teljes az élet, ha tud verset írni 			
31-32'	<ul style="list-style-type: none"> - A maradék versszakokban próbáljuk megkeresni, mi kell még neki! - Tovább olvas hangosan. - Mi az a szükség? 			
32-34'	<ul style="list-style-type: none"> - Utolsó két versszak felolvasása - Ki az a Camoena? Múza - Ha az lenne a címe, hogy Camoenához, akkor mondanak egy műfajt? - Óda (előtte motyogva mondják a megoldást), de a tartalom miatt lehetne elégia is. 			
34-36'	<ul style="list-style-type: none"> - „Mire jó a múza?” - „Kimenjek egy két percre? Megbeszéljük maguk között? Mert látom, nem mernek beszélni!” - Szenved a tanár, meg akar enni ez virágot a tanári asztalról kinyájában. 			
36-37'	<ul style="list-style-type: none"> - Az utolsó versszakban van egy költői eszköz, amit keressünk meg! - (bal hátsó sorból valaki rossz választ motyog, Levente elől megmondja: ellentét) - Mít jelent az, hogy fedez? Véd (tanár mondja meg) - Fordítsuk le az utolsó versszakot, Berzsenyi ilyen. - Kimondja a konklúziót 			
38-39'	<ul style="list-style-type: none"> - Milyen óráik voltak ma eddig? - Elkezdik sorolni: matek, biosz, töri stb. 			
39-41'	<ul style="list-style-type: none"> - Belekezdünk, nem tudom, meddig jutunk. 155. oldal - Letörli a táblát, egy fiú kimegy mosdóba - Csütörtökön 5 kérdés 5 válasz cetli - A közelítő tél. Értelmezzük a címet! 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Miért nem az a címe, hogy <i>Ősz van?</i> Kazinczy megvétózta. - Nem ismerve a szöveget, miről lesz szó? 	
41-42'	<ul style="list-style-type: none"> - Felolvassa a verset. - Alig néhányan követik, a többiek bambulnak, hátul beszélgetnek. 	
42-44'	<ul style="list-style-type: none"> - Keressünk ebben a versben 1 db kulcsszót, indoklással! - Keresik. - Nincs és a nem (tanár mondja ki) - A lányok vihognak, a tanár próbál vicces lenni: „Kulcsszó csak olyan lehet, ami benne van a versben. Tehát a triannoszaurusz rex nem lesz jó.” 	
44-45'	<ul style="list-style-type: none"> - Visszajön a mosdóból a fiú, a lányok hátul megbeszélik, hogy nem jóra gondoltak. - Mi a vershelyzet? Ez az utolsó kérdés. - Megmondják, a tanár kihangosítja, - Feladják, pakolnak. - „Széket rakják fel az asztal tetejére, legyenek kedvesek!” 	

28. sz. melléklet: Az M05-ös modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

Kérdés nélkül.

T: Nagyon szenvedős volt, örülök, hogy vége. Nem tudom, mi volt ma velük, de ennyire nem szoktak enerváltak lenni. Nagyon elfáradtam.

M: Az óra kezdetének visszajátszása.

T: Hát igen, a felütés sem alapozott meg pozitív értelemben az órának. De egyszerűen képtelen vagyok megérteni ezt a kicsinyességet. Nem tanulnak. Oké, fiatalok. De hogy annyi eszük ne legyen, hogy rendesen csaljanak... értelmetlen szavak... nem tudok mit mondani. Most az az új feladat, kihívás, hogy stratégiát váltok. Akkor szóban lesz a kikérdezés, ez alap. Agytorna és műveltség miatt is.

M: Ismeretlen szavak feladat szituáció visszajátszása.

T: Itt még egészen aktívak voltak, illetve azok, akik amúgy is aktívak szoktak lenni. Rendszeresen adom ezt a feladattípust egyrészt szókincs bővítés miatt, másrészt a szöveggel foglalkozás, feldolgozás miatt, meg amúgy sem árt, ha értik, mi van leírva a versben. Utána jöhet a másodlagos jelentés, olvasat. Változó egyébként, mennyire szeretik. Vannak olyanok, akik akkor sem vesznek részt benne, ha szinte ismeretlen minden második szó.

M: A vers első sorának felolvasása szituáció visszajátszása

T: Nem szeretem, ha árhuzamosan beszélnek vagy mást csinálnak, miközben felolvasok. Azt elfogadom, ha nem érdekli és csendben semmitte, de az alapvető tisztelet hiányának tartom, ha ilyen módon zavarja az órát valaki. De azt hiszem, most ez volt a kisebbik gond. Szó szerint küzdöttem, mint malac a jégen és ez még szinte az óra eleje volt. Nem találtam szemkontaktust, magammal beszélgettem, magamnak válaszoltam meg a kérdéseket. Valahol ez tudatos vagy talán reflexszerű, ha nem megy és nem is látok esélyt arra, hogy adott órán partnerre találjak bennük, inkább kimondom a választ, haladjunk tovább. Majd a következő verselemzésnél jobb lesz. Vannak napok, amikor bármit csinálhatsz, nem megy. Ma pont ilyen volt.

M: További versszakok felolvasásának visszajátszása

T: Nincs hozzáfűznivalóm, élőben is szörnyű élmény volt, visszahallgatni is rossz.

M: Mire jó a múzsa? szituáció visszajátszása

T: Azt hiszem, itt volt a mélypontom. Ki akartam őket zökkenteni azzal, hogy úgy csinállok, mintha

megenném a virágot. Aztán átlendültem. Eldöntöttem, hogy ezt a verset ebben a formában elengedjük. Végigcsinálom az elemzést, hogy ne maradjon félbe, de nem húzom tovább az időt, mert nem jutunk ma előrébb. A füzetben legyen meg a vázlat, a későbbi elemzéseknél majd visszautalok rá, hogy minden helyrekerüljön a téma lezárásáig.

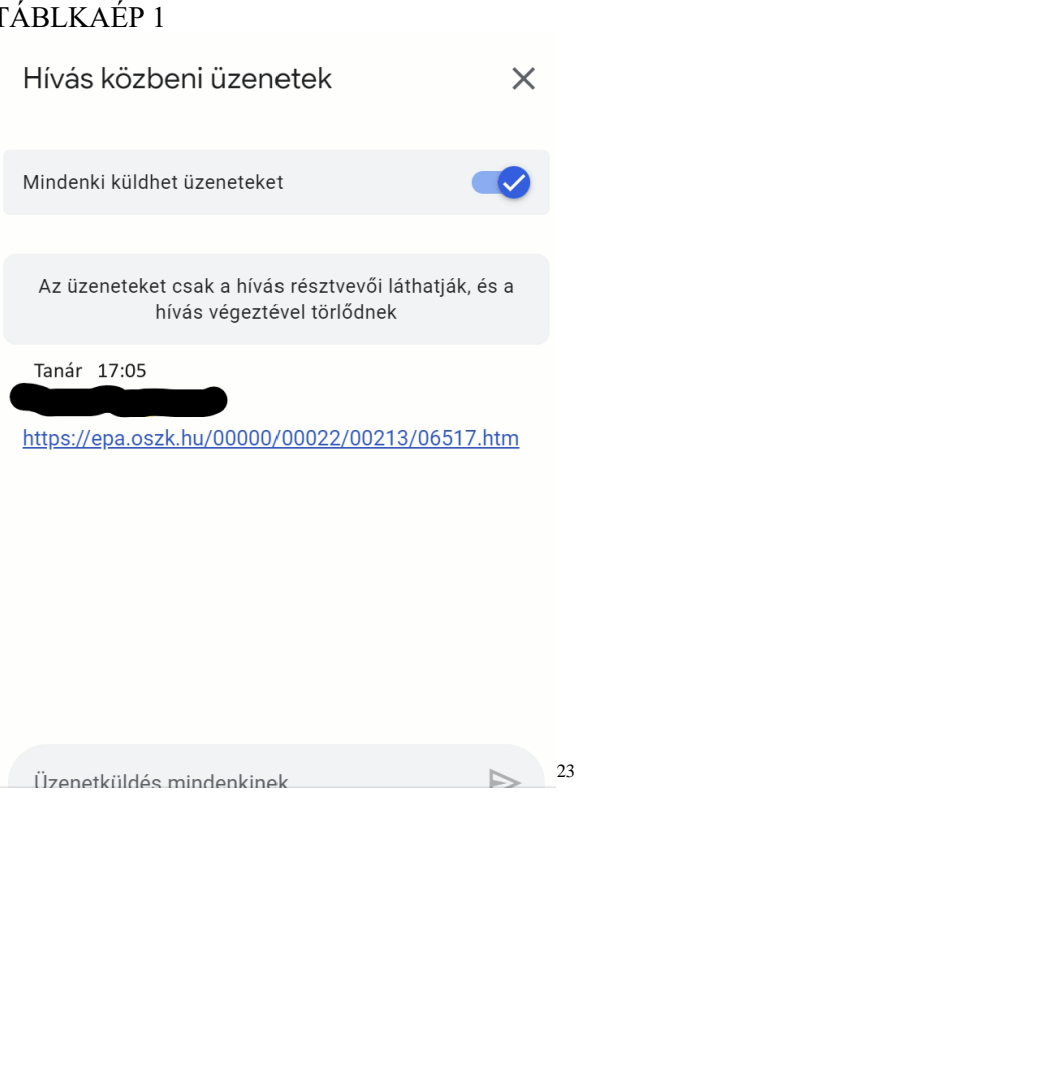
M: A 40. percnél kezdtek új témába. Ha ma ilyen nehezen ment az aktivitás fenntartása, mi motivált rá?

T: Őszintén, fogalmam sincs. Gondolkodtam rajta, hogy elengedjem őket előbb, de aztán úgy voltam vele, hogy mérges voltam valahol rájuk, hogy nem tanulták meg tisztességesen a memoriterek. Úgy érzem, nem kérek sokat, 1-1 versszak megtanulása, ráadásul több hetük volt rá. Következő órán úgyis ezzel kezdünk, átismételjük ezt a pár gondolatot az új versről. Pedagógiailag nem igazán volt értelme belekezdeni, ösztönös döntés volt.

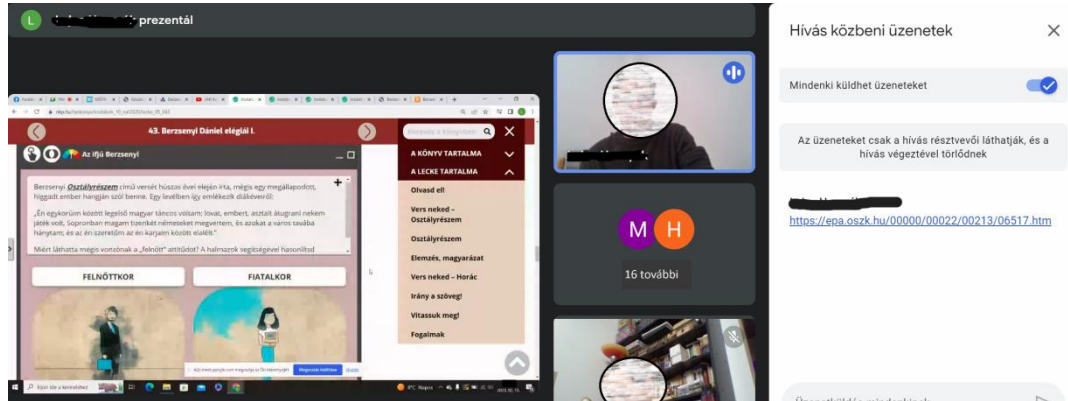
29. sz. melléklet.: Az M06-os modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

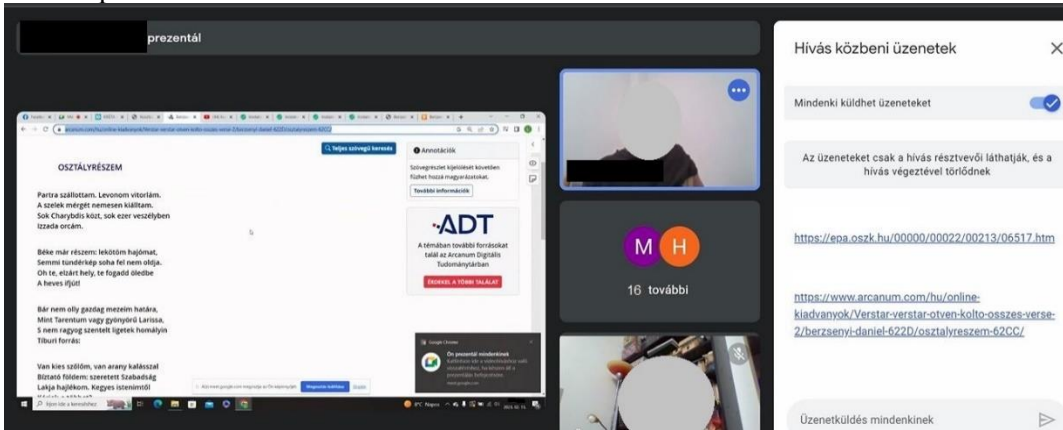
Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL online, frontális	téma: Berzsenyi Dániel: Osztályrészem és Kosztolányi Dezső: Boldog szomorú dal összehasonlító elemzése Dátum: 2023.02.15. szerda 17:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M006 Alíírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
16:45-től	- A tanulók beengedése a digitális osztályterembe. – Az elején kamerával jelentkeznek be, aztán többen kamera nélkül, majd akik eddig kamerával voltak, azok is lekapcsolják, miután megengedi a tanár: „Jó, hogyha valaki nagyon nem akar képernyőn látszani, akkor maradjon inkognitóban.” Majd ösztönzi őket a tanár arra, hogy azért merjenek képet is adni, miután mindenki lekapcsolta: „Na.. nem azt mondtam, hogy muszáj leszedni a képet, ez jó hülyeség		

	<p>volt, igen, elismerem (közben zavarában mosolyog). Tehát aki szeretné vállalni az arcát, nyugodtan. Eddig csak szép szobákat láttam.” – továbbra sincs változás</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Na jó, kapcsoljuk vissza a kamerákat akkor! Legalább pár embert hadd lássak.” - Zsófia azonnal visszakapcsolja, mosolyog, Gábor is. - „Így van, nagyon jó, Gábor szobája is nagyon szép, úgyhogy nincs ezzel semmi gond.” - „Gyűljünk vissza lassan.” – Reni is visszakapcsolja. - „Mennyien vagyunk? 11-en.” (magának válaszolja meg.) „Ami azt jelenti, hogy 19 főre még várunk. A többiek is jöjjenek lassan.” – folyamatosan érkeznek a tanulók. - „Na, ez az, nagyon jó. Heni is megvan.” – akinek kimondja a nevét, mosolyog. - „Láttam, hogy voltak délelőtt hiányzók, ők gondolom most is hiányoznak. Úgyhogy én azt mondom, hogy lassan elkezdjük, és aki még becsatlakozik, annak nagyon örülünk. A program regisztrálja, hogy ki van jelen, úgyhogy a hiányzókat óra végén írom be.” - A tanulók háttérkönyvespolc. Többnyire egyszínű fal, ablak látszódik, másoknál könyvespolc. Többségük fül/fejhallgatóval kapcsolódik az órába, mások az eszközük hangjával, kihangosítva. 	
1-3'	<ul style="list-style-type: none"> - Tanári instrukciók, a digitális osztályterem és az online óra szabályainak tisztázása (hogyan jelentkezzenek, mikor némitásák magukat stb.), hogyan jegyzeteljenek stb. - „Az alapvetés az lenne, hogy le vagyunk némitva, jó? És én beszélek.. legfőképp. De örülnék, ha ti 	<p>30 fő osztályból 12 hiányzó</p> <p>ÜLÉSREND A Google meet felületén téglalapos elosztásban látszódtak a tanulók, középen a pedagógus megosztott képernyője</p>

	<p><i>is minél többet hozzászólnátok az órához, ezt virtuális kézfeltartással, jelentkezéssel tudjátok megtenni itt a kis kéz ikonra kattintva”</i> (Elmagyarázza, hogy a képernyő mely részén találják, de nem szemlélteti, nincs megosztva a képernyőképe.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kéri, hogy próbálják ki a gyakorlatban ezt a funkciót. - <i>„Na, tehát az alapvetően az lenne a játék lényege, hogy... nyilván nem fogok végigbeszélni negyven percet, mert akkor mindenki felvágja az ereit. Úgyhogy nagy tisztelettel köszöntök mindenkit és hogyha valamit szeretnél hozzátenni az órához, amit remélem, hogy meg fogunk tenni, akkor egy ott van alul egy kis kezecske ikon. Megtáltuk? Az a jelentkezés. Jó? Nyomjon rá most mindenki a jelentkezés ikonra!”</i> (Rányomnak.) <i>„Ez az és akkor én látom, hogy ki jelentkezik és fel tudom szólítani. Megvan mindenkinek?”</i> (Néhányan bólogatnak.) Elkezdi sorolni a neveket, akik közben levették a jelentkezést vagy nem kattintottak rá. <i>„Valaki szóljon már, Zsófi, megvan?”</i> - <i>„Igen-igen.”</i> – mondja Zsófi - <i>„Ez az, végre hallom valakinek a hangját is. Szuper. Jó tehát, így jelentkezik, én felszólítom és mond nekem okosat. Oké?”</i> - <i>„Alapvetően van egy csevegés oldalt szintén alul. Tehát csevegés mindenkivel. Oda fogom beszúrkálni a tartalmakat, amiket látnunk kell, jó?”</i> - <i>„Tehát például most a két darab vers szövegét</i> 	<p>TÁBLKAÉP 1</p> 
--	---	--

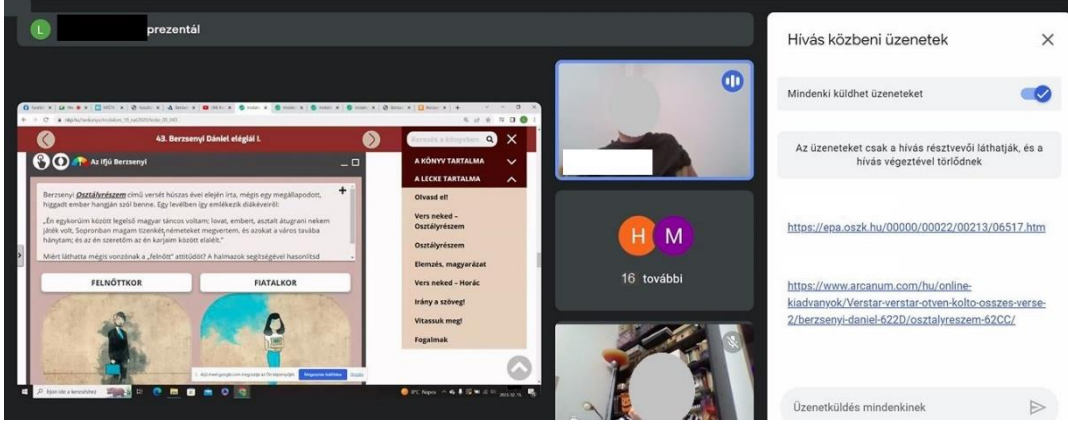
²³ A képernyőképeknél az anonimitást megtartva minden esetben kikapartam a nevet és egyéb ismertető jegyeket, általános, szerep/funkció jelölést alkalmaztam az érthetőség kedvéért.

	<p><i>belinkelem oda nektek. Azt nyugodtan nyissuk meg külön ablakban és majd jó lesz az későbbre”</i></p> <p>–példaként beszúrja a két epa.oszk linket.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „<i>És meg fogom osztani a képernyőmet is majd 1-2 feladatnál. Remélem látni fogjátok.</i>” - „<i>No, tehát akkor a jelenlegi létszám 16 plusz a tanárnő és én. Mindenki jól, hall, jól lát.</i>” (Bólogatnak.) A tanár ki is hangosítja, ami történik: „<i>Bólogat, nagyon jó, köszönöm szépen. Akkor kezdhetjük.</i>” 	
4-5'	<ul style="list-style-type: none"> - Visszaköt az offline órára, arra a pontra, ahol abbahagyták legutóbb az órát. - linkek megosztása a Google meet chatfelületén - Osztályrészem c. vers a Magyar Elektronikus Könyvtárból - Elmondja, hogy a szöveggyűjteményben is megtalálható, ha valakinek könnyebb papíron követni. Próbálják ki, melyik a könnyebb egyénileg. - „<i>Visszatérünk az Osztályrészem című versre kettő darab rövid feladattal. És akkor megosztom a képernyőmet, hogyha sikerül.</i>” - Közben még ketten csatlakoznak („késők”) 	
6-9'	<ul style="list-style-type: none"> - Képernyő megosztása - „<i>Elvileg azt látjátok, ami az én képernyőmön van, ugye.</i>” (Bólogatnak). - Az első feladat felolvasása NKP-ről, ez csak a közös képernyőn látszik, nincs rávezető link, tehát közösen fogják megoldani – viszonylag hosszan olvassa fel a feladatot, de közben instrukciókat is ad. - Mielőtt megoldják a feladatot, segít a közös gondolkodásban. - Kiderül, hogy két linket kellene látniuk a chaten, de csak egy van, a tanár pótolja a linket (Osztályrészem c. vers.). (Arcanum) - „<i>Az Osztályrészem melyik része, ami az ifjúsággal</i> 	<p>TÁBLAKÉP 2</p>  <p>The screenshot shows a Google Meet chat interface. On the left, a document titled '43. Berszenyi Daniél elégül I.' is shared. The document text includes: 'Berszenyi: Osztályrészem (m) versét húsz évvel ezelő óta, mégis egy megállapított, figyelt ember hangján szól bennem. Egy leveleiben így emlékezik vissza: „En az egykorom között legelő magyar táncos voltam: lovast, embert, aztak ábráit nekem jelleme volt, Sopronban magam tiszteket néztem meg, és azokat a város tavába hárítottam, és az én szövegem az én szövegem volt.” Mért látna megis vonatnak a „felölt” emléket? A halmozék segítőtveitől'. Below the text are buttons for 'FELNÖTKOR' and 'FIATALKOR'. On the right, a list of participants is visible, including 'M H' and '16 további'. At the bottom, a URL is shown: https://epa.oszk.hu/00000/00022/00213/06517.htm.</p>

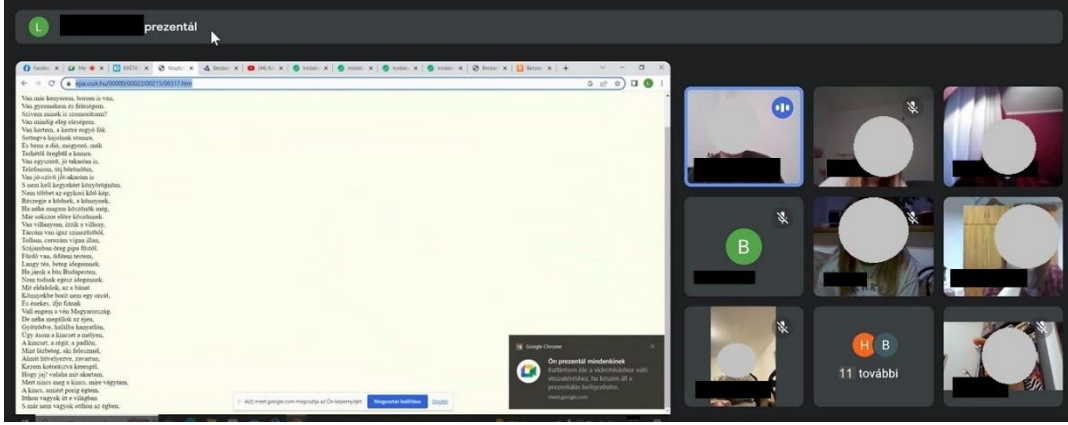
	<p><i>foglalkozik? És ha jelentkeznek, akkor én most azt látom és felszólítom.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Közben – vélhetően nem tudatosan - de átkattintott a képernyőjén és az osztály látszik, nem a feladat. - Újra felteszi a kérdést. - Példákat mond segítségképpen és harmadjára is megkérdezi, hogy ezek mely részei lehetnek a versnek. Majd instrukciókat ad. - „Gondolkodik, megnézi a versszöveget, ott van nyitva a versszöveg...” - Megjeleníti a saját képernyőjén is. „Melyik része az?” – negyedjére kérdezi ugyanazt. „Csak az a baj, hogy így nem látom, hogy ki jelentkezik.” - „Jó, tehát ezt nézzük itt kérem szépen.” – folyamatosan váltogat az ablakok között (osztály – versszöveg) - „Hogyan tudjuk értelmezni ezeket a beszélyeket, van valakinek ötlete?” - „Jó reggelt!... Hallanak? Tegye fel a kezét, aki hall!” - A csoport fele azonnal felteszi a virtuális kezét. - „Nagyon jó, kiváló! Akkor most tegye le a kezét és tegye fel a kezét az, akinek van ötlete, hogy ez az ifjú virtuskodás melyik része az Osztályrészem című versnek.” (Senki nem jelentkezik.) - „Kinyitottuk a verset? Ott van előttünk? Igen.” – magának válaszolja meg. - „Miért nem játszik senki? Ne csináljuk ezt velem!” (Csend) - „Halló!” 	<p>Táblakép 3</p>  <p>The screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide titled 'OSZTÁLYRÉSZEM' is visible, containing Hungarian text. On the right, a chat window is open, displaying messages and several links, including one from 'ena.oszk.hu' and another from 'www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/berzesenyi-daniel-622D/osztalyrészem-62CC/'.</p>
10'	<ul style="list-style-type: none"> - Zsófi felszólítása, de senki nem válaszol. „Zsófi, mondj egy okosat!” majd kis vártatva Zsófi megszólal: „Hát, ez nehéz lesz!” Tanár: „Miért lesz nehéz?” Zsófi: „Hát ő...” Tanár: „Beszéljessünk akkor, Zsófi.” – láthatóan megőrül a tanár, hogy végre van lehetőség a párbeszédre. „Melyik része 	

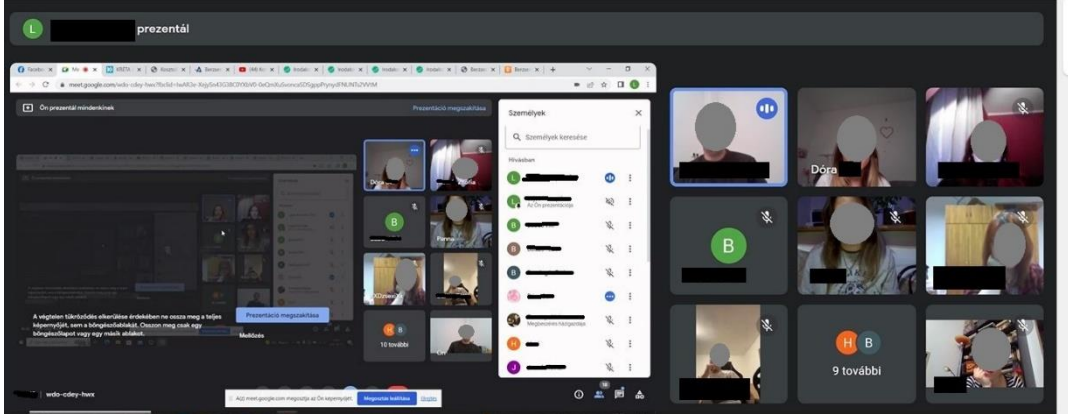
	<p>vonatkozik az ifjúságra az Osztályrészem című versnek?” Közben Zsófi a haját igazgatja. „Melyik részletet emelnéd ki?” (Csend), majd Zsófi: „Hát az egyiket biztosan...” Tanár: „Ajh, ne terelje el! Heni segít!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - érezhetően meg vannak szeppelve, nem komfortos az új környezet - az is látszik, hogy az újonnan érkezők közül is többen foglalkoztak a háttérükkel (mi látszódjon, könyvespolc, sima falrész stb.), egy tanuló alkalmazott virtuális háttérrel, a többiek saját szobájukból jelentkeztek be. 	
10-12'	<ul style="list-style-type: none"> - „Heni segíts neki!” - Heni visszakérdez: „Én?” Tanár: „Igen.” - Heni: „Hát... öhm.” - Tanár: „Melyik rész vonatkozott az ifjúságra?” Közben a képernyőn lefelé görget, hogy a vers többi része is látszódjon. „Milyen ez az ifjúság? Hogy képzeljük el ifjan Berzsényit? Akkor ezt mondjuk meg!” - Visszaidézi a feladatszöveget segítségük: „Én az egykorúim között legelső voltam...” - „Milyen ember volt ez a Berzsényi? Akkor kezdjük messzebről egy kicsit!” - Heni: „Hát. Hát ilyen... hmm. vakmerő? Nem tudom.” - Tanár: „Vakmerő! Nagyon jó! Még mondjunk egyet kettőt!” - Heni elkezd magabiztosabban válaszolni, ő a legaktívabb eddig, a tanár dicséri - „Nagyon jó, akkor ne csak te, Dórit megkérdezzük. Dóri?” (Dóri nevet). „Hogy képzeljük el ezt a Berzsényit?” „Megvert 12 németet, mit szólsz hozzá?” - Dóri: „Hát...(nevet)” 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Tanár: „Hol verhetette meg őket? Csak úgy ment az utcán, aztán belekötött egy-kettőbe?” - Dóri: „Hát nem tudom.” - Tanár: Jázmin? Jázmin. Van ötleted? (Csend). Panna? (Csend). „Milyen embernek képzeljük akkor el Berzsenyit? Hogyha csak úgy mókából németeket ütlegel?” - Heni magától válaszol: „Hát, nem fél senkitől?” - Tanár megismétli a mondatot és dicsér. „Meg? Egyszerűen gondolkodjunk!” (Csend) „Kit kérdezzünk meg?” - Tanár: „Réka! Te is szoktál kocsmai verekedni?” (Csend) Réka! - Réka: „Én nem.” - Tanár: De láttál már ilyet? (nevet) - Réka: nem - Tanár: Jó, vicc volt csak. Hogy képzeljük el, milyen lehetett ez az ifjú Berzsenyi? Hogyan jellemeznénk? Rossz ember volt? - Réka: nem - Tanár: Miért nem? - Réka: Hát ő.. - Tanár: Viki? - Viki: Nem 	
13-15'	<ul style="list-style-type: none"> - Újabb feladat megosztása linkkel, tanári instrukciók: Tanár: Na jó, haladjunk tovább! (visszatér az nkp-s felületre). Próbáljuk meg akkor szétosztani ezeket a felnőtt kor, fiatal kor tulajdonságait. Jó? Tehát most látjátok a képet, ezt is belinkelem oda nektek, hogy ott legyen előttem. Próbáljuk meg ezeket a jellemzőket szétszórni jó? Ezt mindenki megcsinálja magának. Utána megbeszéljük, hogy mit miért választottunk. Van rá mondjuk másfél darab percünk.” - „Jó, sikerült kinyitni? Tegye fel a kezét, akinek 	TÁBLAKÉP 3

	<p>sikerült megnyitni a linket!” (Felteszik, számol a tanár. „Jó, akkor működik, rendben, köszönöm, erre voltam kíváncsi.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Jó, ez egy ilyen fogd meg és húzd típusú dolog.” Egy példát behúz. „Azt mondjuk, hogy fiatal korban mondjuk könnyebb tanulni, aztán ezt vagy alátámasztjuk vagy nem, majd megbeszélgetjük. Jó? Gyorsan dobáljuk be ezt a pár dolgot. Aki kész van, annak legyen fenn a keze” - Amíg dolgoznak, addig a megfigyelőhöz szól a tanár, jelzi, hogy zavarja, hogy nem lát mindenkit egyszerre, nem tudja, hogy lehet beállítani. 	
15-17'	<ul style="list-style-type: none"> - Panna elmondja a feladatmegoldását, a tanár párhuzamosan a hallott válaszok alapján behúzza vizuálisan is az elemeket és folyamatosan dicsér. 	
17-18'	<ul style="list-style-type: none"> - Dórit felszólítja, aki válaszol és elmondja saját megoldását a Pannához képesti különbségekkel. A tanár jelzi, hogy ez is teljesen elfogadható megoldás, minden az érvelésen múlik. Megdicséri, hogy érthetően, ügyesen érvelt. Kitér arra is, hogy az érettségien ez fontos módszer lehet, próbálják meg mindig alátámasztani meglátásaikat példákkal. 	
18-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Harmadik feladat linkjének megosztása szintén nkp-ről (hajó motívum felidézése korábbi tanulmányokból) - Jázmin a chaten jelzi, hogy nem működik a link. A tanár ellenőrzi, újra elküldi. Nem derül ki, mi volt a gond, de most már működik. 	
19-20'	<ul style="list-style-type: none"> - Reni a chaten válaszol, hogy itt van. - Levente a chaten jelzi, hogy nem működik a mikrofonja. 	
21-24'	<ul style="list-style-type: none"> - Gábor jelentkezik és hozzászól a feladathoz. Egy idő után elakad, a tanár segítő kérdésekkel lendíti át. Úgy 	

	<p>tűnik, hogy tetszik a tanulónak ez a feladat/kibontakozási lehetőség, aktívan próbálkozik a megoldással. A többiek figyelnek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Közösen megoldják a tanárral. 	
24'	<ul style="list-style-type: none"> - Közben Balázs csatlakozott az online órához (17 fő van jelen). 	
25'	<ul style="list-style-type: none"> - Dzsexi jelentkezik és hozzászól, kiegészíti a hallottakat. Látszik a tanáron, hogy örül a párbeszédnek. 	
26-27'	<ul style="list-style-type: none"> - Másik Balázs is csatlakozik (18 fő van jelen) - Tanári kérdésre csend, kisvártatva Panna jelentkezik, egyedül ő tudja a Robinson Crusoe-t. 	
28-31'	<ul style="list-style-type: none"> - Ugorjunk át a másik versre, elküldi a Yt-linket és a saját felületén elindítja a lejátszást, de jelzi, hogy ha jobb a hangminőség otthon, akkor némítsák le őt és hallgassák meg külön. - Miközben hallgatod, kövesd a szöveget (2:48 mp YouTube-videóról lejátszva)! Ha megvolt, jelentkezz! - Közben a tanár visszaveszi, leállítja a prezentálás funkciót, ketten pedig kiléptek. 	
30'	<ul style="list-style-type: none"> - T. Balázs forgatja a kormányt, vélhetően párhuzamosan játszik. - N. Balázs csatlakozik (net probléma). 	
31'	<ul style="list-style-type: none"> - Ketten jelzik, hogy készen vannak. - Enikő csatlakozott (netprobléma). - A tanár nem reagálja le a ki-belépéseket, elképzelhető, hogy nem is érzékeli. 	
32-33'	<ul style="list-style-type: none"> - Hogy tetszett a vers? (Csend) - Miben hasonlított a két vers? Felszólítás után egy-egy szóval válaszolnak, kissé bizonytalannak érződnek a válaszok tanulói oldalról. A tanár sokat kérdez, felhasználva a tanulók válaszait, gesztikulál is, így próbál biztatni. 	
34-36'	<ul style="list-style-type: none"> - Újra megosztja a képernyőt: a versből idézve 	TÁBLAKÉP 4

	<p>eldöntendő kérdéseket tesz fel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dóra jelentkezik és felszólítás nélkül, egyből válaszol a kérdésre. Érezhetően kezdenek belerázódni, akinek mondanivalója van, az offline órához hasonlóan felszólítás nélkül is hozzászól, a jelentkezik megmarad. Sokkal gördülékenyebb a kommunikáció, mint az óra első felében. - A tanár a kapott válaszokat ismétli és azokból továbbfűzve gondolatot teszi fel a következő kérdéseket. - Most Dóra aktív, a válaszai egy része nem kijelentés, hanem kérdés hanglejtésben. Érezeti bizonytalanságát: „Hát.. talán az, hogy mindene megvan, de mégsem boldog?” A tanár újabb kérdéssel próbálja rávezetni. „Mi lehet ez a kincs? Mitől lenne boldog?” Dóra: „Hát.. hogy mondjuk magányos? És..” Tanár: Ha azt gondoljuk, hogy magányos lenne... ott a felesége, meg a... mindenki más is” közben a kameraképekről átvált a versre, a képernyőváltással próbálja kiküszöbölni a nehézséget, hogy nem látja az osztályt. 	 <p>The screenshot shows a Zoom meeting interface. At the top, the name 'prezentál' is visible. The main area displays a presentation slide with Hungarian text. On the right side, there is a grid of participant video thumbnails, some of which are muted or have their video turned off. A chat window is visible at the bottom right, showing a message from 'prezentál'.</p>
37'	<ul style="list-style-type: none"> - Kenyér és bor jelképe: visszautal korábbi ismeretekre a tanár. - Jázmin a chaten írja a választ a tanári kérdésekre. 	
38-39'	<ul style="list-style-type: none"> - Mi a különbség a két vers között? - Nem nagyon válaszolnak, vélhetően elfáradtak, lankad a figyelem. - A többen állukat támasztva figyelnek (TÁBLAKÉP 5) - Folyamatosan dicséri a tanár a válaszfoszlányokat. 	TÁBLAKÉP 5

		
40-41'	<ul style="list-style-type: none"> - „Nézzük meg a Kosztolányi- vers rímképletét!” - Többségében a tanár beszél, keveset kérdez, inkább a példákat mutatja egérrel, elemez, magyaráz. 	
42'	<ul style="list-style-type: none"> - Balázs beleszól, hogy múzsa – nem kapcsolódik a témához, a tanár gúnyosan válaszol: „Örülök Balázs, hogy valami azért megragadt az előző alkalmakról, kár, hogy ez most pont nem süthető el ebben az elemzésben, de legalább a szó megvan.” Balázs elégedetten mosolyog. 	
43-44'	<ul style="list-style-type: none"> - Feltesz még néhány kérdést, de nem kap rá választ. „Na jó, nem hagyjuk, nem adjuk ezt föl, tehát ezt még meg fogjuk egy kicsit szorongatni ezt a verset.” - Lezárás - Hf.: „Legyünk olyan kedvesek, A közelítő tél című versen is gondolkodni egy picit még. Jó? Meg ezen a versen is gondolkodni Közelítő télen gondolkodni egy picit, hogy mi lehet ez a kincs ebben a két versben? Jó? És ezzel fogjuk holnap folytatni.” - „Van-e kérdés?” (Nincs, csendben várják, mi következik.) 	
45-46'	<ul style="list-style-type: none"> - Visszajelzés, vélemény kérése a tanulóktól. „Rövid közvéleménykutatás: Mennyire volt így érthető, 	

	<p>amiről beszélgetünk, tehát hogy ez... értettük az óra menetét vagy..." Dóra bólogat „vagy változtassunk stratégiát, mert így nem tudtok kiteljesedni és rendszeren hozzászólni? Mert akkor én is gondolkodom rajta. Mit gondolunk erről az óráról? Van-e véleményünk?” (Csend. Panna, Dzsexi, Zsófia és Dóra mosolyog) „Na ne már, most mindenki ücsörög..."</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balázsnak visszánémítja magát: „Nekem tetszett.” (mindenki nevet), a tanár viccelődve reflektál, hogy milyen aktív volt az órán Balázs és örül, hogy nem zavarta meg otthon senki a tanulásban, mert az offline órán jelezte, hogy a családja bezavarhat neki. Balázs nevetve: „Hát az előbb küldtem ki őket.” Tanár: „Jól van akkor, köszönöm, hogy megoldottad.” - „Van-e még bárkiben bármi, ami nyomja valakinek a szívét?” (Csend) „Akkor holnap reggel találkozunk! Pihenjete jó! Szaisztok!” - Kórusban „Viszontlátásra!” Rekordidő alatt lépnek ki. Kivéve Levente: „Levente, vége van az órának. (nevet a tanár) További szép estét! Nyugodtan kiléphetsz!” Pár másodperccel később kilépett ő is. 	
--	---	--

30. sz. melléklet: Az M06-os modellezett online irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

M: Hogyan érezted magad?

T: Valami hasonlóra gondoltam amúgy, ami most volt. Érdekes tapasztalás volt. Egyfelől baromi nehéz volt ennyi ingerre egyszerre figyelni. A „táblára” nem írtam, ez kissé furcsa volt. Gondolkodom majd, hogy oldjam ezt meg, hogy párhuzamosan működjön és biztosan kerüljön valami a füzetükbe. Viszont ami nagyon pozitív volt, hogy a kezdeti megszeppenés után olyanok is aktívak voltak és jelentkeztek, akik a jelenléti órán kevésbé lépnek elő. Persze most is az volt a stratégiám, hogyha valaki nem válaszol 2-3mp-ig, felszólítok mást, de meglepődtem, hogy ők is kezdeményeztek, hogy volt online jelentkezés és például Gábornál annak ellenére, hogy elsőre nem

jött rá a megfejtésre, közösen sikerült megoldani. Ez mindkettőnknek óriási sikerélmény volt.

M: Utólag csatlakozott két fiú, azt észlelted? *(szituáció visszajátszása)*

T: Nem tudom, pontosan, mikor csatlakoztak, de az feltűnt, hogy többen lettünk, mint az óra kezdetekor.

M: Nagyjából 20-25. percnél kapcsolódott be a két Balázs.

T: Hmm. Hát ez most respekt. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy ugyan hiányzás, ha nem jelenik meg itt valaki, de órarendileg mégsem estére van téve nekik az óra, szóval nem tudom, mennyire követelhetem meg szigorúan a jelenlétet. Mondtam előzetesen, hogy következményei lesznek, ha valaki ellógja, de azért nem tudom ezt most olyan szigorúan venni. Épp ezért ez pozitív csalódás vagy meglepetés, hogy ennyivel később, de becsatlakoztak. Talán kíváncsiak voltak rá, mi zajlik itt.

M: Sikerült-e végigvinni, amit előzetesen terveztél? *(43. percnél a „nem adjuk fel” tanári mondat és környezetének visszajátszása)*

T: Volt íve az órának, ilyen szempontból nem éreztem hiányt. De a feladatok tervezésénél máshogy képzeltem el a megvalósítást. Más felületet kell majd választanom, ahol azonnal ők is tudnak párhuzamosan kattintani, mert így vagy csinálják, vagy nem. De azt hiszem, végülis sikerült szinte minden, amit elképzeltem, szóval eljutottunk A-ból B-be, a konkrét utat nem képzeltem el előre, de végülis pozitív volt így összességében.

M: Volt esetleg valami, ami rossz élmény volt? *(32. percnél a csend és a tanári próbálkozás visszajátszása)*

T: Szokni kell ezt a digitális teret. Hiába látom őket kamerán, nem tudom, hogy szellemileg is jelen vannak-e, nem tudok rájuk nézni, hogy csinálják-e a feladatot, nincs szemkontaktus, hiába gondolom, hogy a kamerába néz, hiszen annyi minden van megosztva a képernyőn, most vagy engem néz, vagy a szöveget vagy multitaskingol. Ez nagyon rossz vagy hát egyelőre még új, ismeretlen terep. Azt azért látom, hogy nem a Google meet a legalkalmasabb az online órákra, de most ez egy teszt, alkalmazkodunk és megnézzük, mit lehet belőle kihozni.

M: Technikai nehézségek? *(chaten jelzett mikrofonprobléma szituáció visszajátszása)*

T: Ugye chaten folyt a diskurzus a problémákról, hogy valakinek nem működött a mikrofon, valakinek a kamera, ezt innen nehezen tudom megoldani. De már van néhány ötletem, hogy ha mondjuk mindenkinek lenne egy osztálypárja, akinek a jelzéseire jobban figyel óra közben, akkor technikai nehézség esetén a pár hangban is jelezhetné, ha kérdés vagy probléma van. De ezt nem gondoltam még át, csak most jött egy ilyen gondolat.

M: Mit gondolsz, mi marad meg ebből az órából azoknak, akik eljöttek? (az óra végi tanulói reflexiók visszajátzása)

T: Az élmény biztos. (Nevet). Nem hangoztak el világmegváltó gondolatok és a vázlat is kérdéses, hogy került-e valami a füzetbe. Egyébként nekem nagyon hasonlított az órai elemzésre, válaszoltak a kérdésekre, de lehet, hogy most az új környezet, szituáció elvitte a fókuszot és holnap ismétélhetünk. A biztonság kedvéért fogunk is. A dolgozat után.

31. sz. melléklet.: Az M06-os modellezett online irodalomóra Flanders megfigyelői lapja


perc ↓	mp →	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'
0		10	10	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
1		4	6	6	10	6	4	5	5	4	8	5	5
2		6	6	6	6	6	5	5	4	5	5	5	5
3		4	8	2	5	5	6	5	5	4	10	8	4
4		5	5	5	5	10	5	5	5	5	5	10	5
5		4	5	5	5	4	5	5	10	5	5	5	5
6		5	5	8	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7		10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
8		4	5	4	5	5	5	8	5	5	5	10	4
9		5	5	4	10	5	5	4	10	5	4	10	5
10		6	4	6	10	8	4	8	4	10	4	8	6
11		6	8	3	8	4	4	6	5	5	4	8	4
12		8	2	3	8	2	3	6	8	4	10	4	8
13		6	4	10	6	8	2	4	4	6	4	5	5
14		5	4	8	4	4	8	2	3	4	8	5	5
15		6	5	5	5	5	6	8	2	5	5	5	5
16		8	8	2	8	5	2	8	8	5	2	8	2
17		3	4	8	3	8	2	4	4	8	3	2	8
18		6	8	5	5	5	10	4	8	2	2	4	8
19		5	5	2	6	9	5	4	5	10	9	9	4
20		3	4	5	5	10	10	5	5	5	5	10	10

21	9	8	8	8	8	3	8	4	8	2	2	10
22	4	4	8	3	8	4	10	5	5	4	4	10
23	3	4	8	8	8	2	3	8	8	4	8	5
24	5	5	10	9	3	4	8	2	5	5	5	5
25	9	8	8	8	2	2	3	2	4	8	8	2
26	8	3	8	4	8	2	5	5	4	10	10	4
27	10	4	6	4	8	2	4	8	3	5	8	8
28	6	6	10	6	6	10	10	10	10	10	10	10
29	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
30	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
31	4	10	4	4	8	3	2	4	8	5	5	5
32	4	8	3	4	8	2	4	4	10	4	8	3
33	2	2	5	5	4	8	4	10	8	2	3	5
34	4	5	4	5	4	4	9	8	3	2	3	4
35	8	8	4	8	8	3	8	8	3	5	4	8
36	5	5	4	8	2	3	2	4	8	2	5	5
37	5	5	5	4	8	4	8	4	8	2	8	3
38	4	10	4	10	10	4	8	2	4	8	2	4
39	10	4	4	10	5	5	4	8	2	3	4	10
40	4	10	4	8	2	3	10	4	10	4	8	5
41	6	6	4	10	10	5	5	4	8	2	4	10
42	5	5	5	5	5	10	5	5	4	5	5	4
43	10	4	10	5	5	6	6	6	6	4	10	6
44	4	4	4	4	10	4	5	8	8	3	3	8
45	3	5	4	10	5	5	8	6	6	10	6	10

32. sz. melléklet.: Az M07-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline, frontális	téma: Berzsenyi Dániel: A közelítő tél c. versének elemzése Dátum: 2023.02.16. csütörtök 8:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M007 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció			

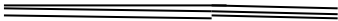
Az óra történései		Megjegyzés																					
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével																						
1-5'	<ul style="list-style-type: none"> - Üres lapok kiosztása, 5 kérdéses röpdolgozat. A táblára írja fel a kérdéseket. - „Szöveggyűjteményt lehet használni.” 	<p>30 fő osztályból 7 hiányzó</p> <p>TÁBLAKÉP 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi a pictura? Melyik versnél van szerepe? 2. Tartózkodó kérelem szerelem-tűz metafora 3. A Reményhez Jellemezd a Reményt a lírai én szemszögéből! 4. Mutasd be A Reményhez szerkezeti sajátosságait! 5. Osztályrészem hajó motívuma 																					
5'	<ul style="list-style-type: none"> - Két késő érkezik, a bal oldali padsor első két helyére ülnek. 	<p>ÜLÉSREND</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">XX</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">XX</td> <td></td> <td style="text-align: center;">XX</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">X-</td> <td style="text-align: center;">-X</td> <td style="text-align: center;">XX</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">XX</td> <td style="text-align: center;">--</td> <td style="text-align: center;">-X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">XX</td> <td style="text-align: center;">XX</td> <td style="text-align: center;">XX</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">XX</td> <td style="text-align: center;">M-</td> <td style="text-align: center;">XX</td> </tr> </table>		<u>T</u>	A	XX			XX		XX	X-	-X	XX	XX	--	-X	XX	XX	XX	XX	M-	XX
	<u>T</u>	A																					
XX																							
XX		XX																					
X-	-X	XX																					
XX	--	-X																					
XX	XX	XX																					
XX	M-	XX																					
5-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Röpdolgozat - „Lehet, hogy több lesz, mint 5 perc. Ingyen ötös szerzési akciónk keretében.” - Közben körbejár, beírja a hiányzókat a telefonjába. - A késők beszélgetnek. - Bal oldali padsor utolsó előtti sor jobb széken Gábor a tartalomjegyzékben keresi a verset. 																						
8-13'	<ul style="list-style-type: none"> - A két késő lánynak feltűnik, hogy dolgozat van, ezért kijátsszák a „mentes” kártyát. - „Feleltetni azt lehet, az mehet?” – pedagógus humoros reakciója - A két késő sutyorog, a többi csendben ír - Bal oldali oszlop leghátsó sorában a lányok egymásról - A tanár körbesétál. 																						

13-17'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár segít egy vers megkeresésében a szöveggyűjteményben a jobb oldali oszlop első sorában ülőknek. - Bal oldali oszlop második sorában is közösen dolgoznak, ahogy a jobb oldali oszlop 2. sorában is átolvassák egymásét. - Tanár jelzi, hogy félidőnél járnak, 1 perc van hátra 	TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla 								
17-19'	<ul style="list-style-type: none"> - Elkezd beszélni a jobb oldali oszlop hátsó sorától indulva a dolgozatokat, de csak azoktól, akik elkészültek. - Közben a negyedik kérdést újra megkérdezi Levente (középső oszlop első sor) - Egyre hangosabban beszélgetnek. 									
20-22'	<ul style="list-style-type: none"> - Pontot tegye ki most már mindenki. Mindenkitől beszédi. 									
23'	<ul style="list-style-type: none"> - A közelítő télnél lehet nyitni a szöveggyűjteményt! 									
23-24'	<ul style="list-style-type: none"> - A röpdolgozat válaszainak megbeszélése - Megerősíti, hogy mindegyikhez elég volt egy mondatot írni. 									
25-26'	<ul style="list-style-type: none"> - Még mielőtt belekezdenénk A közelítő télbe... - reflektál a tegnapi online órára és felvázolja a jövő heti feladatot 									
27-29'	<ul style="list-style-type: none"> - Füzetet vegyél elő, olvasd el a verset, 155. oldal - letörli a táblát és felírja a vers címét - többeknél nincs szöveggyűjtemény, kettésével engedi, hogy olvassanak, ahol nincs erre lehetőség, megengedi, hogy telefonról a Magyar Elektronikus Könyvtárból hívják elő a vers szövegét. - A tanulók olvasnak. - Közben a bal oldali utolsó, hátsó sorban belenéz a füzetbe, jobb oldalon a 2. soréba is, majd a jobb oldali utolsó sorban is. 	TÁBLAKÉP 2 <table border="1" data-bbox="1220 813 2072 981"> <tr> <td>A közelítő tél</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I. ősz -> sárga levél, a zöld lugasok virág ϕ, madár dal ϕ, zephyr ϕ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>II. 4. vsz.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>III.</td> <td></td> </tr> </table>	A közelítő tél		I. ősz -> sárga levél, a zöld lugasok virág ϕ , madár dal ϕ , zephyr ϕ		II. 4. vsz.		III.	
A közelítő tél										
I. ősz -> sárga levél, a zöld lugasok virág ϕ , madár dal ϕ , zephyr ϕ										
II. 4. vsz.										
III.										
30-33'	<ul style="list-style-type: none"> - „Remélem, végigértünk rajta.” - „Miről szól a vers? Vannak benne évszakok, menjünk sorba” – jobb oldalról kezd, aki nem szólal meg, megy tovább. 									
34-39'	<ul style="list-style-type: none"> - „Próbáld meg szétarabolni a verset! Milyen szerkezeti egységei lehetnek?” - bal oldalt középen Dorináék beszélgetnek, őt szólítja fel. - Tanár felolvassa a vers első 3 versszakát: „Ez az ősz. Szedjük ki az ősz jellemzőit!” - Motyogva válaszolgatnak -> érzékszervekre utal 									
39-40'	<ul style="list-style-type: none"> - Képeket mesél, próbálja elképzeltetni az őszt és a nyarat 									

	<ul style="list-style-type: none"> - „Kössük össze az Osztályrészem gondolatával: van kies szőlő” - „Mit jelent, hogy savanyú a szőlő? (Tanmese felidézése a rókáról) 	
41-43’	<ul style="list-style-type: none"> - „Mit tudunk kezdeni a 4. versszakkal?” - Felolvassa - „Milyen a szárnyas idő?” -> gyors lesz tőle - A fiatalság végét ééréséről szól a vers 	
44-45’	<ul style="list-style-type: none"> - Az idő múlásáról beszél, az idő érzékelése, lassú idő, gyors idő - „Innen folytatjuk” 	

33. sz. melléklet: Az M08-as modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline		téma: Berzsenyi Dániel: A közelítő tél c. versének elemzése Dátum: 2023.02.16. csütörtök 11:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M008 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései				
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével	Megjegyzés		
1-4’	<ul style="list-style-type: none"> - „Befejezzük az elemzést.” - Letörli a táblát - „Az első három versszakot olvasd el, légy szíves!” - Nem olvassák, félhangosan beszélgetnek. 	30 fő osztályból 7 hiányzó ÜLÉSREND <u>T</u> A XX -- XX XX XX -- X -X X- XXXX XX XX XXXX -M		
5’	- Kosztolányi Dezső: Boldog szomorú dal című versének kiosztása			
6-7’	<ul style="list-style-type: none"> - Ott tartottunk, hogy szárnyas idő - Felolvas egy sort: „Minden csak míves” „Mit jelent?” - Mi az enyészet? -> meghal 			
8-12’	- Nyissunk ablakot! Ébresztő!	TANÁR MOZGÁSA		

	- nefelejcs hasonlat -> az időhöz képest minden rövid	tábla 		
13-16'	- Utolsó két versszak felolvasása - „Ki Érosz? „Mivel ábrázolják a szerelmet?” „Ott van a versben!” Virágkoszorú			
17-18'	- Leül a tanári asztalhoz, újra felolvas két sort. - „Mi az a kikelet?” A tavasz			
19'	- Feláll és ír a táblára	<p>TÁBLAKÉP 1</p> <p>(bal oldali tábla) (jobb oldali tábla)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>④.vsz -> hasonlat └─ az élet véges -> minden elpusztul</p> <p>5-6. vsz ➔ a fiatalság múlik el -> szép tavasz + virágkoszorú elhervadása</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>➔ az ifjúság elmúlása véges -> „nem hozza vissza több kikelet”</p> </td> </tr> </table>	<p>④.vsz -> hasonlat └─ az élet véges -> minden elpusztul</p> <p>5-6. vsz ➔ a fiatalság múlik el -> szép tavasz + virágkoszorú elhervadása</p>	<p>➔ az ifjúság elmúlása véges -> „nem hozza vissza több kikelet”</p>
<p>④.vsz -> hasonlat └─ az élet véges -> minden elpusztul</p> <p>5-6. vsz ➔ a fiatalság múlik el -> szép tavasz + virágkoszorú elhervadása</p>	<p>➔ az ifjúság elmúlása véges -> „nem hozza vissza több kikelet”</p>			
20-21'	- lap! lóbálja a levegőben, visszaül az asztalhoz, ülve olvassa fel a verset - „Miközben olvasom, te is kövesd a papíron!” - A többség valóban követi, de például a közvetlenül előttem ülő lány bambul és a padra borul. Bal oldali oszlop hátul telefonozik a lány a papír mögött.			
22-24'	- Az első feladat: Írj légy szíves, mi az, amid neked van, nem csak tárgyak, amit birtokolsz. A másik, hogy neked mi lenne a kincs, amit keresnél? Mire vágysz? Lehet több dolgot is leírni!			
24-28'	- Lányok vihognak hátul - Tanár letörli a táblát - Néhányan gondolkodnak, írnak, mások bambulnak maguk elé	<p>TÁBLAKÉP 2</p> <p>(bal oldali tábla) (jobb oldali tábla)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">van <-> nincs</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	van <-> nincs	
van <-> nincs				

	- Körbejár, dicsér, ösztönöz	kincs	
29-31'	- Miért jó leírni a gondolatainkat? - Motyognak - Az előttem ülők beszélgetnek - érdekesség, hogy bal oldali oszlop leghátul ülő lány a telefonjába jegyzetel füzet helyett.		
32-34'	- Nézzük, mire jutottunk! - A hangerőből is érződik, hogy befejezték a tanulók a feladatot.		
35-37'	- „Mi a definíciója egy barátnak?” - Mi az, ami kincs lehet?		
38-43'	- „Térjünk rá a Kosztolányi-szövegre! Van rá egy percünk, hogy megnézzék és leírják, mi lehet az a kincs, amire vágyik!” - Segít, hogy hol nézzék a szövegben. DE! Mit fejez ki? Ellentétet. - Mit takar a kincs szó? - A tanulók folyamatosan párhuzamosan beszélgetnek.		
44-45'	- Tegye fel a kezét, akinek született válasza! (5 tanuló) - Mióta vágyakozik erre? - Közben a tanár felül az asztalra. - Bal oldalt hátul Dorina elpakolta a felszerelését, holmijait.		
46'	- Házi feladat: keddre A Magyarokhoz című mindkét ódát a Szöveggyűjteményben 156-158. oldal is olvassák el. DE! Feladat: Miért írnak ilyen verset? Hogyan születik? - Köszönöm a figyelmet!		

34. sz. melléklet: Az M09-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

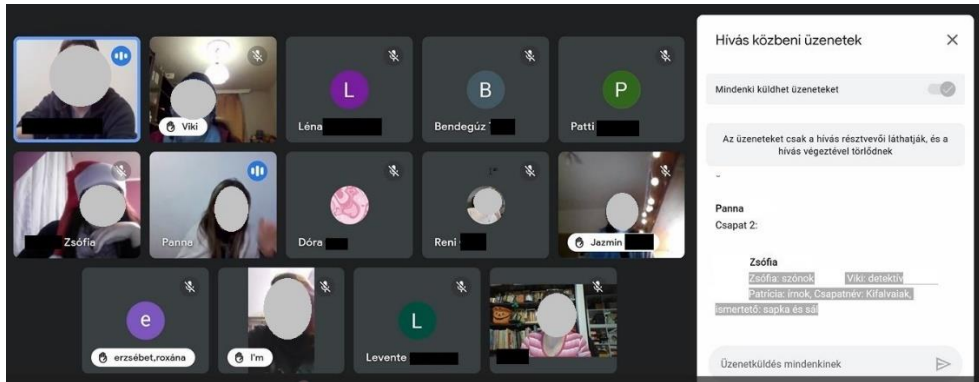
Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline	téma: Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz I. c. versének elemzése Dátum: 2023.02.21. kedd 12:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M009 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció			

Az óra történései		Megjegyzés																					
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével																						
1-2'	- A fizika óra elmaradása miatti óracsere megbeszélése (hogy ne legyen lyukas órájuk, előbbre kerül az irodalom)	30 fő osztályból 4 hiányzó ÜLÉSREND <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><u>T</u></td> <td style="text-align: right;">A</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td></td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>X-</td> <td>XX</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>-X</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>XX</td> <td>XX</td> </tr> <tr> <td>XX</td> <td>M-</td> <td>XX</td> </tr> </table>		<u>T</u>	A	XX			XX		XX	X-	XX	XX	XX	-X	XX	XX	XX	XX	XX	M-	XX
	<u>T</u>	A																					
XX																							
XX		XX																					
X-	XX	XX																					
XX	-X	XX																					
XX	XX	XX																					
XX	M-	XX																					
3-15'	- Csoportbeosztás, -alakítás a szerdai online órához - ablaknyitás - játékszabályok tisztázása az online órai feladathoz (szerepek, feladatkörök, pontozás, jutalmazás stb.)	TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>=====</td> <td></td> <td>=====</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"> </td> <td></td> </tr> </table>	=====		=====																		
=====		=====																					
16-18'	- A magyarokhoz I. - A szöveggyűjteményt nyissátok ki a 156. oldalon! - A táblát letörli, felírja az új címet - Azt mondom, hogy ez egy hazafias óda. Elolvassuk a verset és megbeszéljük, mit kell ezalatt érteni!																						
18-21'	- Felolvassa a verset, az osztály követi a szöveget 1-2 kivétellel - A tanár sétálgat közben																						
22-23'	- „Miről szól ez a vers?” - Az első sorban ülő fiú, Levente válaszol - „Van-e benne olyan szó, amit nem értünk? Kérdezzenek!”																						
23-25'	- Elkezdí a verset elemezni soronként -> költői képek - „Ki volt Árpád?” „Mit jelent a hajdan?” - Egészen aktív az osztály - „Mit jelent az egek bosszúja?” -> vissza a Himnuszra	TÁBLAKÉP 1 <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <u>A magyarokhoz I.</u> → hazafias óda múlt <-> jelen ↓ erős </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	<u>A magyarokhoz I.</u> → hazafias óda múlt <-> jelen ↓ erős																				
<u>A magyarokhoz I.</u> → hazafias óda múlt <-> jelen ↓ erős																							

26-29'	<ul style="list-style-type: none"> - A második versszak elemzése - „Mi az a vérzivatar?” „Miért fontos helyszín Buda? Akié Buda, azé az ország!” - A többség a padot bámulja. 		
30-32'	<ul style="list-style-type: none"> - 3. versszak elemzése - Miért pont a viperát hozza fel? Kígyót melenget a keblén. Árulás miatt fog elveszni Buda 		
33-36'	<ul style="list-style-type: none"> - 4. versszak elemzése - „Mikor volt a tatárjárás?” - Tanár válaszolja meg, hogy 1240-42 - Mit jelent a xerxészi had? - Levente ismét tudja a válasz, ötöst ad neki a tanár - Ki a versszak alanya? - Buda vára (a tanár mondja ki) - Meddig voltak itt a törökök? 		
37-39'	<ul style="list-style-type: none"> - 5. versszak elemzése - Ki az a Zápolya? Hányadik században járunk? - Várelfogalások összegyűjtése 		
40-42'	<ul style="list-style-type: none"> - 6. versszak elemzése - Fergeteg? Nem hallottuk még vihar értelemben? (Sokszor visszautal) - Spártai? Erős. Kikre vonatkozik a spártai? 		
43-45'	<ul style="list-style-type: none"> - Miről volt szó ebben a szakaszban? - A következő két versszak memoriter lesz - Közben már pakolnak a tanulók - Akkor viszontlátásra. 		

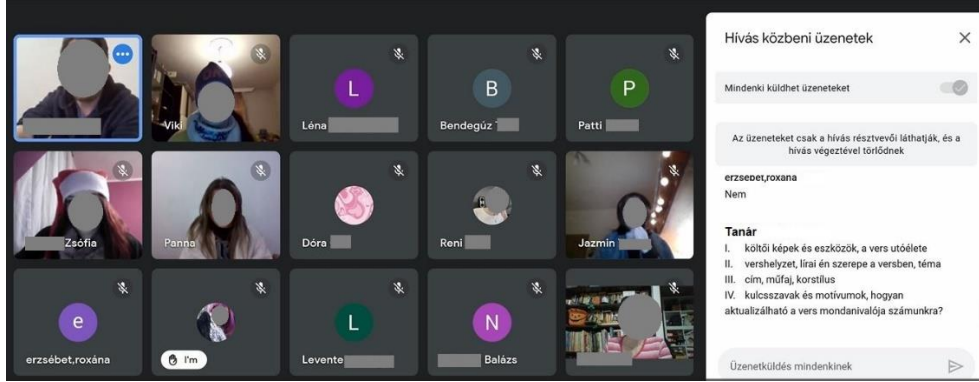
35. sz. melléklet: Az M10-es modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL	téma: Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz II. c. versének elemzése Dátum: 2023.02.22. szerda 17:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M010
--	--	--	-------------------------

online		Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció		
Az óra történései		Megjegyzés
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével	
16:57-től	<p>Digitális osztályterem megnyitása</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanár: „Sziaztok! Szép napot kívánok!” - Jó napot! (egy tanuló köszön), folyamatosan csatlakoznak be a diákok. - „Jó? Halkítsuk is magunkat le! A képernyőket, azokat visszanyomhatják! Felkiáltó jel (sic!)” - „Bekerült a csoportba a link ugye? Csak mert eléggé lassan szivárognak.” (Bólogat a négy tanuló, aki már benn van). - „Ja, hogy sapkában vannak! Nagyon jó, ügyes!” – reflektál a tanár, miután észrevette az egyik csoport ismertetőjegyét, amely az előzetesen kiadott feladat része volt. - „Itt is egy sapkás” (mosolyog). „De jó sapkád van, Zsófi!” - „Köszönöm!” – Zsófi mosolyogva válaszol. A többi csoporttag is mosolyog. 	
1-4'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár megosztja a chaten a Google drive linket, ahova az órai vázlatot kell majd feltöltenie az írkokoknak. - „Addig, amíg a hiányzók is belekezdenek, egy aljas keresztkérdésem lenne: Hallanak? Minden rendben? Tegyük fel a kezünket, hogyha hallanak! (felteszik a virtuális kezeket) Kösz! Akkor egy olyan keresztkérdésem lenne, hogy megbeszéltük-e a szerepeket a csoportban? Annak nagyon örülnék, hogyha ez megtörtént volna. Amennyiben nem, akkor most a Facebook chatet is használják és a csoportjukban kezdik el megbeszélni, hogy ki melyik szerepkört választja, egy. Kettő, és akiket csapatvezetőnek, szószólónak, nem tudom, minek választottak, ők az oldalt lévő chatbe írják be, legyenek olyan kedvesek, hogy ki milyen feladatot lát el az egyes csoportokban. Jó? Tehát, szedje össze az egyes csoportokban.” - „Tanár úr, egy kódot tudna adni ehhez az egészhez? Mert 	<p>30 fő osztályból 15 hiányzó TÁBLAKÉP 1</p> 

	<p>valakinek kódot kér.” – Panna jelzi a technikai nehézséget.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Kódot...” (utánanézt a tanár, de semmi jele nincs, hogy kóddal kellene bejutni az osztályterembe). - „Nem hiszem, hogy kóddal kellene bejutni, minden ugyanúgy van, mint a múltkor. Azt hiszem, hogy aki akart, ennyi idő alatt bejutott.” - „Mindenesetre kérném a csapatfőnököket, hogy írják már be oldalra a chatbe, hogy beírja, hogy egyes csapat és akkor ki fog beszélni, ott van előttünk a papír, ki a nyomozó? A csapatnevet, ismertetőjegyet és a szerepköröket írjuk be, jó? Névvvel, hogy tudjuk pontozni szépen, ügyesen. Ezt tegyük meg mondjuk egy percen belül vagy kettő.” - 12-en vannak jelen. Erre reflektál a tanár: „A csapatok privát chatjébe írjuk be, hogy érkezzen meg, aki lóg! Hiszen van feladat, tehát úgy kaptok ötöst, hogyha itt van mindenki. Egy ember szólt, hogy nem tud jönni. nyilván három fővel is működik a csapat, akkor a rabló feladatkörét mindenki ellátja, ennyivel handycapesebb a játék. Mindenképpen kell írniuk lennie, olyannak is, aki előadja a történetet és mindenképpen kell nyomozónak is lennie. A rablásba be lehet szállni bárkinek.” - „Panna, ha egyben írod, akkor átláthatóbb lesz számunkra.” „Véletlen volt, elnézést, nem tudtam, hogy így is elküldi, egyben fogom.” - „Balázs még nem jött be és írt nekem.” – jelzi az egyik tanuló. - „De vár, vagy mi?” – kérdezi a tanár. - „Még mindig a kódot kéri.” – válaszolja a tanuló. - „Írj neki, hogy próbáljon újra csatlakozni, nem tudom, milyen kódról van szó. Múlt héten bent volt a Balázs az online teremben, úgyhogy ne szórakozzon.” – tanár - Közben Balázs e-mail-címére külön meghívót is küld a tanár direktlinkkel a digitális teremhez. - „A többi csapatfőnöknek hol vannak az emberei?” - Megpróbálja bekérni magát a tanár az osztály közös 	
--	---	--

	<p>Facebook-chatjébe: „Valaki rakjon be oda, csak egy üzenetet hadd írjak már, utána kilökhettek, nem érdekes.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Panna teljesíti a kérést. Tanár beírja, amit akart, majd jelzi, hogy mostmár kirakhatják a csoportból. 	
5'	<ul style="list-style-type: none"> - „Két csapatfőnök küldte a neveket a közös chatbe. A többiek mit csinálnak? Kérdezem tisztelettel. Tehát mondjuk Alexáékat kérdezném, hogy mondjuk ott mi újság van. Jó, pörgessük meg gyerekek, mert x perc elment, aztán sehol semmi. Illetve Reniéket, Dóriékat kérdezném, hogy mi a helyzet. És ugye Ramóna nincs itt, úgyszólván Robi, Niki, Erzs, Roxána, mi újság van? Van valami? Sikerült beszélni erről? Ramóna nem fog jönni, tehát akkor elosztottuk a feladatokat? Így is négyen vannak.” (Csend, nem válaszolnak.) Erzsit és Roxit kérdezem, hogy mi újság.” - Közben Balázs megérkezett. Beköszön, hogy jó estét! - „Gál Dórit kérdezném, hogy mi a helyzet a csapatokkal?” - Dóri: „Már rakjuk össze, csak hárman vagyunk.” - „Nagyon jó, osszuk el a feladatot egy perc alatt, aztán hadd pörögjön, jó?” 	
6'	<ul style="list-style-type: none"> - Panna közbevág: „Tanár úr, én csak annyit szeretnék mondani, hogy nekünk a Dorina utolsó percben benyögte, hogy hát ő nem jön és kilépett a csoportból, úgyhogy mi csak hárman maradtunk.” - Tanár: „Remek, nem baj. Így leszünk, oké.” - Tanár: „Erzsébet, van chatsoportjuk? Róbert benne van? Csináljanak már egyet!” (Néma csend, ez a csoport teljesen inaktív) - „És a XXX Nikit várjuk még, hol van? Tudunk róla valamit? XXX Rékástól.” - Egy lány szólal meg: „A Réka mondta, hogy ő nem jön és nem lépett be a csoportba sem.” - „Remek, oké. Be fogom írni őket hiányzónak, ugyanis ez teljes értékű óra. Na akkor ezt megoldjuk.” - Közben Roxána a chaten jelzi, hogy „Nem beszéltek meg semmit sem, Niki nem jön, van csoport, de nem írnak” – 	

	<p>vélhetően a társakra gondol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Tudunk-e még olyanról, aki utolsó pillanatban lemondta ezt a bulit?” - Zsófi: „Hát mi elvileg öten voltunk, abból egy, a Dominika mondta, hogy nem tud jönni, a Xéniát meg nem tudtuk elérni, úgyhogy így mi is hárman vagyunk az ötből.” 	
7-10'	<ul style="list-style-type: none"> - „Akkor van egy olyan csapatunk, hogy Kifalviak, egy Pokróc Gang, meg a Dóriék, akiknél nincs csapatnév és a negyedik csapat, Alexák?” - Alexa: „Pillanat, elvileg írja a Bende.” - „Jó, akkor ezt megvárjuk, akkor négy csoportunk lesz.” - „Szétosztanám a feladatokat, illetve rögtön be is linkelem a versszöveget, nyilván egy kis segítségképpen. És hogyha valaki meghallgatni szeretné, akkor azt is lehet gyönyörű szép előadásban. Ezt a COVID alatt vették fel, úgyhogy lehet nosztalgizálni.” - Betette a linkeket és az elemzési szempontokat a chatfelületre. - „Római számokkal jelöltem, tehát I-es, II-es, II-as, IV-es csapatról van szó. Jönnek a verselemzési szempontok, innentől kezdve van 6 és fél percük, hogy megoldják. Legyen ét, mert jófej vagyok. De szerintem menni fog, mert ügyesek. Jó, tehát az I-es csoport a költői képeket és eszközöket keres a versben és utánanéző, hogy feldolgozták-e ezt a verset később valamilyen módon. A kettes csoport megnézi a vershelyzetet, hol, mikor, ki, mit csinál és mi a helyzet a lírai énnel.” - Róbert csak most csatlakozik az órához. „Bocsánat, megérkezett Róbert, úgyhogy Erzsébet és Roxána és Róbert is beáll a sorba ötödik csoportként, tehát hárman elosztják maguk között a feladatokat ügyesen, mert elegendő hárman lenniük. Tehát akkor az ötös csoportot is beírtam. Osszák el és várom, hogy ki, mit csinál.” - „A harmadik a cím, a műfaj és a korstílus, a negyedik, hogy hogyan aktualizálható a vers mondanivalója számunkra. Az 	<ul style="list-style-type: none"> - NKP oldaláról a versszöveg linkelése. - YouTube-ról a vers előadása fakultatív használatra. <p>TÁBLAKÉP 2</p>  <p>The screenshot shows a Zoom meeting grid with 15 participants. A chat window is open on the right, displaying a message from 'erzsébet,roxana' with the following text:</p> <p>Hívás közbeni üzenetek</p> <p>Mindenki küldhet üzeneteket</p> <p>Az üzeneteket csak a hívás résztvevői láthatják, és a hívás végeztével törölődnek.</p> <p>erzsébet,roxana Nem</p> <p>Tanár</p> <p>I. költői képek és eszközök, a vers utólete II. vershelyzet, lírai én szerepe a versben, téma III. cím, műfaj, korstílus IV. kulcsszavak és motívumok, hogyan aktualizálható a vers mondanivalója számunkra?</p> <p>Üzenetküldés mindenkinek</p>

	<p>ötödik pedig a mondatok modalitása, szókincs, verselés. Na ez pont jó lesz egyébként Erzsébetnek, Roxánának és Robinak. Ez nem annyira nehéz, jó?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bendegúz bekapcsolja a kameráját, napszemüvegben van. - „Ha bármi kérdés van közben, akkor itt is elérnek, vagy Facebook chaten is elérnek. Nyugodtan tegyék fel. Tehát akkor kezdjük neki a melónak. Ugye az írónak most még annyira nincs feladata, segíthet a többieknek, tehát most a Facebook chatet használva tudnak igazából kommunikálni egymással és odaküldjék a szónokuknak a hasznos információkat, ő meg rendezze össze fejben, hogy mit fog mondani. és akkor utána, miután kész vagyunk, neki tudunk indulni a verselemzésnek, jó? Van-e kérdés? Nyugodtan tegyék fel! Kérdésünk van-e? Nem látok jelentkezőt. Akkor jó munkát, én is lehalkítom magam, hogy ne zavarjak. ha kérdés van, szóljanak, itt vagyok. Jó munkát!” 	
11-22’	<ul style="list-style-type: none"> - csoportmunka csendben - Hatan kapcsoltak kamerát, a nem verbális jelekből úgy tűnik, ők dolgoznak. - Panna 13. percnél kérdez: „<i>Tanár úr! Az alatt, hogy vershelyzet, arra kíváncsi, hogy ott akkor, éppen, mi történik?</i>” - Tanár: Igen, arra is. Arra is kíváncsi vagyok, így van. - Panna: Jó, rendben értem. - Tanár: Kikhez beszélhet? Miért beszél hozzájuk? Mit csinál a lírai én, milyen a lírai én, hogyan jelenik meg a versben? Ezek mind-mind jó választ lehet adni, jó? (Panna bólogat) - 18. percnél: „Kész vagyunk? Valaki készen van már? Kérdő jel (sic!). Jó, haladjunk, folyik az idő elég rendesen! Itt fogunk éjszakázni, hogyha nem végzünk, hajrá! - 19. percben: „Nem ijesztgetni akarok itt, hogy mindig pofázok. Közben az Erzsébetéktől is kérünk valami felosztást, hogy ki, mit csinál, jó?” (Nincs válasz sem szóban, sem írásban.) - Viki szája mozog, vélhetően ők telefonon/hívásban 	-

	kommunikálnak a csoporttagokkal.	
21'	<ul style="list-style-type: none"> - Panna visszánémítja magát: Nekünk elméletileg megvan. - Tanár: Örülök! Kettő percet várunk még a többiekre, aztán nekilátunk, aztán ők még közben tudják csiszolni a mondanivalójukat. Aztán neki kell állnunk, mert 20 percünk maradt. Ha akarják, akkor majd kezdhetik Önök. Tehát 2 perc, 2 perc maradt. (Panna bólogat.) 	
23-25'	<ul style="list-style-type: none"> - kezdés, instrukciók az írnokokhoz - „No, akkor most az írnokoknak szólnék, hogy tessenek figyelni, jó? Tehát a drive linket még egyszer be fogom küldeni a chatbe. Az, hogy most wordben csinálod vagy egy fotót csinálsz a kézi jegyzetetről, nekem szinte teljesen mindegy, de a drive linkre kell majd feltölteni az óra végén azt a jegyzetet, amit most megcsinálsz. Ugyanis abból fog tanulni mindenki, tehát az egy órai jegyzetként funkcionál.” - „Akkor nézzünk is bele: Magyarokhoz II. Várom, hogy ki szeretné kezdeni. (Csend.) Van olyan? Vagy akkor Panna, kezditek?” - Panna kameráján látszik, hogy még telefonon chatel, a nevére felnéz és mosolyog, visszánémítja magát: „Hát, kezdhetem.” - Tanár: „Na, nagyon jó! Mondd meg, hogy melyik csapat vagytok és kezdheted.” - Panna: „A kettes csapat vagyunk, a Pokrócosok...” 2 teljes, egész mondat nyitásként, 2 pont. Megköszöni a szót. - „Jó, van-e olyan, aki rabolni szeretne?” (csend) „Tehát aki úgy érzi, hogy ennél többet is hozzá tudna fűzni ehhez a témakörhöz.” (Csend). „Most még jelentkezni nem kell, kapcsolja be a mikrofont, aztán mondja!” (csend) „Ugye a rablás is pontot ér, az kap ötöst, aki a legtöbb pontot gyűjti.” (Csend). Ha nincs olyan, akkor kérdezek itt egy párat Pannáéktól azért, jó?” - Panna a nevét meghallva újra felnéz és mosolyog. 	
26-28'	<ul style="list-style-type: none"> - Tanári értékelés és kiegészítő kérdések - „Tehát nyugodtan és itt is lehet rabolni természetesen.” 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Napóleoni háború, ezt jól eltaláltuk, ez ügyes, ez biztos, hogy pontot ér, de hát itt egy csomó földrajzi hely fel van sorolva. Miért lehet? Ez csak a napóleoni háborúkról szól? Hát van benne Dél-Amerikai helyszín. Mi lehet az oka? Mit gondolnak? (Csend) Többiek is nyugodtan mondhatják. (Csend). Jó, tehát ha megnézik a vers szövegét, akkor ott van egy csomó minden.” – a szövegből hoz példákat, konkrét kérdéseket tesz fel rá. - „Írnokok figyeljenek, mert én is jó dolgokat mondok általában, tehát lehet, hogy a jegyzetbe érdemes beleírni!” - „Azt is meg lehet figyelni, hogy van egy É, D, K, Ny irány ezekben a helyszínekben. Mit jelképezhet ez, mit gondoltok?” (Csend) „Hát hol van akkor háború?” (Csend) „Hogyha mind a 4 égtáj felé kitekint Berzsenyi, akkor hol van háború?” (Csend) „Nem bonyolult a válasz...” 	
29-30'	<ul style="list-style-type: none"> - Kisvártatva Panna válaszol: „hát ő... mindenhol” - Tanár megörülve kétszer is elismétli Panna jó válaszát, majd újabb kérdést tesz fel: „Miért küzdenek itt az emberek legfőképpen? Ezt is érdemes talán kicsit körbejárni. Mi a küzdés célja? Ugye?” (Csend) „Miért forr a világ bús tengere? Mi lehet a cél?” (Csend) „Miért háborúznak az emberek?” - Zsófi válaszol, rabol. tanár kihangosítja a választ, ismétli, dicsér: „Így van, például a szabadságért, nagyon jó, Zsófi!” - „De Napóleon nem teljesen a szabadságért küzd.” - Panna belevágva a tanár mondatába: „Területekért?” A nem verbális jelekből látható, hogy zavarban van, a haját birizgálja, közben mosolyog. - Tanár megismétli a választ, helyesel és elmeséli a történelmi hátteret, hogy mikor küzdött Napóleon a szabadságjogokért. 	
30-32'	<ul style="list-style-type: none"> - „Jó, oké. A lírai én viszont egy picivel érdekesebb annál, mint amit itt kifejtettünk.” (Csend) „Milyen szám, milyen személyben van az első versszak és milyen szám, milyen személyben van az utolsó versszak? utolsó másfél versszak 	

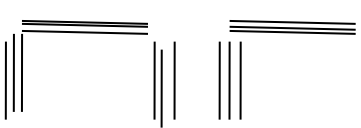
	<p>nagyjából.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Panna válaszol. Tanár helyesel, dicsér, újabb kérdést tesz fel: ki a megszólított? - Panna: E/2-re gondolva: „Te (elneveti), érti.” - Tanár: „Én értem, a többiek nem értik.” (Az osztály tagjai Pannával együtt nevetnek, képből látszik csak.) „Kössük már össze a vers címével, kihez szól a vers?” - Panna, Zsófi és Dóra egyszerre: „A magyarokhoz.” - A tanár megkönnyebbülten: „Nagyon jó! És akkor miért van E/1-ben a végén? A többiek is beszélhetnek.” - Panna veszi át a szót és válaszol, a tanár ismétli a helyes választ, bólogat mellé. Majd összefoglalja a szempontot: „Azonosul ezekkel a magyarokkal, akikről szól. A próféta szerep külön piros pont. Az ügyes volt.” - „Téma? Mi a téma? Ezt is kicsit elnagyoltuk. És akkor utána rögtön váltunk is egy másik csoportra, mi a témánk?” - Alexa már a kérdésnél visszánémította magát és pontot rabol. - A tanár újabb kérdést tesz fel, visszautal az előző, Magyarokhoz I. c. versre, de csend van. „Direkt nem mondom ki a műfajt, hogy segítsék, mert arról más fog beszélni.” - Panna válaszol bizonytalanul, a tanár kiegészíti, megköszöni a referálást, dicsér. 	
33-34'	<ul style="list-style-type: none"> - Következő csoport, ki az, aki készen van? - Zsófi virtuálisan jelentkezik, közben mosolyog. Felszólítja a tanár. Zsófi bemondja a csapatnevet, ami kapcsán rákérdez a tanár az eredetére, örömmel meséli el Zsófi a Grincshez kötődésüket. Majd Zsófi belekezd az elemzésbe. Kerek egész mondatokat használ, konkrét példákkal a különböző versszakokból. (Kulcsszavak). - A tanár megdicséri a csapatot, rákérdez, hogy mi alapján válogatták ki a szavakat. Zsófi érvel, a tanár megdicséri a logikát és az érvelést. Kitér a tanár a hangulatra, összehasonlítják az előző verssel. Párbeszéd alakul ki a tanár 	

	és Zsófi között. Eszmecsere, új gondolatokat hoz be Zsófi és a tanár is.	
35-37'	<ul style="list-style-type: none"> - motívumok - Zsófi elmondja, hogyan gondolkodtak, de elneveti. A tanár hosszú kérdéssel, idézettel kérdez, de nem tudja rávezetni a csapatot. Elmondja, mely részekben keresendők a motívumok, de szándékosan nem mondja ki. Majd lezárja a feleletet, de jelzi, hogy ezt a 2 motívumot még meg kell beszélniük későbbi órán. - „Van-e még valami, ami még bennünk ragadt?” - „Nincs.” 	
37-41'	<ul style="list-style-type: none"> - „Oké. Kövi csapat?” - Alexandra: „Igen, én vagyok.” (Pápaszemes csapat) - Már az első kérdésbe belebonyolódnak, miszerint mely szempontot kellett feldolgozniuk. Alexa keresi a közös chatjükben, Balázs siet segítségére és mondja be a szempontokat. A tanár megköszöni és kéri, hogy kezdjék el. Alexa utána is türelmet kér, nem talál valamit. „Mondanám, hogy ráérünk, de nem annyira.” – reagál a tanár. Alexa leveszi a napszemüveget, úgy tűnik, így jobban látja a vázlatot/képernyőt. Majd kikapcsolja a kameráját. Hosszú másodpercekig csend van. Nem érthető, mi történik. A tanár törli meg a csendet: „Nem Gábor beszél? Vagy melyikötök beszél? Mert akkor kezdjük el. 38 van.” (Csend). - Időmentésként felszólítja a következő csapatot. Közben Alexa mégis visszatért. Technikailag végig bizonytalankodnak, végül kamera nélkül beszél a szónok. - A tanár próbálja terelgetni, szakaszosan sikerül összefüggő mondatokat mondani, sok a szünet és az ő. A tanár ezért inkább kérdésekkel próbál segíteni, végül a tanár mondja ki az első metaforát. Aztán folytatja Alexandra, érezhetően olvassa a vázlatot, sokszor belebakizik. De a tanár dicséri, ismétli az eltalált válaszokat. - 41. percnél a tanár utal a lábjegyzetre, közbeszól Panna, hogy lehet-e rabolni. Majd megválaszolja a feltett kérdést, 	

	de csak részben, visszakérdez a tanár, aztán ráhagyja.	
42'	<ul style="list-style-type: none"> - „Alexa! Utóélet?” – a beszédhelyzetről kezdene beszélni, de nem hagyja a tanár, mert nem ennek a szempontnak a része. - Elhadarja a tanár a választ, amit várt volna. 	
43-44'	<ul style="list-style-type: none"> - Reniék csapata szót kap, jelzi a tanár, hogy sietős mostmár az elemzés, de nem szólal meg senki, egyesével felszólítja a csoporttagokat, mire Dóra veszi át a szó kamera nélkül. - Dóra folyamatosan beszél, a tanár folyamatosan reflektál: jó, oké, rendben, ez most nem jó, de menjünk tovább. Majd ő maga egészíti ki a válaszokat egy-egy rövid kérdéssel a két korstílusra: klasszicizmus, romantika. Senki nem válaszol rá, nem is rabolnak. A tanár mondja ki: „Ezek a képsorok milyenek? (Csend). Romantikusak... úgyhogy én nyertem megint.” 	
44-47'	<ul style="list-style-type: none"> - „No, Erzsébet, jutottak-e valamire? Erzsébet, Roxána és Róbert.” (Csend) Újra szólítja őket, Róbert jelzi kamera nélkül hangban, hogy ott vannak. A tanár elmondja, mi volt a feladatuk, Róbert egyedül küzd, nem a feladatukra reflektál, felolvass két mondatot egy weboldalról. A tanár jelzi, hogy nem ez volt a feladat, inkább konkrét kérdéseket tesz fel. Arra még tud válaszolni, hogy milyen mondatfajták vannak benne (modalitás), a stílust nem bontják ki, belekezd a tanár, de jelzi, hogy majd később visszatérnek rá. A verselésnél is kérdez, „50% esélyük van rá, hogy eltalálják”, néma csend, Léna mondja be, hogy időmértékes. A tanár megköszöni, dicséri. - „Jó, innen fogjuk folytatni holnap, köszönöm szépen, akik itt voltak. Akik nem voltak itt, azoknak nem köszönöm, majd csak holnap személyesen. Jó pihenést kívánok mindenkinek! Ügyesek voltatok! Sziasztok” - Kórusban: Visszontlátásra, a múltkorhoz hasonlóan rekordgyorsasággal lépnek ki. Ismét Levente marad utoljára. Külön jelzi neki a tanár, hogy lépjen ki. Végül kilép. 	A tanulói vázlatok az V. csapat kivételével az óra után 60 perccel fenn voltak a drive-on.

36. sz. melléklet: Az M11-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

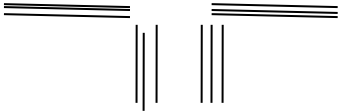
Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline		téma: Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz I. c. verselemzés befejezése Dátum: 2023.02.23. csütörtök 8:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M011 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései			Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével			
1-10'	<ul style="list-style-type: none"> - Ráhangolódás az órára - Kahoot-játék az eddig tanultakból, Berzsenyi Dániel (részösszefoglalás), 10 kérdés - A tanár lappal és projektorral kivetíti a játékot, de mindenki a saját telefonján keresztül játszik egyénileg. PIN-kóddal tudnak belépni a játékba. Akinek nincsen elegendő mobilinternet, a tanár osztja meg a sajátját. - Láthatóan a többség érdeklődik, tetszik nekik, hogy nicknevet és karaktert választhatnak maguknak. Körülbelül két tanuló van, akiket egyáltalán nem hoz lázba, rájuk kell várni, hogy elkezdhessék a játékot. - A tanár minden egyes kérdést hangosan felolvas, de valójában a tanulók a telefonjaikon keresztül olvassák és válaszolják meg a kérdéseket. - Minden egyes kérdés után közvetlenül beszélnek meg a helyes válaszokat, a tanár megerősítést ad rá, és érveléssel magyarázattal kijavítja a helytelen opciókat. - A program azonnali visszajelzést ad a tanulóknak, így tudják, hogy helyesen válaszoltak-e, illetve hogy állnak a „versenyben”. 		https://create.kahoot.it/details/5e63e5d2-60d9-45e8-9f47-8c0f76635015 Táblaképe, kérdéseket lásd: Melléklet 1	
11-20'	<ul style="list-style-type: none"> - Online óra megbeszélése, eredményhirdetés, visszajelzések, sok dicséret. - Összefoglalás, hogy miről volt szó és hogyan jutnak hozzá a tananyaghoz azok, akik nem vettek részt az órán. 		30 fő osztályból 5 hiányzó ÜLÉSREND T A	

		XX XX XX XX XX XX XX
21-25'	<ul style="list-style-type: none"> - A magyarokhoz I. befejezése. Olvasd el még egyszer a verset! Szöveggyűjtemény 156. oldal. - Közben a tanár letörli a táblát. - Nem olvassák, mindössze néhányan, a tanár körbe jár, mert sok szöveggyűjtemény hiányzik. Kettesével ad egyet, ahova nem jut, megengedi a telefonon követést Magyar Elektronikus Könyvtáron keresztül. 	TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla 
26-30'	<ul style="list-style-type: none"> - Részösszegzés - „Mi a vershelyzet? Mit csinál a lírai én?” - Panna válaszol - „Milyenek a múltban a magyarok?” - „Mi lesz a haza szimbólum?” 	TÁBLAKÉP 2 A Magánosságához I.. (folyt.) → <u> hazafias óda</u> ↳ próféta szerep múlt <-> jelen → erős, megvédik a hazát (Buda)
31-34'	<ul style="list-style-type: none"> - Leül a tanár az asztalhoz: „Honnan tudjuk, hogy új szakaszhoz érkezik a vers?” - Panna azonnal rávágja - A 7. versszakot felolvassa a tanár. „Nem véletlenül adtam memoriternek! (feláll) Értelmezzük! Milyen költői képek ezek?” - Motyogva válaszolnak, de jót: metafora (tölgy) - Mitől kevély a tölgy? Milyen a kevély? A viharok minnek a metaforája? - Levente tudja: háború, Panna aktív 	TÁBLAKÉP 2 A Magánosságához I.. (folyt.) → <u> hazafias óda</u> ↳ próféta szerep múlt <-> jelen → erős, megvédik a hazát (Buda) → tölgy metafora ↳ Magyarország
35-40'	<ul style="list-style-type: none"> - 8. versszak elemzése - „Mi a helyzet a férgekkel? Nem erkölcsösek, hiányzik a tiszta erkölcs. Miért pont a Római Birodalmat hozza fel példának? Mikor 	

	<p>van az ókornak vége?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - 476 – egy tanuló tudja csak - „Hallottunk már a népvándorlásról?” - „Kik a barbárok?” - Hátulról egy válasz: „ilyen fejszések ☺” - tanári válasz: nem beszélnek latinul, messze van a kultúra 	
41-45’	<ul style="list-style-type: none"> - „Mi történik a birodalmakkal?” - 9-10. versszak elemzése - Mi a magyar most? - 2 versszakot olvas fel, közben a tanári asztalnak támaszkodik - Róberttel felolvastatja a lábjegyzetet - elemzik a költői képeket - Mit cserélünk le? Miket hozunk be? Más kultúra, más nyelv. - Mit csinál harc helyett a magyar? Játsszik. - Innen fogjuk befejezni következő órán. 	

37. sz. melléklet: Az M12-es modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline	téma: Berzsenyi Dániel: A magyarokhoz I. c. verselemzés befejezése, valamint Berzsenyi: Horác és Horatius: Thaliarchushoz című versek összehasonlító elemzése Dátum: 2023.02.23. csütörtök 11:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M012 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció			
Az óra történései		Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		
1’	<ul style="list-style-type: none"> - In medias res kezdés: „A szöveggyűjteményt szedjük elő! Meglepő módon a Magyarokhoz I-nél nyissuk ki! 	30 fő osztályból 7 hiányzó ÜLÉSREND <u> T </u> A XX -- XX XX	

		XX X – XX XX XX XX–M –X XX – XXX XX
2-3'	- Emlékeztet a nyelvtan szónoki feladatra: szónoki beszéd anyaggyűjtés	
4-6'	<ul style="list-style-type: none"> - Ott tartottunk, hogy... (letörli a táblát) - Felolvassa a 11. versszakot - Részösszefoglal -> múlt <-> jelen - „Ki volt Attila?” - Jázmint szólítja fel, de váratlanul Balázs válaszol hátulról 	TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla 
6-8'	<ul style="list-style-type: none"> - Ablakot nyit - Utal a Gesta Hungarorumra - Miért keres a romantika történelmi személyeket? (tanár válaszolja meg történelmi vonatkozással) - Ki volt Árpád? (visszaul a korábbi órára) 	
8-9'	<ul style="list-style-type: none"> - Bélga számra utal - Ki Mohamoed? Melyik valláshoz kötjük? - Párhuzamosan beszélgetnek az osztályban a klikkek 	
10-13'	<ul style="list-style-type: none"> - 13-14. versszak felolvasása - Mi fog történni? - Karthágó, Róma, Babylon hasonlítás - Miért szükségszerű a nemzetelhalál? Mit jelent a századok ércköve? - Tanár válaszolja meg -> az idő elpusztítja - Mi történt Karthágóval? Hol van Karthágó? (tanár válaszolja meg) - Babylon hol volt? (tanár válaszol) 	

14-15'	<ul style="list-style-type: none"> - Új téma - „Előveszi a telefonját és üti be a Google-ba, hogy Horatius Thaliarchushoz! Elolvassa a talált verset és kigyűjt mindent, ami mindkét versben szerepel. Van rá 6,5 percük. Ehhez mindkét verset el kellene olvasni, legalább egyszer. Horáchoz lapozzon egyet a szöveggyűjteményben, 159. oldal” - Felírja a táblára a két verscímet 	<p>TÁBLAKÉP 1</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">HORÁC</td> <td style="width: 50%;">THALIARCHUSHOZ</td> </tr> </table>		HORÁC	THALIARCHUSHOZ
HORÁC	THALIARCHUSHOZ				
16-18'	<ul style="list-style-type: none"> - Olvassák a verset a telefonon, két lány mellett beszélget. A könyvet nézik, de látszik, hogy nem olvassák. - Sokat kell fegyelmezni, vihognak a klikkek. - „Írjuk le a füzetbe, amiket találnak. Mi a közös bennük? Van bennük egy csomó.” „Mindkettőben van hegy, vegyük észre, írjuk ki!” 				
19-22'	<ul style="list-style-type: none"> - A folyamatosan beszélgető két lányt szétülteti, a hátsó sorban időnként még vihognak. - Közben az összehasonlításhoz szempontokat ad. - Körbe sétál, segít egyesével is, tanári kérdésekkel. - Néhányan messengereznek 				
23-26'	<ul style="list-style-type: none"> - Úgy látom, mindenki az agyi kapacitásának maximumát kipörgette. Figyeljenek! - Elkezd az elemzést - Mi a klasszicizmus lényege? (Levente válaszol) - Nézzük meg, mi Berzsenyi versének címe? - Ki volt Horatius? - Emlékszünk a Római Birodalom aranykorára? - Mi kell ahhoz, hogy a művészet fejlődjön? - Hogy hívják a pártfogót? (Levente tudja, hogy mecénás) 				
27-30'	<ul style="list-style-type: none"> - Mit találtok, ami közös a két versben? - Zsófit felszólítja: nincs rím 				

	<ul style="list-style-type: none"> - Tanár mondja ki, hogy azért, mert időmértékes a verselés - bal első sorban válaszolnak: mindkettőben van pictura - Tanár kiegészítése: és szentencia is - Közben folyamatosan dicsér a tanár - Középről: évszak motívum - Ösztönzi őket a tanár, hogy jegyzeteljenek, nem ír a táblára - Berzsenyinél milyen hegyek vannak? Hol van Ság? (Somlót próbálja behozni, de úgy sem dereng a tanulóknak) és Kemenes? 									
31-33'	<ul style="list-style-type: none"> - Mire kéri meg mindkét esetben barátját? - Tanár mondja meg a választ, a jobb oldalon ülő lány kiegészíti. Ez a vershelyzet. 									
34-36'	<ul style="list-style-type: none"> - „Mi a vers fő gondolata? A vers 2. felét nézzék! Miért kell szórakozni?” 									
37-39'	<ul style="list-style-type: none"> - „Megérkeztünk az Él a mának! gondolathoz. Hogyan van nem magyarul?” - Hátsó sor tudja: Carpe Diem - Fel is írja a táblára 	<p>TÁBLAKÉP 2</p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">HORÁC</td> <td style="text-align: center;">THALIARCHUSHOZ</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">CARPE DIEM</td> <td style="text-align: center;">+ AUREA MEDIOCRITAS</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">↳ Él a mának!</td> <td style="text-align: center;">-> arany középút</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">->szakítsd le a napot!</td> <td style="text-align: center;">-> arany középszer</td> </tr> </table>	HORÁC	THALIARCHUSHOZ	CARPE DIEM	+ AUREA MEDIOCRITAS	↳ Él a mának!	-> arany középút	->szakítsd le a napot!	-> arany középszer
HORÁC	THALIARCHUSHOZ									
CARPE DIEM	+ AUREA MEDIOCRITAS									
↳ Él a mának!	-> arany középút									
->szakítsd le a napot!	-> arany középszer									
40-42'	<ul style="list-style-type: none"> - Kémiai vegyjellel próbálja rávezetni az arany középútra az osztályt, de így sincs meg az osztálynak - Visszautal a Licinius Murenához című versre 									
43-45'	<ul style="list-style-type: none"> - új NAT, műveltségi feladatsor lesz, ezért is fontos a hosszútávú memória - Közben az átültetett lány visszafordul az eredeti helyére - házi feladat: verseket tanulni - Közben a tanulók elkezdnek pakolni - A tanár előrevetíti, hogy mi várható (témák) a következőkben: Kölcsey, versek stb. - Keress rá a romantikára! 									

38. sz. melléklet: Az M13-as modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL online		téma: A magyar felvilágosodás irodalma, összefoglaló óra Dátum: 2023.02.28. kedd 17:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M013 Alíírás:										
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció														
Az óra történései			Megjegyzés											
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével													
1-2'	- Tanulók belépése a digitális osztályterembe. Nem vár sokáig, szinte egyből kezdi az órát.		30 fő osztályból 10 hiányzó											
3'	- Kamerát mindenki kapcsoljon, hangot csak akkor, ha hozzászól az órához! - A mai órán összefoglaljuk mindazt, amit a felvilágosodás magyar irodalmáról tanultunk. Vegyétek elő a füzeteteket, mert az órai vázlatokra szükségetek lesz!													
4-6'	<ul style="list-style-type: none"> - Üres táblázat kivetítése - Viszonylag hosszan ismerteti a feladatot: „Az órai vázlateid alapján gyűjtsd ki az itt látható táblázatba a téma fogalmait, neveit, verscímeit, neveket, évszámokat stb. Erre van 5 perced. 2 lehetőség van: az egyik, hogy a füzetedbe lerajzolod a táblázatod és visszalapozol a vázlatokhoz. A második, hogy letöltöd az osztály drive-járól a táblázatot, online kitöltöd és utólag beragasztod a füzetedbe. Nekem mindegy, de be fogom szedni a füzeteket a témazárókor, arra is jegyet kaptok. Szóval mindenképpen legyen benne az összefoglalás. Ha nincs vázlatod, vagy valamiben bizonytalan vagy, most lehetőséged van együtt dolgozni bárkivel az osztályban. Párhuzamosan chaten, messengeren, bárhol, amit használtok, írd rá egy vagy több társadra, nyugodtan alakítsatok csoportokat, de ha úgy könnyebb, egyénileg is megoldhatod a feladatot. A lényeg, hogy 5 perc múlva legyen kitöltve egy táblázat. Aki elkészült, virtuális jelentkezéssel jelezze, hogy lássam. Jó munkát!” - Tanulói kérdés nincs. 		TÁBLAKÉP 1 A felvilágosodás magyar irodalma <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">FOGALMAK</th> <th style="width: 20%;">NEVEK</th> <th style="width: 20%;">HELYEK</th> <th style="width: 20%;">ÉVSZÁMOK</th> <th style="width: 20%;">VERSCÍMEK</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 150px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		FOGALMAK	NEVEK	HELYEK	ÉVSZÁMOK	VERSCÍMEK					
FOGALMAK	NEVEK	HELYEK	ÉVSZÁMOK	VERSCÍMEK										
7-15'	- A tanulók láthatóan dolgoznak, lapozgatják a füzetet,													

	<p>néhány tanulónál látszik, hogy a képernyőt nézi vagy telefonozik. Vélhetően egymással chatelnek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanár addig behelyezi a következő feladatok linkjét drive-ba és a chatfelületre. - Néhány tanuló csak most csatlakozik be, hangban jelzi a tanár, hogy a közös Google meet chaten olvashatják a késők a feladatot. - egy-egy kérdés felmerül, arra szóban válaszol a tanár. - Neszelés és kutyaugatás Hallatszik, valaki nem némitotta le magát. Többen nevetnek ezen. - Nem sokan tették fel virtuális kezüket, de láthatóan többen elkészültek a feladattal. 	
16-25'	<ul style="list-style-type: none"> - No, ennyi időnk volt kigyűjteni a legfontosabbakat. - Volt olyan, aki párban vagy csoportban dolgozott? - Egy lány jelentkezik kamerán keresztül, ketten virtuálisan. - Jó, nagyon jó! - Ugye a jó taktika az volt, ha az elejétől elkezdték lapozni az órai vázlatot és vagy a tankönyvet, igaz, ezt nem mondtam, de nem volt tilos és a szembe jövő fogalmakat, neveket stb. beíráltuk folyamatában a táblázat megfelelő oszlopába. - Panna! Kérlek, oszd meg a képernyődet, ha online töltötted ki a táblázatot vagy mutasd be a kamerába a füzetből a táblázatot és mondd el, milyen fogalmakat találtál! A többiek pedig egészítsék ki a sajátjukat, ha van olyan fogalom, amelyet nem írtak fel. - Panna felmutatja a füzetét, nehezen látható, de úgy tűnik, ki van töltve a táblázat. - Elkezd sorolni a fogalmakat, a tanár folyamatosan dicsér, egyesével megbeszéljük, mi mit jelent. Ehhez külön felszólít tanulókat, de nehezen tudják megfogalmazni. - „Ha a témazáróban fogalommeghatározást kérek, akkor teljes egész, kerek egész magyar mondatokat írjanak majd! Először, hogy miről van szó. Ez egy műfaj? Egy verselés? Egy szólás, mondás? Ugye? Meghatározod, mi a nagyobb kategória és utána szűkítéd, jellemzőket írsz hozzá, esetleg példákat. Balázs, most sem tilos 	

	<p>jegyzetelni, ez nem csak a felvilágosodásnál segít, hanem általában is. Most nincs tábla, amiről másolhattok, legyetek leleményesek!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Van-e olyan fogalom, amit nem említett Panna? - Levente chaten jelzi, hogy nincs mikrofonja, de a pictura és a szentencia kimaradt. Zsófi szól, hogy Levente a közös chaten írt. - A tanár megköszöni, dicséri a választ. „Mindenki írja fel!” - Még valami? (csend) - A tanár elhadarja a további fogalmakat, megkéri az egyik lányt, hogy jegyezze fel szinkronban a chatbe, hogy aki lemaradna, onnan tudja pótolni. - Látszólag figyelnek, írnak a tanulók. 	
26-29’	<ul style="list-style-type: none"> - Most csavarunk egyet és nézzük meg a verscímekeket! - Gábor jelentkezik, mond egyet, majd nevetve hozzáteszi, hogy a vonalban (telefon) van Balázs is, akinek amúgy nincs mikrofonja, de hozzá kíván szólni az órához. - A tanár látszólag nem tudja eldönteni, hogy ez most vicc-e vagy komoly, de megadja a szót. „Na jó, halljuk akkor Balázs”. - Balázs kigangosítva elsorol 3 szerzőtől 5 verscímet. - A tanár megdicséri, piros pont járna érte, ha lenne piros pontozás. Nagyon jó! Köszönöm a leleményességet. Akkor most Balázs és Gábor így együtt vesztek részt az órán? - „Nem-nem, már mentem is, viszhall” – komolytalankodott Balázs, majd Gábor felhúzta a vállát és visszánémította magát. - Jó, tehát, akkor Berzsényi, Csokonai, Bessenyei György és Kármán József. Ezek mind jók. Verscímekeket is írjanak mellé! De itt volt még Kazinczy is. 	
30-35’	<ul style="list-style-type: none"> - Míni kahoot. Fogalommeghatározások - Link és kód megosztása - Ehhez a feladathoz a telefonjaitokra is szükség lesz. Lépjetek be, legyetek szívesek! - Úgy tűnik egyik-másik arcon, hogy semmi kedvük nincs 	sententia, pictura, doctus, natus.

	<p>hozzá.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A négyből három fogalomban többen bizonytalanok, arányaiban sok a helytelen válasz. - „Szomorú, hogy nincsenek meg ezek a fogalmak, de jó, hogy kiderült, így van még idejük célzottan készülni rá!” 	
36-40'	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár röviden összefoglalja a kor történelmi háttérét, irányzatokat, a magyar irodalom folyóiratait stb. - Kivetít egy vázlatot a drive-ról, de jelzi, hogy ez nem a saját szellemi terméke és aki szemfüles, megtalálhatja az interneten (nem a drive-on) - Az elhangzottak és látottak alapján is tessék folyamatosan kiegészíteni a táblázatot, mert vannak itt személyek, fogalmak. Például a testőrírkat felírtad, Jázmin? - Mosolyogva bólogat, hogy igen. 	<p>TÁBLAKÉP (egy word dokumentumban vázlat kivetítése a drive-ról)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Történelmi háttér: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mo. a Habsburg Birodalom része ○ Fokozatos fejlődés, újjáépülés, új szemlélet, új eszmék befogadása ○ Társadalmi alapja polgári réteg híján a nemesség felső és középső rétege 2. A magyar felvilágosodás irányzatai: <ul style="list-style-type: none"> ○ irányzat: udvarhű, felvilágosult abszolutista irányzat ○ Felvilágosult rendi mozgalom: nemzeti törekvések, nemzeti nyelvi mozgalom <ul style="list-style-type: none"> + testőrírók + jozefinisták ↔ a nemesi rendi ellenállás képviselői ○ A feudalizmus felszámolására törekvő nemesi és értelmiségi reformerek <ul style="list-style-type: none"> + feudális kiváltságok eltörlése + jogegyenlőség kiterjesztése ○ A felvilágosult rendi mozgalom lefékeződése <ul style="list-style-type: none"> + II. József halála → a reformok megtorpanása + kulturális fejlődés megrekedése + jakobinus mozgalom felszámolása (Martinovics Ignác) + a feudális gondolkodásmód felerősödése 3. Az irodalmi élet kialakulása: <ul style="list-style-type: none"> ○ A nemzet fogalmának összekapcsolódása a magyar nyelv és irodalom ügyével ○ Megélnékvülő szellemi élet az írók körében, levelezés útján ○ Vezető irodalmi személyiség: Kazinczy Ferenc ○ Csokonai vezette debreceni irodalmi önképzőkör ○ Nyomdászat fellendülése 4. Fontosabb folyóiratok: <ul style="list-style-type: none"> ○ Magyar Hírmondó ○ Magyar Museum – Batsányi János, Kazinczy Ferenc, Baróti Szabó Dávid ○ Mindenés Gyűjtemény ○ Orpheus – Kazinczy ○ Uránia – Kármán József

		o Diétai Magyar Múza –Csokonai Vitéz Mihály
41-44'	<ul style="list-style-type: none"> - Feladat: idézet felismerése - Kivetítem az idézetet, és írd le a füzetedbe, hogy mi a mű címe és ki a szerző? 	<p>Ki írta és mi a címe? „Jót s jól! Ebben áll a nagy titok.”</p> <hr/> <p>„Tebenned úgy csap a poéta széjjel, Mint a sebes villám setétes éjjel; Midőn teremt új dolgokat S a semmiből világokat.”</p> <hr/> <p>„Jegyezd meg e nagy igazságot, hogy soha a földnek golyóbisán egy nemzet sem tehette addig magáévá a bölcsességet, mélységet, valameddig a tudományokat a maga anyanyelvébe bé nem húzta. Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.”</p> <hr/> <p>„Jól s szépen az ír, aki tüzes ortológus és tüzes neológus egyszersmind, s egyességben és ellenkezésben van önmagával.”</p> <hr/> <p>„Sima száddal mit kecsegtetsz?” Mért nevensz felém?”</p>
45'	<ul style="list-style-type: none"> - Akkor még egyszer: aki online jegyzetelt, nyomtassa ki a vázlatot és ragassza be a füzetébe. - A táblázatot egészítsétek ki a füzet vagy a tankönyv alapján, de ha el szeretnéln benne jobban mélyedni, akkor a Fazekas Enciklopédián is utánaolvashatsz. A linket beteszem ide a chatbe. - Köszönöm szépen a figyelmet! 	

39. sz. melléklet: Az M13-as online irodalomórához kapcsolódó támogatott felidézés interjúleirata

T: Felemás érzéseim vannak. Tulajdonképpen tartalmilag végigmentünk mindenben, amit szerettem volna, néhány gyakorlófeladat maradt csak ki, szóval mondhatnám, hogy „hatékonyak” voltunk, de ez nem igaz így. Hiányérzetem vagy inkább bizonytalanságom van amiatt, hogy nem tudom, mi csapódik le ebből a gyerekeknél. Például az első feladatra több időt hagytam, mint offline, jelenléti órán tettem volna. Egyrészt gondoltam, aki még részt akar venni az órán, ezalatt beesik. Másrészt azt akartam, hogy ne csapják össze, tényleg lapozzák végig a füzetet, már akinek van, ugye. De azon túl, hogy rá-ránéztem a kameraképekre, semmi visszajelzésem sincs, hogy azt csinálták-e vagy mást. Hogy ellenőrizzem, hogy dolgoztak? Szúrópróbaszerűen láttad, fel-felszólítottam embereket, az alapján úgy tűnt, rendben dolgoztak. Hmm. Túl szkeptikus vagyok. Jobban szeretem kontrollálni vagy látni, mit, hogyan csinálnak órán. Folyamatosan jár az agyam most is, mit lehetne másképp, jobban, de a realtime nem hiszem, hogy online bármi tudja pótolni azt a párhuzamosságot, amit órán érzékelek belőlük. Mert most érted, mondjuk megkérem őket, hogy fotózzák le a képernyőjüket vagy a füzetüket és küldjék be chatbe vagy töltsék fel drive-ra. Egyrészt ez jó esetben huszonakárhány kép, amire oké, hogy csak rápillantok, hogy van-e rajta valami, de nehezen nyomon követhető, arról nem is beszélve, hogy viszi az időt. Másfelől szerintem bizalmatlanságot sugall, ha minden feladatnál bizonygatniuk kell, hogy csináltak valamit. Igaz, nem próbáltam ki, nem kérdeztem meg őket, mit szólnának hozzá. De ez nem lenne komfortos szerintem. Szóval az összefoglalás megtörtént, garancia a jelenléti órán sincs arra, hogy átmegy az üzenet. Jövő héten beszédem a füzeteket és akkor látjuk, mi került bele.

M: Térjünk rá az első feladatra, adatgyűjtés saját forrásból. (feladat ismertetésének visszajátszása)

T: Sokszor van az, hogy minden ott van az orruk előtt, akár a füzetben, akár a szöveggyűjteményben, de nem veszik észre vagy eszükbe sem jut, hogy ott keressék a megoldást. Írattam már olyan dolgot is, amelynél használhatták a füzetet. Ezekkel mind arra akarom őket ösztönözni, hogy bátran használják a környezetüket, a lehetőségeket. A töri érettségén is így lesznek majd a források.

M: Egyéni vagy csoportmunkát terveztél?

T: Igazság szerint eredetileg egyéni. Aztán jófej akartam lenni és bedobtam, hogy ha az előző alkalommal működött nekik a multitasking, legyen lehetőségük párban vagy csoportban dolgozni, de ezt csak opcióként gondoltam. Aztán most nem emlékszem, talán ketten, hárman dolgoztak együtt. Itt dicsérem is őket, csak hangban nem látszik, nem emlékszem pontosan.

M: Mindig el szoktad mondani, mi volt a jó vagy követendő megoldási stratégia?

T: Nem mindig, de törekszem rá. Ha csak egy tanuló megjegyzi, már nyert ügy van.

M: A feladat megoldása, ellenőrzése szituáció visszajátszása.

T: Ahogy korábban mondtam, nem tudom, hogyan lehetne jól ellenőrizni, hogy mindenki csinálta-e. Most ráhibáztam, de Panna általában is aktív szokott lenni. Ad hoc jutott eszembe, hogy mutassa a kamerába a füzetét vagy ossza meg a képernyőjét. A többi részében nem érzek különbséget a többi tanórához képest. Egyszerre próbálom hagyni őket kibontakozni, de amint csendet vagy bizonytalanságot érzek, kérdezek. Vagy felszólítok mást. Ügyesen összeszedték a fogalmakat.

M: Megkértél egy lányt, hogy jegyzeteljen a chatbe.

T: Fú, teljesen automatikus volt. Nagyon zavart, hogy nincs tábla, de az nem megy nekem, hogy párhuzamosan beszéljek, írjak a chatbe és figyeljem a reakciókat, plusz ablakokat. Meg sem dicsértem érte. Mindenképpen kellene valami segítség, ami feloldja a jegyzetelés mizériát. Ha tudnám, hogy simán megy önállóan a jegyzetelés, akkor nem erőltetném, de jobb lenne most még egy mankó.

M: Telefonos szituáció visszajátszása.

T: Hát ez óriási volt. Említetted vagy kérdezted az első órák valamelyike után, hogy rászálltam-e Balázusra. Na, ezek a szituációk bizonyítják, hogy foglalkozni kell a sráccal. Mert ha olyanja van, akkor megtalálja a megoldást, nincs neki lehetetlen. Ha meg nincs kedve, akkor noszogatni kell. Több van benne, mint általában mutatja. Gábor meg kettős nagyon. Egyfelől egy végtelenül szerény figura, nem mondanám kimagaslónak, viszont szorgalmasan beleteszi a munkát. Nem szeret szerepelni. Bár mostanában előfordul, hogy magától szól az órához, nem csak felszólításra. Úgy tűnik, Balázs most partnerére akadt benne. Akárhogy is vesszük, poén volt, jólesett ez a szituáció.

M: Kahoot-játék visszajátszása.

T: Nem nagyon tudok mit hozzáfűzni. Arra is jók ezek a játékok, hogy – remélhetőleg nem csak nekem –

kiderüljön, ha még hiányosság van egy-egy tanulónál vagy adott témában. A fogalmakban egyértelműen látszik, hogy van. És ez csak 4 volt a tizenpárból.

M: Összefoglalás szituáció

T: Tartottam egy előadást. Időtakarékosság miatt beszéltem többet. Elvileg ezeket már mind vettük, nem akartam szétaprózni az információkat. Kellemetlen, hogy nem saját vázlatot hoztam, megfelelőnek találtam ezt és már nem volt időm átalakítani. Elő szokott ilyesmi fordulni, általában jelzem is nekik. Én is emberből vagyok.

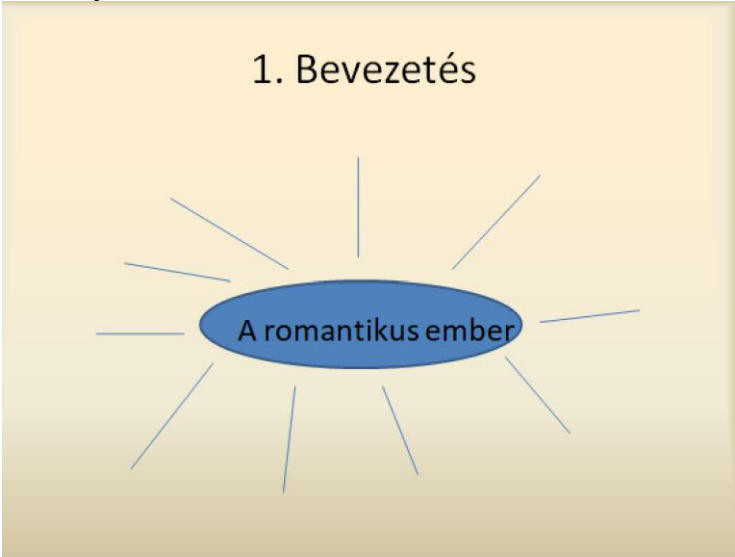
M: Idézetfelismerés szituáció

T: Vesszőparipám. Nem szoktam szívatni az osztályokat sokadik, nem ismert versszakokkal, idézetekkel. A legismertebbeket, leggyakoribbakat kérdezem meg, de azokat mindig. A memoriterek egyébként is hasznos agytornák, a magyar versek pedig kultúránk és műveltségünk része, ha mást nem is, ennyit hasznosnak tartok, ha tudnak és magukkal visznek. De az van, hogy eddig írásban feleltem a memoriterekből, nem tanulják meg és rosszul csinálnak. Úgyhogy addig próbálkozom, ha kell, ezer meg egy módszerrel, amíg valahogy rájönnek, hogyan érdemes megjegyezni az idézeteket.

M: Szituációfüggetlen, de nem lehet a figyelem szétaprózódásának az oka a párhuzamos platformok, eszközök használata? Google meet kamera, chat, képernyőmegosztás, drive-ra töltött dokumentumok vagy feltöltendő fájlok, linkek, esetleg külön ablakban a vers, különböző feladatok/kvízfelületek, ráadásul telefonon a Kahoot.

T: Nehéz kitapasztalni, mi a jó. Arra használom ezt a hibrid időszakot, hogy kísérletezzünk. Hogy lássam, mi az, ami fekszik az osztálynak és mi az, ami nem. Az van a fejemben, hogy minél többféle dolgot csinálunk, annál változatosabb lesz és remélhetőleg tovább fenntartja a figyelmet. De azt hiszem, van igazság abban, amit mondasz. Túl sokat zsúfoltam bele egy ilyen alkalomba. Mindössze 4 online lehetőségünk van most próbálgatni, lehet, jobb lenne a kevesebb több alapon egy-egy eszközre rámenni. Így is kijönnek azok a kérdések, amin még dolgoznunk kell, mielőtt bevezetjük élesben.

40. sz. melléklet: Az M14-es modellezett online irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL online		téma: A romantika (bevezető óra) Dátum: 2023.03.01. szerda 17:00	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M014 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései			Megjegyzés	
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével			
1'	- Jó estét kívánok, jöjjenek, jöjjenek! A mai órán is szükség lesz a papír alapú füzetre vagy online jegyzetelésre a tegnapi feltételekkel. Kezdjük is!		30 fő osztályból 9 hiányzó.	
2-5'	<ul style="list-style-type: none"> - Tegnap lezártuk a klasszicizmus magyar irodalmát, a következő témánk a romantika lesz. - Szedjük össze a romantikus ember jellemzőit! Írjátok fel középre napocskaszerűen, mint ahogy a képernyőmegosztáson látjátok. - Mi jut eszetekbe, ha azt mondom, romantikus ember? - Senki nem jelentkezik, felszólítja Gábort. - „Érzelgős” – válaszol. - „Jó, nagyon jó!” – dicsér a tanár. „És még milyen?” - „Csöpögős” – jelentkezés nélkül „bekiabálja” Jázmin - „Ügyes” - Folyamatos dicséret mellett még, 4-5 jellemzőt összeszednek közösen. - A továbbiakhoz ajánlja a Szinonima szótárt, online verzióban is: szinonimaszotar.hu, valamint A magyar nyelv értelmező kéziszótárát is. (Felemeli és megmutatja a kamerába, hogy mekkora a „kéziszótár”) - A tanulók nevetnek, de ez csak a képen látszik. 		Táblakép1 	
6-8'	- Ha tudjuk, milyen a romantikus ember, akkor következtethetünk majd ennek a korstílusnak a jellemzőire is. De előtte nézzünk		Táblakép 2	

	<p>néhány fogalmat. Ugye, tegnap az összefoglaláskor is jól jöttök, ezeket mindenképpen írjátok fel, a következő témazáró előtt jól fog jönni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kivetíti a romantika fogalmát, kéri, hogy a legfontosabbakat akkor is jegyzeteljék le, ha online jegyzetelnek, mert egyrészt nincs fenn minden a dián, és bár fel fogja tenni a ppt-t a drive-ra, sokkal nehezebb lesz darabokból összerakni az órai dolgokat, mintha egyben van egy vázlat. 	<div style="text-align: center;"> <h2>2. Fogalmak</h2> </div> <ul style="list-style-type: none"> • a) romantika: <ul style="list-style-type: none"> – A francia <u>roman</u>=regényszóból származik. – Nemcsak művészeti korstílus, a köznyelv részévé vált. – A művészettörténet utolsó korstílusa. – 18. sz. vége (angol, német irodalom). – 19. sz. elején egész Európában elterjedt.
<p>9-11'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Felvetődik egy újabb fogalom a második pontban. A korstílus. Tudja valaki, mit jelent? - Senki nem jelentkezik. Felszólít egy tanulót, mondja, hogy nem tudja. - Akkor nézzük kicsit távolabbról. Mindenki vegye elő a fejében a történelemtudását, hadd örüljön Zsolt bácsi. Milyen történelmi korszakok vannak? Óskor...ókor stb. (Az ókor után Levente tudja egyedül folytatni) - Ezek a történelmi korszakok. Ezzel párhuzamosan léteznek a művészeti szakaszok, korszakok. - Bevezeti a korstílus és a stílusirány fogalmakat példákkal. 	<p>Táblakép 3</p> <div style="text-align: center;"> <h2>2. Fogalmak</h2> </div> <ul style="list-style-type: none"> • b) történelmi korszakok: óskor, ókor, középkor, újkor... • c) művészetek szakaszai a <u>korstílus</u> és a <u>stílusirány</u> (a határvonalak nem élesek, gyakran egymás mellett is léteztek) <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>↓</p> <p>- Egy-egy kor művészetének egészére vagy zömére általánosan jellemző meghat. stíluselemek (1 korszak, 1 stílus).</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>↘</p> <p>- A korstílusnál szűkebb, egy vagy több művészeti ágra terjed ki, melynek alkotóit elsősorban stílusjegyeik (ismertetőjegyeik) kötik össze.</p> </div> </div>
<p>12-15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Részösszefoglalás: próbáljuk akkor összeszedni sorban a 	<p>Táblakép 4</p>





	<p>korstílusokat és stílusirányokat sorban?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levente aktív - Minden következő válasznál, felvillant egyet a dián. - Amikben bizonytalanok vagy több stílusra kíváncsi, segítő kérdésekkel vezeti rá őket. - A manierizmusról nem tanultak, ezt jelzi is, hogy nem baj, ha nem emlékeznek rá, de idetartozik, jegyezzék fel! 	<div data-bbox="1227 193 1960 746"> <h3 style="text-align: center;">Korstílusok és stílusirányok</h3> <p>The diagram shows a horizontal timeline with arrows at both ends. Above the line, various styles and movements are marked with vertical lines and labels: román, gótika, -humanizmus, -reformáció, -manierizmus, rokokó, klasszicizmus, szentimentalizmus, nemzeti romantika, népiesség. Below the line, historical periods are marked: ANTIKVITÁS (Ókor -> Kr.e. 4-5 ezer-476), KÖZÉPKOR (476-1492), RENESZÁNSZ (15-17. sz.), BAROKK (16.sz. II. fele-18. sz.), FELVILÁGOSODÁS (1630-1830), and ROMANTIKA (19.sz. I. fele). Below the main timeline, two more periods are indicated: MODERNSÉG and POSZTMODERN.</p> </div>
16-26'	<ul style="list-style-type: none"> - A romantika jellemzőit frontálisan előadásszerűen mondja el, kevés tanári kérdéssel és tanár-diák interakcióval. 	<p>Táblakép 5</p> <div data-bbox="1227 786 1960 1353"> <h3 style="text-align: center;">3. A romantika jellemzői</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Felfokozott személyesség, ihletettség • Tudatos szembefordulás a klasszicista mértéktartással <-> dinamikus látomásokkal teli költői világ • Kiábrándulás, illúzióvesztés a polgári társadalomból • Kiegyensúlyozatlanság, szabálytalanság • A képek hangulatkeltő, érzelmkifejező hatásúak -> egyéni szóalkotások, merész képzettársítások pl.: „<i>lángzó kebel</i>”, „<i>ködvár</i>” (festőiség, zeneiség), túlzó képek, erőteljes ellentétek • A hangulat növelése a nyelv zeneiségével, a színek pompájával (pl.: allegória, szimbólum) • Szélsőséges jellemfestések • Érzelmek szabadsága, művészi szabadság </div>

		<h3 style="text-align: center;">3. A romantika jellemzői</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Kp-i témák: szabadság, egyén, önkifejezés, eszményítés, természetkultusz • Szövevényes cselekmény, patetikus hang, váratlan fordulat, titok, meghökkentő esemény, kísérteties, hátborzongató elemek • Egyéni mitológia teremtése (mítoszok fontosak) • Népi kultúra felfedezése • Nemzeti törekvések kifejezése (nemzeti kultúra, népművészet) • Eredetiség, a dicső múlt felé fordulás -> menekülés (távoli egzotikus világok) • Történelmi minta: a középkor világa (pl.: lovagkultúra) • Műfajok és hangnemek keveredése: regény, drámai költemény, dal, elégia, ballada, verses regény 	
		<h3 style="text-align: center;">3. A romantika jellemzői</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Fontos motívum: vágy és nosztalgia • Egyén és közösség ügye iránt érdeklődik • Csalódottság a vágy és a valóság ellentmondása miatt • Művészi szabadság -> az alkotó zseni a semmiből világokat teremt (ihletforrás: fantázia) • A művész vátesz és próféta szerepű, a költő népvezér (Petőfi) 	
26-28'	- Ha a történelmi háttérrel nézzük, mi történik ebben az időszakban?	Táblakép 6	


	<p>1800-as évek...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ismét Levente remekel - Röviden elmondja a tanár a további hátteret, megjegyzi, hogy megnyugtató számára, hogy nem csak irodalomból vannak foltok. 	<h2 style="text-align: center;">4. Történelmi háttér</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Forradalmak kora (ipari forr. <u>társ-i</u> forradalmak pl.: francia forr. Napóleoni háborúk) • Kapitalizmus • Szabadság, testvériség egyenlőség eszmeisége <- > <u>társ-i egyenlőtlenség, igazságtalanság</u> (a polgári rendszer csak a hatalom újrafelosztását eredményezte) • Differenciálódott a polgárság (burzsoázia, középréteg, kispolgárság)
29-34'	<ul style="list-style-type: none"> - Kivetíti a táblázatot és három csoportra osztva az osztályt (neveket sorolva), kiadja, hogy keressék meg az említett építészeti, szobrász és festészeti alkotásokat, majd vagy lementve minimum 3 képet vagy képkivágással szerkesszék egy dokumentumba és egy valaki a csoportból töltsse fel drive-ra. - Nincs információ arról, hogyan történik a csoportmunka, de kerülnek fel produktumok a drive-ra. 	Táblakép 7

		<p style="text-align: center;">5. Művészetek, társművészetek</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #4a7ebb; color: white;">ÉPÍTÉSZET</th> <th style="background-color: #4a7ebb; color: white;">FESTÉSZET</th> <th style="background-color: #4a7ebb; color: white;">ZENE</th> <th style="background-color: #4a7ebb; color: white;">SZOBRASZAT</th> <th style="background-color: #4a7ebb; color: white;">IRODALOM</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> -Gótikus újjászületés pl.: londoni parlament, romantikus tájkert (angolkert) - öntöttvas, üveg -> ipari lehetőségek -Feszl Frigyes: Pesti Vigadó -Ludwig Förster: a Dohány utcai zsinagóga - Ybl Miklós: Operaház </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> -Előtérbe kerül a történelmi téma (pl.: <i>Delacroix: Szabadság vezeti a népet</i>) -Fény-árnyék kontraszt -Drámai helyzetek -Sorsdöntő pillanatok (pl.: Géricault: A Medúza tutajja) -Mo: a nemzeti múlt sorsdöntő eseményei: Madarász Viktor: Hunyadi László siratása; Barabás Miklós: A Vezúv kitörése; Székely Bertalan: Egri nők </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> -feszültségkeltés, szélsőségek ábrázolása, hosszú dallamívek -Nemzeti vonások, tánc, ritmus - műfajok: opera, programzene, szimfonikus költemény, ballada, versenyművek - pl.: Schubert, Schumann, Brahms, Mendelssohn, Berlioz, Chopin, Verdi, Wagner, Muszorgszkij - Liszt: Magyar rapszódiaék, Erkel: Hunyadi László, Himnusz </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Bartholdi</u>: Szabadság-szobor -Izsó Miklós: Búsuló juhász; Petőfi </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> -Kisfaludy Károly: Mohács -Katona József: Bánk Bán -Vörösmarty Mihály: Zalán futása, Szózat, Csongor és Tünde, Gondolatok a könyvtárban -Kölcsey Ferenc: Himnusz, Huszt, Zrínyi dala -Jókai Mór: Egy magyar nábob, A köszívű ember fia, Az arany ember -Mikszáth Kálmán </td> </tr> </tbody> </table>	ÉPÍTÉSZET	FESTÉSZET	ZENE	SZOBRASZAT	IRODALOM	<ul style="list-style-type: none"> -Gótikus újjászületés pl.: londoni parlament, romantikus tájkert (angolkert) - öntöttvas, üveg -> ipari lehetőségek -Feszl Frigyes: Pesti Vigadó -Ludwig Förster: a Dohány utcai zsinagóga - Ybl Miklós: Operaház 	<ul style="list-style-type: none"> -Előtérbe kerül a történelmi téma (pl.: <i>Delacroix: Szabadság vezeti a népet</i>) -Fény-árnyék kontraszt -Drámai helyzetek -Sorsdöntő pillanatok (pl.: Géricault: A Medúza tutajja) -Mo: a nemzeti múlt sorsdöntő eseményei: Madarász Viktor: Hunyadi László siratása; Barabás Miklós: A Vezúv kitörése; Székely Bertalan: Egri nők 	<ul style="list-style-type: none"> -feszültségkeltés, szélsőségek ábrázolása, hosszú dallamívek -Nemzeti vonások, tánc, ritmus - műfajok: opera, programzene, szimfonikus költemény, ballada, versenyművek - pl.: Schubert, Schumann, Brahms, Mendelssohn, Berlioz, Chopin, Verdi, Wagner, Muszorgszkij - Liszt: Magyar rapszódiaék, Erkel: Hunyadi László, Himnusz 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Bartholdi</u>: Szabadság-szobor -Izsó Miklós: Búsuló juhász; Petőfi 	<ul style="list-style-type: none"> -Kisfaludy Károly: Mohács -Katona József: Bánk Bán -Vörösmarty Mihály: Zalán futása, Szózat, Csongor és Tünde, Gondolatok a könyvtárban -Kölcsey Ferenc: Himnusz, Huszt, Zrínyi dala -Jókai Mór: Egy magyar nábob, A köszívű ember fia, Az arany ember -Mikszáth Kálmán
ÉPÍTÉSZET	FESTÉSZET	ZENE	SZOBRASZAT	IRODALOM								
<ul style="list-style-type: none"> -Gótikus újjászületés pl.: londoni parlament, romantikus tájkert (angolkert) - öntöttvas, üveg -> ipari lehetőségek -Feszl Frigyes: Pesti Vigadó -Ludwig Förster: a Dohány utcai zsinagóga - Ybl Miklós: Operaház 	<ul style="list-style-type: none"> -Előtérbe kerül a történelmi téma (pl.: <i>Delacroix: Szabadság vezeti a népet</i>) -Fény-árnyék kontraszt -Drámai helyzetek -Sorsdöntő pillanatok (pl.: Géricault: A Medúza tutajja) -Mo: a nemzeti múlt sorsdöntő eseményei: Madarász Viktor: Hunyadi László siratása; Barabás Miklós: A Vezúv kitörése; Székely Bertalan: Egri nők 	<ul style="list-style-type: none"> -feszültségkeltés, szélsőségek ábrázolása, hosszú dallamívek -Nemzeti vonások, tánc, ritmus - műfajok: opera, programzene, szimfonikus költemény, ballada, versenyművek - pl.: Schubert, Schumann, Brahms, Mendelssohn, Berlioz, Chopin, Verdi, Wagner, Muszorgszkij - Liszt: Magyar rapszódiaék, Erkel: Hunyadi László, Himnusz 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Bartholdi</u>: Szabadság-szobor -Izsó Miklós: Búsuló juhász; Petőfi 	<ul style="list-style-type: none"> -Kisfaludy Károly: Mohács -Katona József: Bánk Bán -Vörösmarty Mihály: Zalán futása, Szózat, Csongor és Tünde, Gondolatok a könyvtárban -Kölcsey Ferenc: Himnusz, Huszt, Zrínyi dala -Jókai Mór: Egy magyar nábob, A köszívű ember fia, Az arany ember -Mikszáth Kálmán 								
35-37'	<ul style="list-style-type: none"> - Az építészeti csoport fotóinak kivetítése, el kell mondaniuk, hogy melyik képen mi található, de azt már nem mentették le, írták oda. - Megjegyzi a tanár, hogy fontos a forrásmegjelölés és a részletek is, pl.: az építész és maga az épület neve. - A többi csoport szinkronban korrigál a feltöltésén. - Kivetíti a saját diáját azzal a kérdéssel, hogy felismerik-e mely épület van az adott képen? (Van átfedés a tanulók által bemutatott épületek és e között) - Egy-egy jellemzővel egy mondatban elemzi az adott képet, honnan ismerhető fel a romantika rajta. 	Táblakép 8										

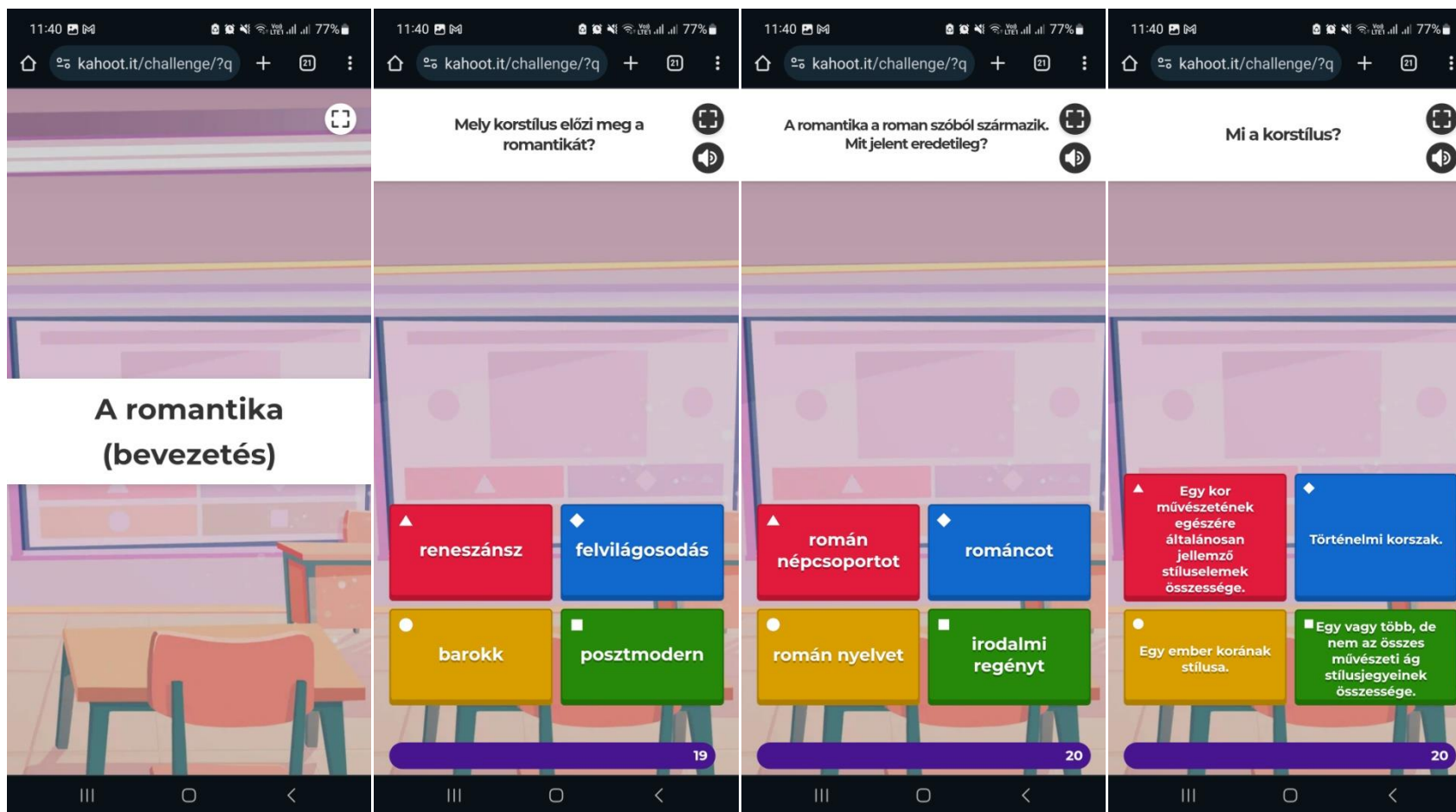
		<div data-bbox="1227 193 1608 339" data-label="Caption"> <p>Ybl Miklós: Operaház</p> </div> <div data-bbox="1227 339 1608 598" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1227 598 1608 778" data-label="Caption"> <p>Londoni parlament</p> </div> <div data-bbox="1608 193 2002 451" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1608 451 2002 512" data-label="Caption"> <p>Feszli Frigyes: Pesti Vigadó</p> </div> <div data-bbox="1608 512 2002 778" data-label="Image"> </div>
<p>38-39'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A második csoport is bemutatja 3 képét, nem nagyon van hozzáfűzni valója a tanárnak, dicséri őket. - Kivetíti a saját ppt-t példaként, egymondatos elemzéssel. 	<p>Táblakép 11</p>

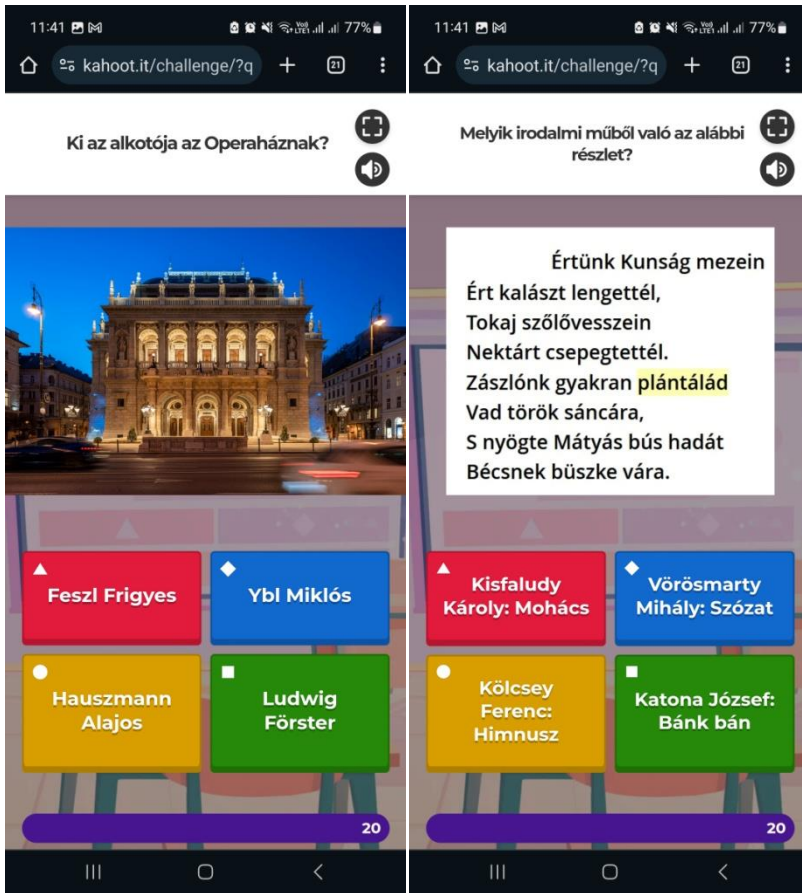
		 <p>Delacroix: Szabadság vezeti a népet</p>	<p>Székely Bertalan: Egri nők</p> 
<p>40-41'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A harmadik csoportnak összesen volt három képe, így egy az egyben azonos a tanári ppt-vel, ezt meg is jegyzi, majd őket kéri meg elemzésre. - Szabadságeszmény, népesség, forradalmak koráról beszélnek. 	<p>Táblakép 12</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="1220 817 1592 1337">  <p>• Bartholdi: Szabadság-szobor</p> </div> <div data-bbox="1630 817 1957 1337">  <p>• Izsó Miklós: Búsuló juhász</p> </div> </div>	

<p>42-43'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Az irodalmi művek címét felolvassa, jelzi, hogy ezekről mind lesz majd szó a későbbiekben, majd áttér a zenére, de mindössze 15 másodpercet játszik le a linkelt rapszodiából. 	<p>Táblakép 13</p> 
<p>44-54'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vegyétek elő a telefonjaitokat, mondom a kódot a Kahoothoz! - Egyszerre több telefonon is be lehet lépni? – kérdezi egy fiú hang - Ha szeretnél, neked lehet, csak válaszolj minden kérdésre! válaszol azonnal a tanár. - Viszonylag gyorsan belépnek, gördülékenyen megy végig a játék, mindössze 5 kérdés az órán elhangzottak alapján, minden egyes kérdés után dicsér a tanár és megbeszélik, miért az a helyes válasz. - Többnyire jó válaszokat adnak, a korstílus, stílusiránynál volt még némi keveredés. - Az első 3 helyezettnek kisötöst ad, jelzi, hogy azért nem nagyot, mert ez csak villámjáték volt most. 	<p>Táblakép 14</p>

		<p style="text-align: center;"><u>Kahoot</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • https://create.kahoot.it/details/95959dbe-d5c8-43fb-85cf-898a89957fef  <p>Konkrét kérdéseket lásd a mellékletben.</p>
55-56'	<ul style="list-style-type: none"> - Elnézést, hogy tovább tartott az óra. Köszönöm a figyelmet! Ez volt az utolsó online óránk, jövő héttől a megszokott órarendben lesznek az órák, csütörtökön kivételesen nyelvtan is lesz. - Holnap? – kérdezi egy lány. - Nem, holnap még ez a hét van, jövő héttől kezdődően. - Másodpercek alatt kilépnek a digitális osztályteremből. 	

41. sz. melléklet: Az M14-es online óra Kahoot-kérdései, táblakép





42. sz. melléklet: Az M14-es online irodalomórához kapcsolódó támogatott felidézés interjúleirata

M: Milyen volt az óra?

T: Nem is tudom, tudod az a baj ezzel, hogy nagyon szubjektív. Mert én jól éreztem magam. Úgy érzem, hogy produktívak voltunk, sok információ átment, legalábbis elhangzott. Vizuálisan is. Feladat és játék is volt. Nem volt annyi üresjárat, hallgatás, mint offline órán. De nincs képem arról, hányan voltak jelen szellemileg is az órán. Nem láttam a reakcióikat. Hogy mi került a füzetbe vagy például a csoportmunka hogyan zajlott a gyakorlatban. Nem tudom, erre mi lehetne a megoldás. Ha lenne is egy program minden gyerek gépén, ami rögzíti a tevékenységet, az sem adna azonnali visszajelzést, mint amikor élőben, személyesen látom az arcukat, reakcióikat vagy nézek bele a füzetükbe. Arról nem is beszélve, hogy mondjuk egy ilyen Kahoot feladatnál ugye plusz eszköz is van, a telefon. Bár tény, hogy ezt a számítógépen is meg lehetne ugrani, de egyre inkább úgy látom, hogy a telefon az, ami hozzájuk van növe. Sokkal magabiztosabban kezelik főleg az ilyen applikációs játékokat, mintha ugyanez gépen lenne.

M: Akkor menjünk időben visszafele. Kahoot-játék szituáció visszajátszása.

T: Erősen gondolkodom, hogy ezt a villámjátékot minden óra végére be kellene vezetnem. Az helyes válaszok aránya alapján egyértelmű, hogy alkalmas összegzésre, összefoglalásra, kicsit tornáztatja az agyat, nem vész el az info azonnal. Persze garancia semmire sincs, de talán ha másfajta ingerben és környezetben kell alkalmazniuk ezeket az információkat, lehetséges, hogy jobban mélyül. Igaz, rá kell szánni az időt, hiába a kevés kérdés, akkor is elvitt majdnem 10 percet, de az elmúlt hetek tapasztalatai alapján azt mondhatom, hogy offline órán kifejezetten népszerű feladat, felébreszti az osztályt még óra végén is. Most nyilván nem tudom, hogy így online körülmények között hogyan, milyen energiaszinten vagy motiváltságban érte őket, de ezt az előbb már kifejtettem. Ezt leszámítva mindenképpen hasznosnak ítélem meg a játékot és a helyét az óra menetében.

M: Liszt: Magyar rapszódia visszajátszása

T: Nekem mint zenekedvelő embernek ez fizikailag fájt. Szeretem ezt a művet, pláne a Tom és Jerry jelenetet. De jobb lett volna most kihagyni. Így, hogy alig pár másodpercet hallottunk belőle. Semmi értelme nem volt. Szerintem következő órán újra elővesszük.

M: Művészetek, társművészetek feladat visszajátszása.

T: Őszinte leszek, ezt egyáltalán nem így terveztem. Sőt, nem is tudom, hogy terveztem. Hirtelen ötlet volt a csoportmunka, úgy éreztem, hogy már sokat beszélek és így legalább tudják gyakorolni az információkeresést meg a multitaskingot megint. Tulajdonképpen ez egy jó feladat lett volna, ha előre megvan, mit akarok. Mert eleve a keresés, képlementés, forrásmegjelölés, egy dokumentumba szerkesztés egy komplex médiajártasságot fejlesztő gyakorlatnak is betudható. Ezen még lehetne fejleszteni, de utólag csak azért mozgatja a fantáziám, mert ebben így több is lehetett volna. A beosztás is teljesen random volt. Ugye megint nem tudom, hogy valóban csoportban történt-e a megoldás vagy megbeszélték, hogy egyvalaki megcsinálja és bemutatja. És hát igen, a végén ki is jött, hogy a szobroknál nem is volt lehetőségük csak ugyanazokat a műveket megtalálni, amiket aztán én is vetítettem. Mondhattam volna, hogy romantika szobrászata vagy valamilyen más kulcsszóval keressenek újakat. Viszont az építészet nagyon ügyes volt a gyerekek részéről. Ott még többet is lehetett volna elemezni. Fontosnak tartom egyben kezelni a művészeteket, mindegy, hogy melyik ág, jó, ha fel tudják ismerni a jegyeket. Meg az érettségien is jó érzés, ha látjuk, hogy a végzős valóban lát a pályán, össze tudja kapcsolni a különböző tantárgyakból tanult dolgokat. És alkalmazza is.

M: Nem tudom, azt láttad-e, mert a felvételtől nem derül ki, de a másik két csoport az első referálása alatt még módosított a feladatmegoldásán.

T: Mire gondolsz?

M: A forrásmegjelölésre.

T: Ó nem láttam, de igen. Megtalálják a tuti információt és az már nem a folyamat része, hogy a részleteket vagy hát mit is mondok, nem részlet a cím vagy az alkotó, szóval hogy nem megy végig a

folyamat. És utána szembesülünk vele, hogy az már egy másik kérdés, hogy azt sem tudjuk, honnan szedtük az adott dolgot, infót, de az sincs meg, egyáltalán ki vagy mi van a képen. Ez tanulságos volt, remélem, nekik is. Ez olyan, mintha a dolgozatban félig oldanánk meg a feladatot. Ahhoz, hogy ez automatizmus legyen, biztos, hogy még sokat kell gyakorolnunk.

M: Történelmi háttér visszajátszása

T: Történelemtanárként nem kérdés, hogy térben, időben, nagylátószögben kezelem az irodalmat és a történelmet. Ez elengedhetetlen. Bármilyen kapcsolódás van, lecsapok rá, hogy kössék össze, hogy ugyanarról van szó, mint másutt tanulták. Levente nagyon képben van, látszik, hogy érdekli a történelem és az irodalomból is bizonyos részek. A gond az, hogy a többieknél tényleg foltok lehetnek, ahogy órán is mondtam. Erre több kolléga is panaszkodik. Ugye itt felmerül, hogy mi is a cél?

M: A romantika jellemzői rész visszajátszása

T: Talán emiatt is éreztem, hogy sokat beszéltem. Tulajdonképpen ez egy előadás volt. Nem tulajdonképpen. Előadás volt. Egyrészt időt akartam hagyni, hogy aki jegyzetel, legyen esélye, másrészt a sztorikkal, példákkal mélyíteni az elhangzott információkat. De nem csodálom, hogy nem volt kérdés, hozzászólás is alig. Baromi unalmas így visszahallgatva is. A kérdve kifejtő módszer itt tényleg minimálisan ült. Lehetett volna interaktívabb ez a rész. Tudod, az zavar meg, hogy nincs visszajelzés. A személyes tanórán sétálgatok közben, látom és érzem a rezdülésükön, hogy mi van és nem hagyom őket nyugodni, ezer meg ezer kérdést teszek fel egy-egy alkalommal. De itt eleve a figyelem és a képernyőmegosztás... felosztás, hogy egyszerre nézném a téglalapokban az arcokat, akik vagy engem figyelnek vagy tök mást csinálnak és közben haladnék azzal, amit el akarok mondani. Szóval ez a fizikai helyhez kötöttség is kiváltja azt, hogy bekapcsoljam magamban a magnót, amit évek óta kívülről fújok és előadásban ledarálom, ami van. Mondjuk ilyen szempontból érdekes lenne egy olyan helyzet, ha az órám alatt vagy amíg beszélek, mozognék, mint rendszeren a tanteremben. Ha mozog a háttér, lehet jobban fenntartom a figyelmet. De ebben az esetben nem tudom elképzelni, hogy laptop legyen a kezemben vagy párhuzamosan osszak meg tartalmakat, miközben sétálok.

M: Korstílus, stílusirány fogalomtisztítás visszajátszása

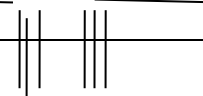
T: Nagyon gyakori, hogy keverik a fogalmakat, még a felnőttek is. Ez egy tipikus ismétlő, rendszerező rész, feladat volt. Pont így is képzeltem el, hogy elsoroljuk a különböző korszakokat időrendben és akkor jelenik meg a képernyőn. Bízom benne, hogy ha vizuálisan is látják, akkor jobban megmarad a későbbiekben, hogy mi mit követ vagy milyen stílusirányok vannak az adott korstíluson belül vagy mellett. Azért az sokat elárul, hogy nem ment simán a felsorolás, de most azt mondom, ezt még párszor el fogjuk játszani érettségiig. Teljesen jól vizualizálható táblára írva is az idővonal.

M: Asszociációs játék visszajátszása

T: Szeretem így kezdeni az órát, kíváncsi voltam, hogy megy ez online. Egyrészt interaktív, gondolkodásra készíti az osztályt, másrészt a témát is felvezeti. Szabadválaszos megoldások, semmi hivatalosság és a legjobb, hogy az érvelést, indoklást is gyakoroljuk vele. Nagyon hasznosnak találok, főleg ilyenkor, bevezető órákon, de máskor is szoktam alkalmazni. Ami nem volt jó benne most, hogy nem tudtam a táblára írni, szerencsésebb lenne a későbbiekben, ha párhuzamosan én is írom vagy megjelenítem, amit mondanak. Nem ismerem a [Google] meet lehetőségeit, szóval ezt még át kellene gondolni. Van egy kollégám, aki tablettel a kezében mászkál órán és arra ír, az pedig rögtön megjelenik a táblán. de hogy ez tisztán online körülmények között, hogy menne, most nem tudnám megmondani.

43. sz. melléklet: Az M15-ös modellezett offline irodalomóra megfigyelési jegyzőkönyve



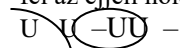

Megfigyelt óra adatai: Magyar irodalom, 10.B, tanár HL offline		téma: Kölcsey Ferenc: Huszt című versének elemzése Dátum: 2023.03.02. csütörtök 11:45	Megfigyelő: Habos Dorottya EKKE DI	Sorszám: M015 Aláírás:
Megfigyelési szempontok: verbális és nem verbális pedagógiai kommunikáció				
Az óra történései				
idő	didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével		Megjegyzés	
1'	- A témazáró dolgozatokat jövő hétre kijavítom. Most folytassuk a tegnapi online-on elkezdett témát!		30 fő osztályból 7 hiányzó ÜLÉSREND <u>T</u> A M- --XX XX XX X--X XX XX XXXX -X XX XXXX XX	
2-3'	- Mit jelent a rapszodikus? - Motyogva válaszolgatnak, vihorásznak közben a tanulók. - A rapszodikus teljesítménnyel magyarázza: „Egyszer írsz egy ötöst matekból, aztán két egyest, aztán egy négyest, aztán egy kettést, aztán megint két ötöst és megint egy egyest. A teljesítmény hullámzó lesz tőle.”			
4-14'	- Liszt-rapszódia fogalmának magyarázata. - Tegye fel a kezét, aki szereti a Tom és Jerryt! (néhányan teszik csak fel) - „Ez egy olyan Tom és Jerry rész, ami Oscar-díjat kapott, mégpedig		TANÁR MOZGÁSA tábla okostábla ===== =====	



	<p>a zenéje miatt.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nyüzsgés, alapzaj. - „Ezt az öt percet rászánhatjuk, jó?” (Csend) - Ugye ezt már néztük korábban, tegnap, mindjárt visszaugrunk az elejére! - Hosszú másodpercek telnek el, mire beállítja - „Figyelem! És a zenét is figyelje!” - „Nézd a videót, de ha szeretnél, akkor csak borulj le a padra. Hallgasd a zenét és gondold át, milyen jellegzetességei vannak, amik a romantikára utalnak benne.” - Elkezd a lejátszást, de megállítja: „Mit hallottunk előtte? Mit csináltak itt a kedves művészek? Ez egy milyen zenekar?” - Halkan hangzik, hogy vonós. „Csak vonósok vannak benne?” Nem. „Hanem?” „Kórus”. „A kórust nem keverjük össze ugye a zenekarral! Hogy hívjuk ezt?”(Csend) „Hallottunk már a szimfonikus zenekarról?” „Igen.”(nevetnek) – párbeszéd alakul ki a tanulókkal - Tom és Jerry Liszt-rapszódia teljes videó lejátszása (amiből az online órán csak néhány másodpercet hallgattak) - Egy ponton elkezdenek fészkelődni, beszélgetni, köhögni, halkan nevetgélni a tanulók, a tanár szúrós nézéssel reagál. - Leesik valami az egyik asztalról: „Hagyd is ott!” – reagál. - 2. percnél megállítja és belekérdez, belenevetnek a tanulók, fegyelmez. Síri csend követi, lányok motyognak, nem értik, mi a probléma. Majd folytatja a zene lejátszását. Utána halkabban, de megy a neszelés tovább. - Végighallgatják a teljes művet, de az utolsó rész hiányzik a videóból. Meg is kérdezi a tanár: „Hova lett a vége?!” Hatásszünet. Esküszöm, megkeresem a végét, csak nem most, mert akkor soha nem érünk a végére. (Közben még be-beindul a zene foszlányokban) 	
15-17’	<ul style="list-style-type: none"> - A romantika főbb jellemzőinek megbeszélése a hallott zenén keresztül - Főként a tanár beszél, de egy-egy szó erejéig hozzászól néhány tanuló. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - „Felfedezik benne a tanult elemeket? Például érzelem, felfokozás, magyaros elemek?” - „Hogyan mutatja be a zene ezt az érzelmfokozást, mit csinál, mik váltakoznak?” Balázs válasza: „A hangok.” Tanár: „Balázs, köszönöm szépen, nyilvánvaló kapitányi megszólalás”. - Utána Levente átveszi a szót és válaszol a kérdésekre. 			
18-25'	<ul style="list-style-type: none"> - Na egy gyors Kahoot, telefon. - Nyüzsgés a teremben, mindenki előveszi a telefonját közben. Viszonylag lassan csatlakoznak be a felületre. - Romantika ismétlés - „Tudom, hogy tegnap ez már volt, de ismétlés a tudás anyja, apja, rokona, kíváncsinak várjuk, mi maradt meg az előző óráról, illetve adjunk esélyt azoknak is, akik nem voltak a tegnapi órán.” - Valaki jelzi, hogy nincs mobilinternet, jelzi a tanár, hogy ad. „Adok, ez nem okozhat problémát.” Amíg megoldja, a háttérben tovább beszélgetnek. - Kérdések és válaszopciók felolvasása, szóban dicsér, kisötöst, piros pontot most nem ad. - Többen susognak közben, közösen dolgoznak, konstatálják, hogy emlékeznek a válaszokra. - Jázmin lett az első, megdicséri, közben hallható, hogy a többiek még megbeszélnek a válaszokat, melyiket tudták, melyiket tippelték. - „Az ötödiket azt tippeltem. Életemben nem tanultam meg a Himnuszt.” – mondja társának büszkén egy lány. A tanár vélhetően nem hallja. 			
26-30'	<ul style="list-style-type: none"> - „Füzet!” - „Telefon is maradhat és Kölcsey Husztjára keressünk rá. Ott legyen a szöveg előtted!” - „Miért maradt ki a szöveggyűjteményből?” - Többen találgatnak, viszonylag gyorsan rájönnek, hogy azért, mert általános iskolában tanulták már. - „Ezt könyv nélkül tudja már mindenki. Tegye fel a kezét, akinek meg kellett tanulnia!” - „Az a baj, hogy megint az általános iskolai történelmi ismereteikre kellene alapoznom, ami eddig is némiképp problémába ütközött, 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <p>KÖLCSEY: HUSZT</p> <p style="color: red; text-align: center;">➔ REFORMKOR</p> <p>HUSZT</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ epigramma</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ DISZTICHON</p> </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	<p>KÖLCSEY: HUSZT</p> <p style="color: red; text-align: center;">➔ REFORMKOR</p> <p>HUSZT</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ epigramma</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ DISZTICHON</p>	
<p>KÖLCSEY: HUSZT</p> <p style="color: red; text-align: center;">➔ REFORMKOR</p> <p>HUSZT</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ epigramma</p> <p style="margin-left: 20px;">➔ DISZTICHON</p>				

	<ul style="list-style-type: none"> - de próbáljuk meg!” - „Mi az, hogy reformkor?” - Balázs a reformációval keveri - A tanár történelmi háttérrel ad, visszautal az előző órára. - Mi az, hogy identitás? - Bizonytalanul válaszolnak, folyamatos kérdezéssel, kérdésekkel próbálja őket aktivizálni. - Utal A walesi bárdokra, idéz is belőle. 																			
31-34’	<ul style="list-style-type: none"> - A tanár elmondja a verset fejből - „Erzsébet, ez milyen műfaj lehet, mit gondolsz?” „Többiektől egyéb tipp?” - „Mik az epigramma jellemzői?” - Ismétli a főbb pontokat: antikvitás, sorpárok, verselés - Nem tudják, milyen sorpárok vannak. „Húha, hát annyi sorpárt találtunk, hogy nem csodálom, ha nem tudjuk kiválogatni belőle.” 																			
35-40’	<ul style="list-style-type: none"> - Az első 2 sort írjuk le a füzetbe! - Felírja a táblára is az első 2 sort és letörli az előző órai vázlatot. - „Ó hát már többen rájöttek, hogy mi következik. Aki elsőre eltalálja a disztichon sajátosságait, annak adok egy ötöst!” - „Irodalom vagy nyelvtan?” – kérdezi Balázs - „Irodalomból” – hangzik komolyan a válasz. - „Mi az időmértékes?” - szabályok tisztázása – a táblára is felírja - +Levente, miket keresünk? Ugye ez egy olyan láb, ami nem bűdös, verslábakat!” - elkezdik metrizálni a sorokat a tanulók 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td>Bús düledékeiden Husztnak</td> <td></td> </tr> <tr> <td>romvára megállék,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Csend vala jelleg alól szállt</td> <td></td> </tr> <tr> <td>fel az éjjeli hold.</td> <td>--</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>UU</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- hosszú mgh vagy rövid a mgh, de 2-nél több msh követi</td> <td></td> </tr> <tr> <td>U rövid mgh és 0 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>msh követi</td> </tr> </table>	Bús düledékeiden Husztnak		romvára megállék,		Csend vala jelleg alól szállt		fel az éjjeli hold.	--		-	UU		- hosszú mgh vagy rövid a mgh, de 2-nél több msh követi		U rövid mgh és 0 1			msh követi
Bús düledékeiden Husztnak																				
romvára megállék,																				
Csend vala jelleg alól szállt																				
fel az éjjeli hold.	--																			
	-																			
UU																				
- hosszú mgh vagy rövid a mgh, de 2-nél több msh követi																				
U rövid mgh és 0 1																				
	msh követi																			
41-43’	<ul style="list-style-type: none"> - Az ötösről lecsúsztak, mert Renátáé! (ő volt a leggyorsabb) - néhányan vigyorásznak - a többieknek még egyesével segít 	<p>TÁBLAKÉP</p> <table border="1"> <tr> <td>Bús düledékeiden Husztnak</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- U D - U D -</td> <td></td> </tr> </table>	Bús düledékeiden Husztnak		- U D - U D -															
Bús düledékeiden Husztnak																				
- U D - U D -																				

	<ul style="list-style-type: none"> - felírja a táblára a verslábakat, közösen próbálja megbeszélni, de a tanári kérdésekre nemigen tudnak válaszolni - Belenget egy későbbi dolgozatot a témából, mire reagál az egyik tanuló, hogy ebből már írtak. - „Az, hogy ebből már írtak, nem azt jelenti, hogy tudják is. És ez elég zavaró. Mint ahogy a mellékelt ábra mutatja. Meg kellene tanulni végre. Ez a verstan alap és lassan a verstan haladóknak jön és nem fogsz belőle semmit sem érteni, ha nem tudod, mi a hexameter vagy pentameter.” 	<p>romvára megállék,  Csend vala jelleg alól szállt  fel az éjjeli hold.  </p> <p>– hosszú mgh vagy rövid a mgh, de 2-nél több msh követi</p> <p>U rövid mgh és 0 1 msh követi</p>		
43-44'	<ul style="list-style-type: none"> - Jövő hétre memoriterek emlékeztető + szabályok a szóbeli felelésre „Nevezzük bosszúhadjáratnak. Arra nem alkalmasak, hogy leírják, mert csálnak, úgyhogy akkor meghallgatom szóban.” - Konstruktívan áll ahhoz, mely napon legyen a számonkérés, a tanulók mondják meg, elfogadja - „A másik házi feladat. figyel! Figyeljen, mert úgysem jön holnap, úgyhogy van ideje! Tehát a másik házi feladat, hogy olvassa el, legyen kedves a Huszt és a Himnusz című műveket és legyen kedves mind a kettőhöz nem az internetről, hanem saját gondolatokat írni a füzetbe. Nem kell sok, 4-5 gondolat nekem elég. Mi jut eszedbe erről a két műről? Füzetbe!” 			
45'	<ul style="list-style-type: none"> - További szép napot! 			

44. sz. melléklet: Az M15-ös modellezett offline irodalomóra reflexiói támogatott felidézéssel

M: Hogyan értékeled az órát?

T: Reggel témazárót írtak, nem akartam őket nagyon gyötörni. Szerintem kellően pihentető volt, már amennyire egy óra pihentető lehet. Inkább ismételtünk, játszottunk. Szerintem rendben volt.

M: Tom és Jerry videó szituáció visszajátszása

T: Ugye tegnap mondtam, hogy zavart, hogy bele is hallgattunk meg nem is, most időt akartam szánni rá. Így kicsit tudtak pihenni, másfajta információbefogadás, mint a szóbeli előadás vagy ha otthon meghallgatják vagy nem. Ez a jelenet egy Oscar-díjas jelenet, úgy gondoltam, nem árt, ha van egy ilyen kapcsolódás is. Hallható, hogy kb. a felénél már egyre erősebb a nyüzsi. Nincsenek hozzászokva a hosszabb ingerekre. De igen, éreztem, hogy egy idő után már nem volt komfortos nekik. Nekem a Tom és Jerry kultfilm, de az a gyanúm, hogy nekik már nem sokat mond, talán nem is találják viccesnek a jeleneteket. Azt viszont fontosnak tartom, hogy megtanuljanak zenét hallgatni. Most lehet furán hangzik, de ez is egy képesség. Szóval nem akarok nagyot álmodni, hogy értő zene legyen, egyszerűen csak zene meghatározott ideig.

M: Kahoot-játék visszajátszása

T: Reggel még gondolkodtam rajta, hogy visszahozzuk-e, mert eleve csak 5 kérdés és tegnap lejátszottuk. De úgy gondoltam, hogy jobb így ismételni, mint szárazon szóban. Kis agytorna, hogy emlékeznek-e a helyes válaszokra. Meg ma voltak olyanok is órán, akik tegnap nem. Örültem, hogy nem ugyanaz lett az első, mint tegnap. Kár, hogy még mindig sok idő elmegy a becsatlakozással.

M: Huszt bevezetés visszajátszása. Rávezetés, ismétlés.

T: Szeretem a gyakorlat oldaláról megközelíteni a témát, ez adta magát. Vajon miért nem került be a szöveggyűjteménybe? Tök jól rájöttek, hogy azért, mert már egyszer bekerült, hetedikben. Ettől függetlenül biztos, hogy voltak olyan tanulók, akiknek nemhogy a memoriter, a verscím sem derengett. Egy példának szerintem jó volt ismétlésre, visszacsatolásra.

M: Huszt metrizálás feladat és értékelés visszajátszása

T: Klasszikus feladat, szintén az agytorna miatt dobtam be. Ez tipikusan az a feladat, ami ha valakinek jól megy, szereti, ha nem érti a lényegét, akkor szenved vele vagy nem is érdekli. Úgy láttam, hogy a többség csinálta, küzdött az elemekkel. Talán motiválta őket az ötös, vagy hogy nincs úgy tétje, csak nyerhetnek vele. Viszont rémisztő, hogy utána semmire nem tudtak válaszolni, mintha sohasem hallottak volna az időmértékes verselésről. Baromi kellemetlen. Kilencedik után amúgy nem sokszor kerül elő a metrizálás, jó néha felfrissíteni, de lehet, hogy ebből lesz még egy dolgozat, mert nem igazán tudják még most sem. A feladat tervezésekor magamból indultam ki, hogyha fáradt vagyok, néha jólesik valami monotont csinálni tiszta, könnyű szabályok alkalmazásával. Viszont jó, hogy fény derült rá, hogy ez még mindig gyenge pont az osztályban.

M: Házi feladat, feleltetés előrevetítése.

T: Borzasztóan mérges vagyok azért, hogy nem tanulják meg azt a néhány sor memoritert. Kilencedik év eleje óta van ez a feladat, mindig az aktuális repertoárból kell egy-egy versszakot megtanulni. Eddig írásban kértem számon, de nagyon bosszant, hogy csálnak és még azt is rosszul. Úgyhogy elhatároztam, hogy akkor erre külön időt szánok. Ha kell, akkor a szünetekben fogom kikérdezni, de mostantól egyesével, szóban felelnek a memoriterekből.

