

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem**  
**Neveléstudományi Doktori Iskola**



**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:**

Prof. Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, egyetemi tanár

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:**

Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

**Tóth-Habos Dorottya**

**Pedagógiai kommunikáció hibrid oktatásban**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

**Témavezetők:**

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

**dr. Szőke-Milinte Enikő egyetemi docens**

**Eger, 2024.**

## Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés és a témaválasztás indoklása .....	3
2.	A kutatás céljai, kutatói kérdések és hipotézisek.....	4
3.	A kutatás módszerei .....	6
4.	Kutatói válaszok, a hipotézisek értékelése.....	8
5.	Az eredmények alkalmazása, további kutatási lehetőségek.....	17
6.	A szerző publikációinak jegyzéke.....	20

## 1. Bevezetés és a témaválasztás indoklása

A digitális oktatás az elmúlt évtizedben lassú, de folyamatos ütemben jelent meg a tanítási-tanulási folyamatban hol diszkrétebben, hol látványosabban. Azonban minden közvetett vagy közvetlen, lassabb vagy előrehaladottabb „alapozás” ellenére a koronavírus-járvány 2020-ban mégis hirtelen megoldandó helyzet elé állította a világ oktatási intézményeit, rendszereit iskolatípustól függetlenül. Az e kihívásra adott pedagógiai gyakorlati válaszok több szempontból tanulságosak, némelyek a járvány elmúltával is a napi rutin részévé válhattak.

Érdeklődésem és kutatásom középpontjában a pedagógus tanórai tevékenysége, azon belül a pedagógiai kommunikációja áll különös tekintettel a tanulási és tanítási folyamat egy olyan – egyelőre nem a hétköznapiakban alkalmazott – munkaformájában, amelyet hibrid oktatásnak nevezek. Ez az oktatási forma pedig a COVID-tapasztalatokon alapulva egy olyan elképzelés, amelyben a jelenléti offline órák mellett órarendi szervezésben online alkalmak kerülnek a folyamatba.

A kutatási téma gyakorlati megvalósulását az indokolta, hogy 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 naphól 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 jelenléti 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.

Ma már az elsődleges tapasztalatok alapján tudható, hogy az említett belátható időn belüli bevezetés a tervezettnél hosszabb, több évnyi előkészítést és felkészítést igényel majd a tanítási folyamat résztvevőinek. Kutatásom az előkészítő szakaszba bekapcsolódva zajlott, amikor lehetőségem nyílt többek között 4 héten keresztül egy tantárgy hibrid körülmények közötti modellezésének és az adott pedagógus pedagógiai kommunikációjának megfigyelésére.

## **2. A kutatás céljai, kutatói kérdések és hipotézisek**

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 célom 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 kérdőívkutatásnál 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 óraszámú 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 és hipotézisek vezetnek:

**K1:** Hogyan definiálható a hibrid oktatás fogalma?

**H9:** A megkérdezettek többségének hibrid oktatás fogalmában markánsan és közvetlenül megjelenik az online oktatás.

**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.

**K4:** Hogyan valósult meg a pedagógiai kommunikáció a megfigyelt offline és online tanítási környezetben?

**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

**K5:** Milyen online elemek jelennek meg offline órákon?

### 3. A kutatás módszerei

A kutatási kérdéseket komplex módszertannal kívántam 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 tanár tevékenységeihez kapcsolódó döntéseinek háttéréről.

Ezért a kutatás bevezető szakaszában *metaforakutatással* tártam fel a hibrid oktatás fogalmának jelentését, háttérét. Ezt követően zárt és nyílt végű kérdésekből álló *kérdőívvel* mértem fel, milyen élményekkel, tapasztalatokkal és nézetekkel rendelkeznek a vizsgálni kívánt intézményben a pedagógusok és a 9. évfolyam tanulói az online oktatásról.

A kérdőívet a pedagógusok digitális formában, Google-úrlapon töltötték ki egyéni időbeosztásuk miatt, míg a tanulók mindkét szakaszban papír alapon iskolai keretek között. Az adatok beérkezése után a kézzel kitöltött kérdőíveket is digitalizáltam 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 elmeztem.

A kérdőív adatait figyelembe véve dolgoztam ki a modellezett időszak hibrid kereteit, amihez a minta, az IKT lehetőségek és az alkalmazás mikéntjének szempontjából fontos információval bírt a kiválasztott évfolyam különböző tantárgyainak *óramegfigyelése* kommunikációs és IKT szempontból. Ehhez úgynevezett *exit kérdőívként* közvetlenül az órák után tizenkilenc kérdésből álló megfigyelői skálát alkalmaztam, amelynek indikátorai a pedagógusminősítés 5. (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság) és 7. (kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás) pedagóguskompetenciáin alapultak, kiegészítve további, a digitalizációra, az online-ra és az IKT-re vonatkozó állításokkal.

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 Meet 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.

A modellezett időszak alatti *óramegfigyelések* a pozitivista irányzathoz sorolt, kvantitatív alapú metodológiának megfelelően történtek. Vagyis 14 tanórán keresztül külső szemlélőként, a háttérben végeztem strukturált megfigyelést Flanders interakcióanalíziséhez használt, előre meghatározott kódjaival, majd a szubjektivitás kiküszöbölésére később az órák hanganyagát meghallgatva újrakódoltam az interakciókat.

Az óramegfigyeléseket követően az értelmező, kvalitatív metodológiához tartozó *támogatott felidézés* módszerével vizsgáltam meg mélyebben a látottakat a tanár kommunikációja és nézetei, döntései közötti összefüggések alapján. Céлом tehát a vizsgált pedagógus tevékenységének, döntéseinek megértése volt 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 kívánt meg.

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

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 következtetésem 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.

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. Célokom, hogy a megfigyelések alapján kirajzolódott szempontok esetleges irányként a későbbiekben más pedagógusokat és tantárgyakat vizsgáló kutatás alapjául szolgáljon.

#### **4. Kutatói válaszok, a hipotézisek értékelése**

##### **K1: Hogyan definiálható a hibrid oktatás fogalma?**

*H9: A megkérdezettek többségének hibrid oktatás fogalmában markánsan és közvetlenül megjelenik az online oktatás.*

A kapott 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. 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.



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 tapasztaltak megszokottsága (N=5), továbbá az újdonság és a rugalmasság (N=4) köré szerveződnek.

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.

Az tehát kijelenthető, hogy a pandémiás időszak alatti online oktatás hatással volt az emberek nézeteire, függetlenül attól, hogy közvetlenül vagy közvetetten vonódtak-e be a folyamatba. A hatás mélységére és milyenségére nem terjedt ki e kutatás, azonban arra rávilágított, hogy ez az időszak a nehézségek megtapasztalása mellett inspirációt és ambivalens lehetőséget kínált a tanulóknak az önálló tanulás szervezésére (vagy épp a tanulási folyamat egyéni ignorálására), valamint a pedagógusoknak főként módszertani és a digitális írástudáshoz kapcsolódó kompetenciafejlesztésre. A legutolsóként megfogalmazott, mégis a logikai sorrendben elsőként tárgyalt H9 hipotézis ilyen értelemben igazolást nyert, ugyanis bár nem reprezentatív mintán, de a válaszadók többségénél markánsan megjelenik a hibrid és az online kapcsolata.

## **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.*

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.

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. Abban is egyezés mutatkozott a két csoport között, hogy a koronavírus-járvány két időszaka közül a többség a másodikat ítélte pozitívabbnak.

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

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 kérdésre adott válasz. 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.

A pedagógusoknál is hasonló arányban váltana ki pozitív hozzáállást a hibrid munkaforma (47,1% örülne neki, 17,6%-nak sem lenne ellenére). 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.

Tehát valóban mindkét csoport pozitívan áll a hibrid oktatás kérdéséhez, azonban mégsem igazolható egyértelműen a hipotézis a tanári kérdőív fogalomspecifikálásának elmaradása miatt.

Kiegészítésként egy árnyaló eredményt fontos felvetni, miszerint a modellezett időszak előtt a teljes tanulói évfolyam (65 válaszoló) 47,7%-a örült volna, 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.

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

Valóban pozitív tapasztalatként jelent meg a tanulók részéről a kényelem faktor a koronavírus-járvány alatti oktatásban. Valamennyi válaszban meg is jelent a kényelemre történő utalás, azonban a hipotézis megfogalmazása okán mégsem tekinthető egyértelműen igaznak a kapott eredmények alapján, ugyanis nem természetes hozadékként, hanem főként kikapuként, valami olyasmiként értékelik, ami nem „legális”, ami a norma mögötti „összekacsintás” jelensége. Ennek pedig feltételezhetően az az oka, hogy a kényelmet nem az energia- és a munkaerőoptimalizálás, hanem a megúsás lehetőségével azonosíthatják. Azonban erre

irányuló specifikus kérdések nem jelentek meg a felmérésben, így ez megmarad a feltételezés szintjén.

### **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.*

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 internetelérés 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 zavarja az online órák közben. További 29,7% nyilatkozott úgy, hogy lehetőségei többnyire megfelelőek, az esetleges zavaró tényezőket könnyen pedig ki tudja zárni, nem befolyásolják 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 tanulónak 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.

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. 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.

Vagyis a nézetekre szűkítve elmondható, hogy mindkét csoport úgy véli, többnyire megfelelő körülményeket tudna biztosítani a hibrid oktatás zavartalan működéséhez.

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

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. H5 hipotézisem csak a tanulók nézetére terjedt ki.

A tanulók kritikusabbak voltak önmagukkal a tanárokhoz képest, a 66 válaszadó átlaga 3,81-ra tehető. Többségük (46,2 %) jóra értékelt online tevékenységüket. Mindössze 23,1%-uk gondolta úgy, hogy kiválóan mozognak az online térben, 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. Összességében elmondható tehát, hogy átlagszámítással értékelve a kapott adatokat, a megkérdezett minta nézetei szerint jól mozognak az online világban, azonban nem állítható egyértelműen, hogy ez magabiztossággal is társul.

#### **K4: Hogyan valósult meg a pedagógiai kommunikáció a megfigyelt offline és online tanítási környezetben?**

*H6: A vizsgált tanulók és a pedagógusok nézeteiben különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjára vonatkozóan.*

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.

*H7: A vizsgált tanulók nézetei alapján különbség van a megfigyelt pedagógus online és offline órai kommunikációjában.*

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. 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.

**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. Ebben a tekintetben tehát azonosan vélekedtek a megfigyelt pedagógussal. Ha hozzávesszük a Flanders-interakciók szerinti számolás kérdésmennyiségre vonatkozó sorát (21. táblázat metszete), 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.

**H7/b** A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet magyaráz online, mint offline.

A második alhipotézis a tanár magyarázatának mennyiségére vonatkozott. 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 perckre lebontva.

**H7/c** A vizsgált tanulók szerint a megfigyelt pedagógus kevesebbet beszél offline, mint online.

A harmadik alhipotézis a teljes tanári beszédet, vagyis flandersi értelemben a TBR-t veszi górcső alá. 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. 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.

*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*

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.

Tehát 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.

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.

### **K5: Milyen online elemek jelennek meg offline órákon?**

E kutatási kérdéshez nem fogalmaztam meg hipotéziseket, mivel a modellezés előkészítéséhez kívántam felmérni azt, hogy az intézmény különböző pedagógusainak különböző tantárgyi



offline óráin milyen konkrét vagy közvetett elemek jelennek meg. Általános megállapítás volt, hogy az SAMR-modell alapján a megfigyelt tanárok többségében az eszközhasználat a helyettesítés és a kiterjesztés szintjén mozgott, az online tartalmakra, elemekre való utalás néhol markánsabban, máshol egyáltalán nem jelent meg. Továbbá valamennyi eszköz esetén nem volt releváns és szükséges az online kapcsolat, tanári előkészítést követően offline módon is működtethető volt a digitális technológia.

## **5. Az eredmények alkalmazása, további kutatási lehetőségek**

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 bemutatott kutatás kísérletet tett arra, hogy a koronavírus-járvány alatt felhalmozódott tanulói és tanári tapasztalatokból és az oktatásban a vírus óta megmaradt poszt-covid 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 mímelve 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.

Tehát 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.

A kutatás tapasztalatai és eredményei rámutattak arra, hogy a hibrid oktatás előkészítése, megszervezése és alkalmazása összetettsége miatt is nagyfokú elköteleződést, pozitív hozzáállást és önállóságot vár el a folyamat szereplőitől. A disszertáció egy része az ehhez kapcsolódó nézeteket és attitűdöket kívánta felmérni és feltárni, amelyre kiindulópontként lehet tekinteni a téma későbbi kutatási lehetőségeinél. A dolgozat második fele az online és offline keretek között megvalósuló verbális pedagógiai kommunikáció leíró elemzésével foglalkozott.

A kapott eredményekben kevésbé a végkifejlet az érdelemes, ugyanis mindössze egy pedagógus megfigyeléséből álltak össze az adatok, így elképzelhető, hogy más pedagógus esetén más arányszámokat kaptunk volna. A további kutatási lehetőségek szempontjából mindinkább a Flanders-féle mérőeszköz alkalmazása, adaptálása online felületre volt mérvadó. Noha Flanders elsősorban a verbális megnyilatkozásokkal foglalkozik, nem lehet élesen elhatárolni a pedagógiai kommunikációban a nem verbális jelzéseket, ugyanis valamennyi szituációban beépülnek a verbális közlésekbe interakció tekintetében. Ennek kiküszöbölésére és figyelembe véve az online kommunikáció sajátosságait (akár a multitask beemelésével), valóban hasznos lehet alakítani Flanders eredeti kódjain, azonban az online, offline összehasonlíthatóság érdekében kutatásomban igyekeztem a verbalitásra korlátozni a kommunikáció megfigyelését a már említett kitéttel, hogy a kódok egyértelmű eldöntéséhez szükséges beszélői szándék meghatározásában jelen vannak a nem verbális jelek is. Tehát úgy gondoltam, hogy a kutatás első részében a verbalitás az az elem, amely mindkét esetben jelen

van és amely által összehasonlíthatók az adatok. Azonban a kutatás egy lehetséges további útja lehet mélyfúrás végzése, amelyben specifikáltan kapnak helyet azok az elemek és kódok, amelyek nagyrészt vagy kizárólag online megfigyelhetők. Ezek alkalmazásával akár a pedagógiai kommunikáció vagy a hibrid oktatás eredményességének vizsgálata is megvalósulhat, ami nem volt célja e dolgozatnak.

A tanulói emlékezetre kapott adatok is új irányt mutatnak az offline, online, illetve hibrid oktatási forma összefüggései szempontjából szintén az eredményesség fókuszával. Hogyan lehetne elérni a tanulói emlékezet fejlesztését, az élmények és a tartalom beépülését a hosszú távú tanulói memóriába. Ez a kérdés is túlmutat jelen kutatás keretein, de utat nyit újabb vizsgálódásnak. Ebből kiindulva egy lehetséges 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. Mindezek azonban már túlmutatnak a jelenlegi kutatáson, új vizsgálódások célkitűzése lehet.

Szövegközi hivatkozás:

Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

## **6. A szerző publikációinak jegyzéke**

### **A kutatáshoz közvetlenül kapcsolódó publikációk:**

#### **2024**

##### **1.) Habos, Dorottya**

Hibrid oktatás modellezése - gimnáziumi online irodalomórák tanulói emlékezete

Egyéb konferenciakötet, XV. Tanítási Konferencia, Miskolc

#### **2023**

##### **2.) Habos, Dorottya**

Hibrid oktatás kísérlete – csoportmunka és multitasking a digitális térben. In: Mező, Ferenc; Mező, Katalin (szerk.) *Kreativitás - Elmélet és gyakorlat (2023): válogatott absztraktok*, Debrecen, Magyarország: K+F Stúdió Kft (2023) 110 p. pp. 43-43. , 1 p.

Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet)

##### **3.) Habos, Dorottya**

Hibrid oktatásban tartott irodalomórák tanulói szemmel. In: Juhász, Márta (szerk.) *Változások a pedagógiában - a pedagógia változása V. (2023)* 46 p. pp. 20/3-21/1. , 2 p.

Absztrakt / Kivonat (Egyéb konferenciaközlemény)

##### **4.) Habos, Dorottya**

Offline tanórák támogatása hibrid gimnáziumi oktatásban. In: Németh, Balázs (szerk.) *Felsőoktatási Lifelong Learning a képesség-fejlesztés, a kultúrákövetítés és fenntarthatóság tükrében: A hatékony és innovatív tudástranszferek lokális/regionális és globális trendjei*. 19. Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia absztrakt kötete. Pécs, Magyarország: MELLearn Egyesület (2023) 61 p. Paper: F\_4 , 1 p.

Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet)

##### **5.) Habos, Dorottya**

A hibrid oktatás felé. In: Fodorné, Dr. Tóth Krisztina (szerk.) *Felsőoktatási LLL: új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID pandémia hatásai = University Lifelong Learning: New challenges and solutions - impacts of Covid-19 pandemic and model-shifts*. Pécs, Magyarország : MELLearn Egyesület, Milton Friedman Egyetem (2023) 268 p. pp. 233-249. , 17 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

## **2022**

### **6.) Habos, Dorottya**

A hibrid oktatás felé. In: Juhász, Márta Klára (szerk.) Változások a pedagógiában – a pedagógia változása IV., Esztergom, Magyarország : Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (2022) 72 p. pp. 31/3-32/1. Paper: 1

Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet)

### **7.) Habos, Dorottya**

A „hibrid” oktatás felé – online és offline pedagógiai kommunikáció. In: Csuka, Dalma (szerk.) Felsőoktatási LLL: Új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID Pandémia hatásai: 18. MELLearn Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet., Pécs, Magyarország : MELLearn Egyesület (2022) 33 p. pp. 29/1-29/1.

Absztrakt / Kivonat (Egyéb konferenciaközlemény)

## **2021**

### **8.) Habos, Dorottya**

Pedagógiai kommunikáció a digitális osztályteremben: előadás (2021). Változások a pedagógiában – a pedagógia változása III. 2021-11-19 [Esztergom, Magyarország],

Egyéb, előadás

## **2020**

### **9.) Habos, Dorottya**

A tudatos pedagógiai kommunikáció lehetőségei a digitális térben. In: H., Varga Gyula (szerk.) Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. Budapest, Magyarország : Hungarovox Kiadó (2020) 304 p. pp. 116-128. , 13 p.

Könyvfejezet (Könyvrészlet)

### **10.) Habos, Dorottya**

Így neveld (média)tudatosan a Z-seidet! In.: MAGISZTER: A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK SZÖVETSÉGÉNEK SZAKMAI-MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA 18 : 1 pp. 190-192. , 3 p. (2020)

Recenzió/kritika (Folyóiratcikk)

## **A kutatáshoz közvetetten kapcsolódó, egyéb publikációk:**

**2019**

**11.) Habos, Dorottya**

A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének lehetőségei a gimnáziumi történelemórán. In: I. Szakképzés és Oktatás: Ma – Holnap konferencia. Fejlődés és partnerség: Absztraktkötet. Budapest, Magyarország : BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (2019) 144 p. pp. 69-70. , 2 p.

Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet)

**12.) Habos, Dorottya**

A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének jelentősége az iskolában  
In: K., Nagy Emese; Simándi, Szilvia (szerk.) Értékek a neveléstudományban: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Eger, Magyarország: EKE Líceum Kiadó (2019) 188 p. pp. 78-89., 12 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

**13.) Habos, Dorottya**

A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia iskolai létjogosultsága. In: Kaposi, József; Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) Pedagógiai változások - a változás pedagógiája

Budapest, Magyarország : Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) (2019) 559 p. pp. 351-358. , 7 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

**14.) Habos, Dorottya**

A pedagógusok „médiaképzése”. In: Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) Pedagógiai mozaik. Budapest, Magyarország : Szaktudás Kiadó (2019) pp. 245-258. , 13 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

**15.) Habos, Dorottya**

A szülő és a (pályakezdő) pedagógus kommunikációjának lehetőségei a digitális térben (2019)  
Nem besorolt (Egyéb) előadás.

## **2018**

### **16.) Habos, Dorottya**

A médiatanárok képzése. In: G. Molnár, Péter; Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) Pedagógiai valóságok. Budapest, Magyarország: Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) (2018) 431 p. pp. 154-165., 11 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

### **17.) Habos, Dorottya**

Hogyan tájékozódnak a 14-18 évesek a digitális térben? In: Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) Pedagógiai küldetés - a küldetés pedagógiája: Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról. Budapest, Magyarország : PPKE BTK (2018) pp. 271-288. , 17 p.

Szaktanulmány (Könyvrészlet)

## **Egyéb publikációk:**

## **2015**

### **18.) Habos, Dorottya**

A magyar közmédia a médiatudatosságra nevelés szolgálatában: Az M2 és a Petőfi Tv leíró elemzése , 69 p. (2015)

Diplomamunka, szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb)

### **19.) Habos, Dorottya**

Like-oltam avagy a digitális bennszülöttek onléte: Hogyan tájékozódnak a 14-18 évesek a digitális térben?, 92 p. (2015)

Diplomamunka, szakdolgozat, TDK dolgozat (Egyéb)

### **20.) Habos, Dorottya**

Like-oltam: A digitális bennszülöttek onléte (2015)

K2 kísérleti műhely: Egyetemi technológiai kutatások, Budapest, 2015.05.20., [előadás],

Nem besorolt (Egyéb)