

Kiss Dávid:

„ELSAJÁTÍTÁS-HASZNÁLAT-FELHASZNÁLÁS” GONDOLATOK A DIGITÁLIS IRODALOMOKTATÁS HATÉKONYSÁGÁRÓL

„A digitális munkarend sok olyan anomáliára világított rá szokatlan erővel, amelyek eddig a megszokott hétköznapiakban annak ellenére rejtve maradtak, hogy már régóta rontják a tanári munka hatékonyságát (tanulói motiváció alacsony szintje, az értékelés problémái, a tananyag valóságához való viszonyának reflektálatlansága.)”(Urbán Péter)

Bevezető gondolatok

Sipos Lajos – az Irodalomtanítás a harmadik évezredben című tanulmánykötet előszavában – a társadalmak gazdasági és kulturális fejlődésének posztindusztriális szakaszát e három fogalom metszetében értelmezi, és helyezi szembe a kulturális kódrendszer közvetítésének elsődlegességét hirdető történeti elgondolással. A digitális átállás az egész tanár társadalmat nagy kihívás elé állította: az otthonról történő tanulás és tanítás eszközfeltételeinek megteremtése, egy kielégítően működő platform megtalálása és hatékony kezelésének elsajátítása mellett, a tananyagfeldolgozás hagyományostól eltérő módozatainak keresése és alkalmazása is megoldandó feladatként jelentkezett (vö. Fekete & Porkoláb, 2020). Ennek a kihívásnak a nagyságát és minőségét több tényező is befolyásolja, „nagyon erősen összefügg többek között az adott ország oktatási rendszerének jellemzőivel [...], az oktatás digitalizáltságának fokával, a pedagógusok és tanulók IKT-eszközökkel való ellátottságával, a szükséges technikai készségek birtoklásával, az ezzel kapcsolatos attitűddel és a motivációval.” (Fekete, 2020).

Racsco Réka *Digitális átállás az oktatásban* című, évekkal a magyar közoktatás koronavírus-járvány miatti kényszerű online térbe történő átköltözése előtt megjelent írásában azt olvashatjuk, hogy az elkövetkező években az oktatástechnológiai eszközök világa mellett „módszertani területen is jelentős változások várhatók az oktatás digitális átállásával”. (Racsco, 2017). A 2019/2020-as tanév tavaszán elrendelt digitális tanrend hamar a tudományos érdeklődés középpontjába helyezte az oktatás digitalizációjának kérdéseit, mely az elmúlt év szócikkeit vizsgálva is szembeűnő, így a közoktatás digitális transzformációja, tanár és diák megváltozott szerepe, a digitális eszközök pedagógiai hatékonysága hamar napjaink meghatározó neveléstudományi témái lettek.

Az régóta tudott, hogy pusztán az IKT-eszközök alkalmazása nem teszi hatékonyabbá a hagyományos oktatást, „a digitális technológia is csak egy eszköz [...] a hangsúly tehát az eszközhasználathoz kapcsolódó módszertanon és az egyensúlyon van” (Szűts, 2020). Hasonló megállapításra jut Gordon Győri János és Molnár Gábor Tamás, középiskolai magyartanárokkal készített interjúk elemzésekor, az elektronikus eszközök irodalomtanításra gyakorolt hatásával kapcsolatban. Szerintük „a szakmai és szakmódszertani szempontok alapján kell

megválogatni és kialakítani a használt eszközöket, nem pedig a tanítási gyakorlatot igazítani a rendelkezésre álló eszközökhöz.” (Gordon Győri & Molnár, 2021) Felmerül a kérdés, hogy az oktatás kényszerű digitális átállása nem éppen ez utóbbi megoldásra kötelezte-e a tanárokat és diákokat. Az írásom címében is elhelyezett fogalomhármas segíthet meghatározni a digitális eszközhasználat helyét és értelmét a pedagógiában: hogyan és milyen hatékonysággal sajátítják el az oktatásban résztvevők a digitális technológiát, milyen módon és hozzáértéssel használják, s mi az eszközök felhasználásának célja a tanulás-tanítás folyamatában.

Aktív, pályán lévő magyartanárként és az irodalomtanítás gyakorlatát vizsgáló doktorjelöltként figyelmem – számos tanár- és kutatótársaméhoz hasonlóan – természetes módon fordult a tudományos érdeklődéssel és diszkurzussal összhangban a digitális oktatás időszaka felé. Kutatásomban az irodalomtanítás aktuális helyzetének feltárása, a problémás területek azonosítása, alternatívák, javaslatok keresése és meglévő jó gyakorlatok felmutatása egyaránt motivált.

Tanári oldalról a digitális tanrendre való áttérés utáni napokban, a közösségi oldalakon alakult tematikus csoportokban kezdődött meg a jó gyakorlatok, tananyagok, feladatlapok, innovatív megoldások közzététele, cseréje (Szűts, 2021), a tanártársadalmon belül eddig talán sosem tapasztalt méretekben mutatkozott meg a hálózatos tudásmegosztás (vö Fekete, 2020).

Az írásom mottójául választott interjúrészlettel egybecseng Jakab György meglátása, aki az *ISKOLA – járvány idején* című nagyszabású tanulmányában rámutat arra, hogy a közoktatás digitális térbe való átlépése számos, a rendszerben már meglévő problémát emelt újra a tudományos érdeklődés horizontjára. Jakab szerint „a járvány nyomán kialakuló kényszerű oktatási változások drámai módon (tragédiákat és komédiákat is hordozva) rávilágítottak a magyar oktatási rendszer tényleges (reális) helyzetére. Láthatóvá és nyilvánvalóvá tettek olyan dolgokat, amelyek korábban homályban maradtak, amelyeknek talán nem tulajdonítottunk akkora jelentőséget, vagy amelyekkel – a folyamatos oktatáskutatói figyelmeztetések ellenére – nem kívántunk szembenézni.” (Jakab, 2020) Ugyanerre a felismerésre jut Fekete Tamás és Porkoláb Ádám is, meglátásuk szerint „az átállás azonban számos új, az oktatás területét érintő problémakört generált (pl. technikai problémák, az informatikai infrastruktúra túlterhelődése, a diákok és a tanárok hiányos platformkezelési ismeretei) és számos, már meglévő és évtizedek óta megoldatlan problémakört tovább súlyosbít.” (Fekete & Porkoláb, 2020). A digitális oktatásra történő átállással minden tantárgy, így az irodalom tanításában is jelentkeztek az adott szaktárgyra jellemző, specifikus problémák, nehézségek. Az irodalomtanítás egyik érintett területe az irodalmi alkotások olvasásának, a különböző, szövegeken végzett értelmező/elemző gyakorlatoknak, tehát az interpretációnak a digitális világba való áttevődése (vö. Gergelyi, 2021). A továbbiakban az irodalomtanítás egyik régóta kezeletlen területe, az olvasás, szövegek és műértelmezés kapcsolatán keresztül közelíték az irodalom tantárgy digitális oktatásának vizsgálatához.

Olvasás, információ és irodalomtanítás kapcsolata a digitális oktatásban

Napjaink infokommunikációs kultúrájában a hagyományos olvasásfogalom megváltozásának, felülírásának lehetünk tanúi, az internet létrehozta digitális térben az olvasás a multimediális információk feldolgozását is jelenti (vö. Lózsi, 2012). E módosult olvasás újfajta olvasási stratégiát, újragondolt olvasói magatartást alakít ki és követel meg (vö. Bódi, 2011), melyet a digitális bennszülött generáció inherens adottságaként, meglévő képességkomplexumaként tételezhetünk fel, hiszen e korosztály szocializációja – így a szövegolvasás és információfeldolgozás képessége is – részben az előbb említett digitális térben formálódott. A ma középiskolásai számára a hipertext nem lineáris olvasása éppúgy kézenfekvő és gyakran alkalmazott stratégia, mint a hagyományos szövegolvasás (vö. Gonda, 2014), mely – az oktatási rendszer kevésbé adaptív volta miatt – továbbra is őrzi hegemoniáját az iskolában (Bessenyei, 1998), főként az irodalomtanítás gyakorlatában. Kérdés azonban, hogy a hagyományos szövegolvasási mintázatok milyen mértékben képesek elősegíteni a diákok hatékony szövegolvasását a digitális térben, ugyanis napjaink irodalomtanításában „feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimédiás terében is hatékony, az információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása.” (Kiss, 2021)

A megváltozott olvasásfogalom irodalomtanításban mutatkozó reflektálatlansága mellett a másik aktuális probléma az olvasáshoz fűződő attitűd kérdése. A korábbi évek olvasási szokásokat vizsgáló felmérései (vö. Tóth, 2019; Gombos, 2019) rámutattak arra, hogy az olvasás folyamatosan veszít népszerűségéből az elektronikus eszközök nyújtotta szórakozási és kikapcsolódási lehetőségekkel szemben, a fiatalok szociális interakciói is egyre nagyobb részben a hálózat terébe helyeződnek át, és ezt a tendenciát csak megerősítette a koronavírus-járvány miatti kényszerű online oktatás is. Mindezt figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a mai diákok egyre kevesebbet olvasnak hagyományos értelemben, olvasásuk jelentős része az internet hipertext világában történő multimediális információfeldolgozás, mely szükségképpen újfajta, a lineáristól eltérő olvasási stratégiákat preferál, ám mindez általánosságban véve reflektálatlanul marad az oktatásban.

A digitális otthontanulás időszaka éppen ezért számos kérdést vet fel az irodalomtanítás gyakorlatára és hatékonyságára vonatkozóan: milyen hatékonysággal sajátítja el, hogyan és mire használja fel a tanár az IKT-eszközöket a magyar irodalom tantárgy digitális oktatásában; miképp vélekednek tanárok és diákok a digitális irodalomtanulás hatékonyságáról, élményszerűségéről; milyen, hagyományostól eltérő szövegfeldolgozási és ezáltal értelmező lehetőségek adódnak az irodalom digitális tanításában?

Végső soron oktatástechnológiai és módszertani horizontban értelmezve az a legfőbb kérdés (visszaulva Racsko Réka gondolataira), hogy az online otthontanulás időszaka elmozdította-e a közoktatást a digitális pedagógia gyakorlata felé, vagy csupán a hagyományos tantermi oktatás digitalizációjának vagyunk tanúi? Írásomban ezekre a kérdésekre gimnáziumi magyartanárokkal készített interjúk elemzése, valamint egy, szintén gimnazista diákok körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek bemutatása által igyekszem adekvát válaszokat találni.

A módszerről

Tanulmányom a két említett felmérés tanulságainak szintézisére törekszik. Saját készítésű, gimnáziumi diákok (n=135) körében végzett kérdőíves felmérésem (*A digitális irodalomtanulás tapasztalatai* kérdőív) eredményeit gimnáziumi magyartanárokkal (n=7) készített interjúk értelmezett leírásai egészítik ki. A tanárok tapasztalatait a digitális irodalomtanításról tematikus kvalitatív interjú formájában gyűjtöttem össze, mely „abban tér el a mélyinterjútól, hogy strukturáltabb, rövidebb [...] az interjú célja az, hogy leírja az egyén világát, tapasztalatainak egyénileg megélt, személyes jelentését, [...] láttatni engedje azt, hogy milyen az adott tapasztalat az egyén perspektívájából.” (Szokolszky, 2020).

A tematikus kvalitatív interjú kérdéseit előzetesen kialakított kategóriák (*Módszerek, munkaformák, eszközök; Szövegek az irodalomórán; Hatékonyság, észrevételek*) mentén állítottam össze, melyet a megkérdezettek írásban válaszoltak meg, a személyes megkérdezést a karanténidőszak kevésbé tette lehetővé. Az interjúkból nyert adatok elemzése alapvetően jelentéskodenzáció alapján, mely „elemzési stílus nem alkalmaz kvantifikációt, viszont hangsúlyt helyez a megélt szituációk minél teljesebb és gazdagabb leírására.” (Szokolszky, 2020).

A kérdőíves felmérés populációja a hat- és négyosztályos gimnáziumi tanulók köre, a mintát alkotó diákok zömében annak az iskolának a tanulói, ahol magyartanárként dolgozom, így kérdőíves felmérésem lokálisabb, helyi szintű „általánosításra törekszik, melyben előtérbe kerül az analitikus általánosítás és a transzferabilitás” (Szokolszky, 2020). Az adatok elemzése tehát korlátozott általánosíthatóságot tesz lehetővé, a leírt adatok és feltárt jellegzetességek, összefüggések nem reprezentatívak, ám tendenciakijelölő szerepük lehet, ezáltal további kutatásokat motiválhatnak.

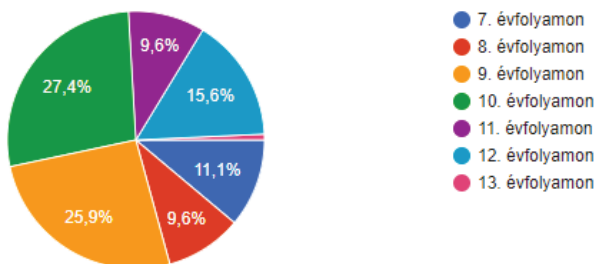
A kérdőív elkészítésekor, a kutatás során megfogalmazott hipotéziseim a következők voltak: 1) Az irodalom tantárgy digitális tanításában csökken a munkaformák változatossága a hagyományos, tantermi tanuláshoz képest, 2) a középiskolás diákok kevésbé érzik hatékonynak az irodalom digitális környezetben való tanulását, összevetve a hagyományos irodalomtanulással, 3) az online tér nem kedvez a hagyományos értelmezői közösség kialakulásának, a műalkotásokról kialakuló dialógusnak, mely a tanórai interakciók alacsonyabb számában is tetten érhető. A kérdőív a bevezető demográfiai kérdéseken kívül három különböző kérdéscsoportban (*A digitális otthontanulás technikai háttere; Általános kérdések a digitális otthontanulásról; Az irodalom tantárgy digitális tanulására vonatkozó kérdések*) gyűjt adatokat, a felmérés fókuszába helyezett online irodalomtanulásról és általában a digitális otthontanulásról is.

A digitális irodalomtanulás tapasztalatai kérdőív eredményei

A kérdőívet 2021. június elejétől július közepéig lehetett kitölteni online, a megadott időszak alatt 135 kitöltés érkezett, mind gimnáziumi diákoktól. A kitöltők évfolyamok szerinti megoszlása változatos képet mutat (1. ábra). Nemek tekintetében a kitöltők többsége lány (n=91), míg a válaszadóknak csak közel harmada fiú (n=44). A kitöltők legnagyobb része (n=121) Pest megyében, 86,7%-uk (n=117 fő) városban tanul.

7. Melyik évfolyamon tanulsz?

135 válasz

**1. ábra: a kérdőív kitöltőinek évfolyamok szerinti eloszlása**

Az évfolyamok közül a hetediket 15, a nyolcadikat 13, a kilencediket 35, a tizediket 37, a tizenegyediket 13, míg a tizenkettediket 21 fő képviseli. Két évfolyamon, a kilencedik és tizedik évfolyamon tanuló kitöltők száma ugrik ki, egyébiránt az eloszlás kiegyensúlyozottnak mondható. Egy válaszadó jelölte meg a tizenharmadik évfolyam lehetőségét, erre az osztályra vonatkozóan azonban nem fogalmazhatunk meg általánosításokat.

A digitális otthontanulás technikai háttere

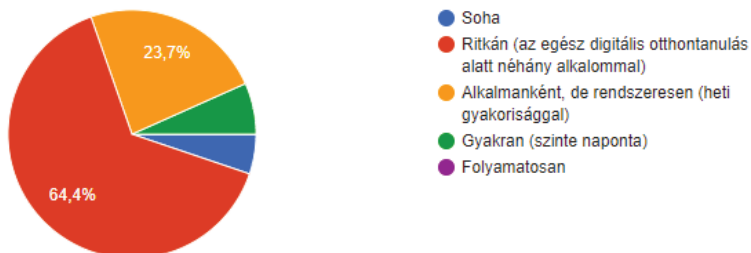
A kérdőívnek ebben a szakaszában arra voltam kíváncsi, hogy milyen internetcsatlakozási lehetőség(ek), milyen informatikai eszköz(ök) áll(nak) a tanulók rendelkezésére a digitális oktatásba való bekapcsolódáshoz, tehát milyen hozzáféréssel rendelkeznek a digitális világhoz.

Az online megtartott órákon való részvételhez elengedhetetlen a stabil internetkapcsolat, és egy olyan informatikai eszköz, amely képes a tanítás helyéül szolgáló platform elérésére és a szükséges informatikai háttér biztosítására. Az internetkapcsolatra vonatkozó kérdésre adott válaszok elemzése azt mutatja, hogy a diákok jelentős része (n=133) vezeték nélküli kapcsolaton keresztül vett részt az oktatásban, ám viszonylagosan sokan jelölték meg a mobilnetes (n=86) és a vezetékes (n=64) kapcsolatot is, számos kitöltő többféle lehetőséget is használt az online otthonoktatás alatt. A vezetékes internetkapcsolat használata a helyhezköthöttség okán, a mobilnet (amennyiben nem korlátlan) pedig az adatforgalom szűkebb volta miatt egyaránt nehezítő körülményt jelenthet a rendszeres online tanulás során.

Az internetkapcsolat stabilitása azonban nemcsak korlátlanságot, hanem megbízhatóságot is jelent, több magyartanár is említést tett az interjú során a diákok *szakadozó* jelenlétéről, melynek egyik oka, hogy az internet elérhetőségében és sebességében problémák jelentkeztek a digitális otthontanulás időszakában (2. ábra)

2. Milyen gyakran jelentett problémát az internet elérhetősége, sebessége az online tanulás során?

135 válasz



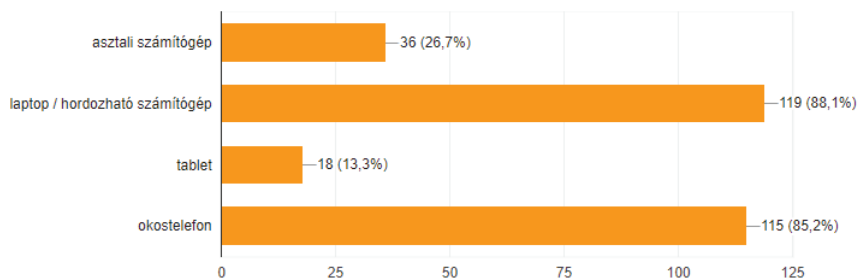
2. ábra: az internet elérhetősége és sebessége az online otthontanulás időszakában

A válaszadók többsége (n=87) számára az internet elérhetősége és sebessége csupán néhány alkalommal okozott gondot a digitális otthontanulás alatt, azonban a kitöltők csaknem negyede (n=32) heti gyakorisággal küzdött a lassú vagy nem elérhető internet okozta problémával, amely már meghatározó tényező lehet az online oktatás egészére vetítve. Feltételezhető, hogy ezeknél a diákoknál a lassúbb, akadozó internetkapcsolat nehezítette a hatékony részvételt a tanórákon vagy a digitális környezetben elvégzendő feladatok megoldását.

Ugyancsak érdemes megvizsgálni a digitális otthontanulásban használt eszközök eloszlását (3. ábra), ugyanis nemcsak az internetelérés szolgáltatói oldala, hanem a felhasználói oldal is legalább olyan fontos (ha nem fontosabb az IKT-eszközök kezelésének elsajátítása, használata és a felhasználás célja szempontjából).

3. Az alábbi eszközök közül melyeket használtad az online otthontanulás során? (Többet is bejelölhetsz, amennyiben valamilyen módon használtad az adott eszközt a tanulásban!)

135 válasz



3. ábra: az online otthontanulás során használt informatikai eszközök megoszlása

Az online otthontanulás során használt informatikai eszközök eloszlását vizsgálva a laptop és az okostelefon abszolút túlsúlya figyelhető meg. A hordozható számítógép értelemszerűen ideális választás az egésznapos otthontanuláshoz, hiszen használója nincs helyhez kötve, könnyen mozoghat és kereshet a tanuláshoz alkalmasabb helyet otthonában, azonban az okostelefon több esetben is csak limitált lehetőséget biztosít a digitális oktatásban való részvételre, legyen szó online órákra való bekapcsolódásról (előlapi kamera esetleges hiánya), a digitális tananyagok olvasásáról (kijelző korlátozott mérete) vagy feladatlapok kitöltéséről (gépelés körülményessége). Mégis, a laptopokéval majdnem megegyező az okostelefonokat (is) használók száma, ugyanis sok kitöltő mindkét eszközt rendszeresen igénybe vette az online tanuláshoz.

Beszédes adat a tabletek alacsony száma, ugyanis ezek az eszközök az okostelefon és a laptop előnyeinek egyfajta ötvözeteként jó alternatívát nyújthatnak a diákok számára az online tanuláshoz, „kiválóan alkalmasak képek (fotók, ábrák), prezentációk, tananyagok és egyéb ismeretterjesztő szövegek készítésére és megosztására is” (Kárpáti, A., Kis-Tóth, L., Racsko, R., & Antal, P., 2015). A kérdőív eredményeinek tanúsága szerint azonban ez a technológia még nem terjedt el tömegesen a családokban, holott iskolai hatásvizsgálatok már bizonyították hasznos voltát a pedagógiai munkában, tanár és diák oldalról egyaránt (vö. Kárpáti, A., Kis-Tóth, L., Racsko, R., & Antal, P., 2015).

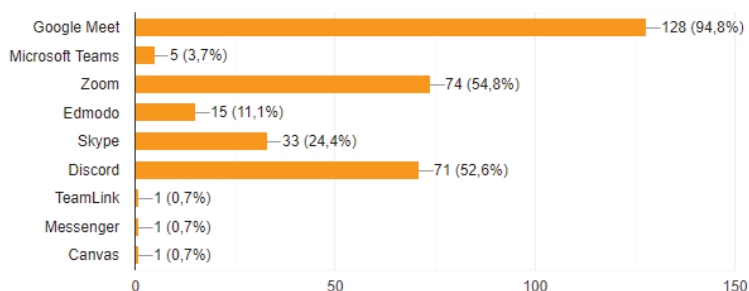
Digitális átállás, platformok az online otthontanulásban

A kérdőív, bár célzottan a magyar irodalom tantárgy digitális tanulásáról szerzett tapasztalatoknak feltárására irányul, az online oktatásra való átállásra és a többi tantárgy tanulására vonatkozóan is tartalmaz kérdéseket, a továbbiakban ezeket tekintjük át röviden. Bár már egy teljes tanév választ el minket az első karanténoktatástól, kíváncsi voltam arra, hogyan vélekednek a diákok az iskola (tanárok, diákok) digitális oktatásra történő átállásáról. A megkérdezettek 63%-a (n=85) szerint apró nehézségek adódtak az átálláskor (a tanuláshoz és tanításhoz megfelelő internetes platform megtalálása, az informatikai jellegű problémák kiküszöbölése), a válaszadók 28%-a (n=38) zökkenőmentesnek ítélte meg a folyamatot, ami az iskola és a tanárok átlagnál magasabb felkészültségét jelezheti.

Az online oktatásban használt internetes platformok változatos képet mutatnak (4. ábra), ami arra utal, hogy könnyebben kezelhető felületek és alkalmazások széles választéka kínálkozott, és ezek használatában a tanárok szabadon dönthettek.

2. Milyen platformokat/alkalmazásokat használt az iskolád a digitális oktatásban az órák megtartására? (többet is választhatsz)

135 válasz



4. ábra: a digitális oktatásban használt platformok és alkalmazások eloszlása

A kérdőívet kitöltők csaknem 95%-a (n=128) a *Google Meet* alkalmazásán keresztül vett részt az online órákon, ehhez hasonló programok közül a *Zoom* a megkérdezettek több, mint felénél (n=74), míg a *Microsoft Teams* csupán 5 esetben jelenik meg. Ez az arány nem meglepő annak fényében, hogy a kitöltők zöme ugyanabból az iskolából kerül ki, ami miatt mégis érdemes megvizsgálni a grafikont, az a többféle alkalmazás megjelenése, amely azt jelzi, hogy akár egy iskolán belül is, párhuzamosan több szoftvert használnak a tanárok tantárgyaik online tanításakor.

A Google oktatáshoz használt felületeinek hegemoniája még jobban kiütközik annál a kérdésnél, hogy milyen platformot használ az iskola a tananyagok és feladatok megosztására. Erre a válaszadók 95,6%-a a *Google Classroom* alkalmazását jelölte meg.

A digitális irodalomtanulás hatékonyságának kérdései

A kérdőív ide vonatkozó kérdéseinek és a tanárokkal készített interjúk tapasztalatainak értelmezése előtt röviden kitérek az iskolai munka hatékonyságának megítélésére. Egyetértek Jakab Györggyel, aki szerint ugyanis nem egyértelműen megválaszolható a „kérdés, hogy az iskolarendszer, egy adott iskola, vagy épp egy tanár esetében mit jelent a hatékonyság és az eredményesség” (Jakab, 2020). Mivel a közoktatás digitális átállását olyan szükséghelyzetként foghatjuk fel, melyben az alapvető tantervi előírások teljesítése is nehézséget jelenhet, ezért a pedagógiai munka hatékonysága alatt most a tananyag „leadásának”, feldolgozásának gördülékenységét, változatosságát, élményszerűségét értem, nem szem elől tévesztve azt a megállapítást, hogy „az iskolarendszer eredményességének igazi értékmérője a diákok későbbi életútjának alakulása: beilleszkedésük a társadalomba, érvényesülésük a munkaerőpiacon, a harmonikus magánélet.” (Jakab, 2020)

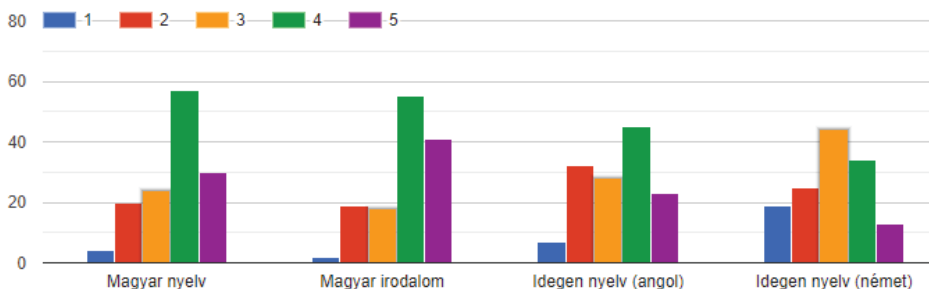
Úgy vélem tehát, hogy a digitális oktatás kényszerhelyzetében hatékonynak nevezhetjük az oktatást akkor, ha a tanár a saját elvárásainak és a tantervi előírásoknak eleget téve, a tananyagot a diákok igényeihez és a megváltozott körülményekhez igazítva, tanulástámogató szerepben képes tanítani, törekedve az élményszerűsége és a munkaformák, módszerek változatosságára, az elektronikus eszközök célszerű használatára.

A tanárokkal készített interjúkból az irodalomtanítás hatékonyságáról változatos és szerteágazó kép rajzolódik ki. Az egyik megkérdezett tanár a tananyag aktualizálásának kérdéséből indul ki: „tanárként igyekszem minél közelebb hozni a tanultakat a diákokhoz, sokszor aktualizálni, mai populáris kultúrával összekötni.” Két interjúalany is az érdeklődés felkeltését és az együtt dolgozást hangsúlyozza: „hatékonynak tartok egy tanórát, ha a diákok érdeklődését sikerül felkelteni, aktívan részt vesznek az óra folyamatában, jól tudnak együtt dolgozni velem és a társaikkal is. Emellett a tantárgyi tudásukat sikerül bővíteni, javuló eredményeket érnek el számonkéréseken.”; „mennyi érdeklődő kérdést tesznek föl.” Egy másik megkérdezett tanár számára a fontos faktorok az „értő és érző egyéni meglátások, a műelemzési készség fejlődése, az irodalom iránti érzékenység kialakítása, fejlődése”, míg van, aki az olvasóvá nevelés célkitűzése felől közelít, és akkor érzi hatékonynak a saját munkáját, „ha olvasni szerető emberekké válnak” a diákjai.

A diákok oldaláról közelítve sem egyszerű az iskolai munka hatékonyságának megállapítása, ugyanis a tanulók több tényező (társadalmi, szülői és iskolai elvárások, kimeneti követelmények, továbbtanulást meghatározó faktorok, saját pszichés és szociális állapotuk, attitűdjük, motivációjuk) együttes jelenlétének és hatóerejének terében tanulnak, s a különböző tényezők más-más módon viszonyulnak a hatékonyság kérdéséhez. A kérdőívben a diákok számára éppen ezért irányított módon, (az egyszerűbb megértés kedvéért) mondhatni tananyagcentrikusan (új tananyag elsajátítása, gyakorlás, számonkérés) közelíttem a hatékonyság kérdéséhez, és arra kértem a kitöltőket, hogy a hagyományos tantermi oktatással összehasonlítva értékeljék digitális tanulásuk hatékonyságát.

A különböző tantárgyak online tanulásának hatékonyságát (5. ábra) összehasonlítva érdekes megfigyeléseket tehetünk.

4. Szerinted mennyire hatékony az egyes tantárgyak online tanítása/tanulása? Hatékonyság alatt a tantárgy tananyagával való haladásra, a már megtanult tananyag gyakorlására, a számonkérésekre (felelés, dolgozatok, egyéb feladatok) gondolok. Jelöld meg az adott tantárgyra leginkább jellemző választ! Ha nem tanulod az adott tárgyat, válaszd a Nem tudom megítélni lehetőséget! 1 = Egyáltalán nem hatékony 2 = Kevésbé hatékony 3 = Nem tudom megítélni 4 = Inkább hatékony 5 = Nagyon hatékony



5. ábra: a különböző tantárgyak tanulásának hatékonysága a digitális oktatás időszakában

Számomra meglepő volt a magyar nyelv és magyar irodalom tantárgyak online tanulásának pozitív értékelése a diákok részéről. A kitöltők visszajelzése alapján – az adatokat továbbra is lokálisan, kevésbé általánosítva értelmezve – második kezdeti hipotézisem nem állta meg a helyét, a diákok nem érzik kevésbé hatékonynak a magyar irodalom digitális formában történő tanulását, sőt a kitöltők közel harmada (n=41) nagyon hatékonynak, ennél is többen (n=55) inkább hatékonynak tartották, és csupán a válaszadók töredéke érezte úgy, hogy nem tudja megítélni az irodalomtanulás hatékonyságát.

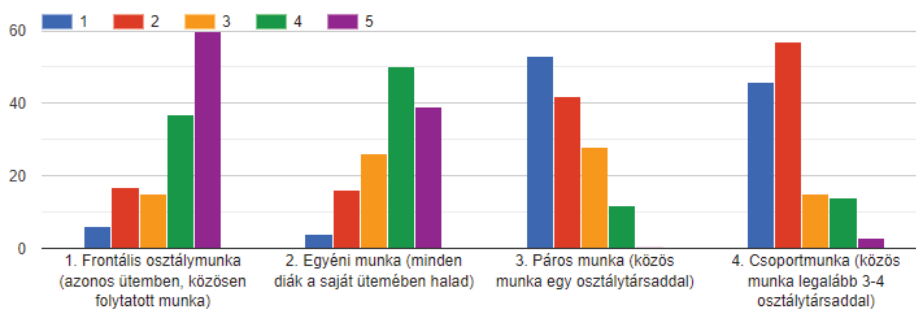
A magyar irodalomnál mérsékeltébb, de szintén kimagaslóan pozitív a magyar nyelv tanulásának értékelése, a kitöltők csaknem fele (n=57) inkább hatékonynak, míg közel negyede (n=30) nagyon hatékonynak érzi a tantárgy online tanulását. Az idegennyelv-tanulás hatékonyságának megítélése kiegyenlítettebb képet mutat, bár itt is a pozitív értékelések vannak túlsúlyban, az angoltanulást mégis sokan (n=32) kevésbé hatékonynak érzik. Annál a kérdésnél, hogy melyik tantárgy digitális tanulása jelentette a legnagyobb kihívást és miért, az idegen nyelvek mellett a természettudományos tantárgyak (matematika, földrajz, kémia) is rendszeresen megjelentek, de ott találjuk több válaszadónál az irodalmat is, amelynek digitális tanulásával és tanításával a továbbiakban részletesen foglalkozunk.

Az interjúkban megkérdezett tanárok többsége – a diákokkal ellentétben – kevésbé tartotta hatékonynak az irodalom digitális tanítását. A digitális irodalomtanítás tantervi célkitűzéseinek megvalósulása és a hatékonyság szempontjából többségben vannak azok, akik negatívan értékelik az időszakot: „a diákok visszajelzései alapján kevésbé voltak motiváltak, aktívak és érdeklődők, így *kevésbé tartom hatékonynak* a digitális oktatás alatti irodalomtanítást.”; „saját csoportjaimban megítélésem szerint *valamivel kevésbé volt hatékony*, mint rendes körülmények között.”; „*Másképp volt hatékony*, mint a jelenlétiben. A tárgyi, lexikális tudás biztosan nem mélyül úgy el, viszont a kreatív feladatok gyakoribb volta miatt a szövegekkel való foglalkozás talán mélyebb.”; „Digitális eszközhasználatban fejlődtünk. *A jelenlétihez képest kb. 60-70%-os.*”; „*nem voltam hatékony*, sokkal kevesebb művel, szerzővel dolgoztam” (kiemelések tőlem)

Módszerek, munkaformák és szövegek a magyar irodalom tantárgy digitális tanulásában

A kutatás megkezdésekor megfogalmazott első hipotézisem a tanórákon megjelenő munkaformák és a különböző pedagógiai módszerek alkalmazására vonatkozott a magyar irodalom tantárgy digitális oktatásában (6. ábra).

2. Az alábbiakban különböző munkaformákat sorolok fel. Milyen gyakran jelentek meg ezek a munkaformák az irodalom tantárgy digitális tanulásában? Jelöld be az öt válaszlehetőség közül azt, amelyik a leginkább jellemző volt az irodalomóráidra! 1 = Soha 2 = Ritkán (összesen 2-3 alkalommal) 3 = Alkalmanként (néhány hetente 1-2 alkalommal) 4 = Gyakran (minden héten) 5 = Nagyon gyakran (szinte minden órán)



6. ábra: különböző munkaformák gyakorisága a magyar irodalom tantárgy digitális tanításában

Az eredményekben igazolódni látom hipotézisemet, miszerint az irodalom tantárgy digitális tanításában csökken a munkaformák változatossága a hagyományos, tantermi tanításhoz képest. Ahogy arra számítani lehetett, az online órákon a frontális munkaforma került túlsúlyba, a megkérdezettek csaknem fele ($n=60$) nagyon gyakran, szinte minden online irodalomórán frontális munkaformában dolgozott. A frontális munkához képest kisebb, ám így is nagy hangsúlyt kapott az egyéni ütemben végzett munka, melyben a kitöltők több, mint harmada ($n=50$) gyakran (hetente), míg a válaszadók közel negyede ($n=39$) szinte minden órán dolgozott. Ezt az eloszlást megerősítik a tanári interjúk tapasztalatai is, ahol szintén e két munkaforma jelent meg a leggyakrabban.

Ezzel párhuzamosan szintén számítani lehetett a diák-diák interakciót igénylő munkaformák háttérbe szorulására, így a páros és csoportos munka szinte teljes eltűnésére az online otthontanulás időszakában. A válaszadók közel azonos része egyáltalán nem dolgozott páros ($n=53$) vagy csoportos ($n=46$) munkában, míg ezzel nagyjából megegyező számú kitöltő csak ritkán, összesen két vagy három alkalommal végzett páros ($n=42$) vagy csoportos ($n=57$) munkát.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a tanárok által az online órák megtartásához használt platformok vagy nem tették lehetővé a diákok csoportokra és párokba bontását, vagy ezt a tanárok a rendelkezésre álló eszközök és időkeret függvényében túlságosan erőforrás-igényesnek ítélték, esetleg amúgy is ritkán alkalmazzák a frontalistól és egyéni munkától eltérő tanulásszervezési formákat.

A különböző munkaformák online megjelenéséről tett megállapításainkat a tanórákon alkalmazott módszerek gyakoriságának elemzése is alátámasztja. A diákok szerint nagyon gyakran (szinte minden órán) alkalmazott módszerek a megbeszélés ($n=81$), a tanári

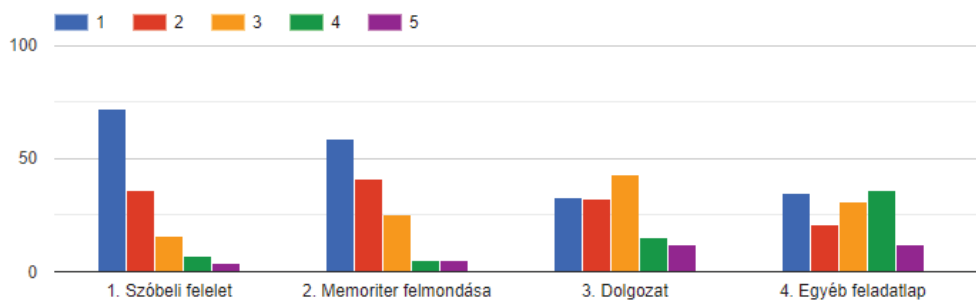
magyarázat (n=79) és a tanári előadás (n=65). Szinte teljesen háttérbe szorul, azaz a válaszadók egy részének online óráin sohasem jelent meg a tanulói kiselőadás (n=76) és a játék (n=50).

A digitális irodalomórákon a kérdőív tanulsága alapján a leggyakrabban használt oktatási eszközök, amelyeket a válaszadók jelentős része szinte minden órán használt, a tankönyv (n=74), a prezentáció (n=54), a kép (n=36) és – ami már erőteljesebben mutat a digitális pedagógia felé – a különböző digitális tananyagok (n=33). Ritkábban alkalmazott módszer a felmérésben résztvevők szerint a különböző feladatlapok kitöltése, amivel a válaszadók többsége alkalmanként (n=39) vagy hetente (n=40) találkozott. Szinte teljesen háttérbe szorul a szöveggyűjtemény, melyet a megkérdezettek közel fele (n=60) egyáltalán nem használt az irodalom tantárgy digitális óráin. Ennek több oka is lehet, egyrészt az újfajta tankönyvek jelentős részéhez már nem tartoznak szöveggyűjtemények, a tankönyvek tartalmazzák a kijelölt korpuszt, másrészt a tananyagban szereplő irodalmi szövegek elérhetők internetes adatbázisokban (MEK, www.nkp.hu) is, így a digitális elérhetőség nem teszi szükségessé külön a szöveggyűjtemény használatát. Ez a tendencia előre is jelezheti a hagyományos szöveggyűjtemények végleges kiesését az iskolai munkából. A kérdőív egyik nagy tanulsága, hogy a hagyományos eszközöket ritkán egészítik ki tipikusan digitális eszközök: internetes kvízek, webkettes alkalmazások.

A számonkérések tekintetében is jelentős elmozdulásokat fedezhetünk fel a jelenléti, tantermi oktatáshoz képest (7. ábra).

5. Milyen formában történt nálatok a számonkérés az irodalom tantárgy digitális tanulásában?

Az alábbiakban számonkérési módokat sorolok fel. Jelöld be az öt válaszlehetőség közül azt, amelyik a leginkább jellemző volt az irodalomóráidra! 1 = Soha 2 = Ritkán (összesen 2-3 alkalommal) 3 = Alkalmanként (néhány hetente 1-2 alkalommal) 4 = Gyakran (minden héten) 5 = Nagyon gyakran (szinte minden órán)



7. ábra: különböző számonkérések gyakorisága a magyar irodalom tantárgy digitális tanulásában

A szóbeli felelet és a memoriter szinte teljesen eltűnt az online otthontanulás időszakában, a kitöltők több, mint fele (n=72) soha nem felelt szóban online, és közel fele (n=69) nem

mondott fel memoritert. Könnyen megérthető a tanári döntések ezen adatok mögött meghúzódó háttere, mindkét számonkérési forma időigényes és nehezen kivitelezhető az egész osztály online nyilvánosságában. Előzetes számításaimmal ellentétben viszonylag gyakori a dolgozatok száma. A kérdőívet kitöltők közel fele alkalmanként, néhány hete (n=43) és gyakran, hetente (n=15) írt dolgozatot. Kérdéses azonban a dolgozatírás hatékonysága a nehezen ellenőrizhető online térben. A dolgozatokhoz hasonló gyakoriságot mutatnak az egyéb, számonkérést szolgáló feladatlapok, tehát az írásos számonkérésnek ezek a formái gyakoribbak.

Szövegek a magyarórán, a digitális irodalomtanulás problématérképe

Mint ahogy azt a tanulmány bevezetőjében említettem, a digitális eszközök oktatásban való alkalmazásának valódi tétje mindig az, hogy az adott eszköz hozzájárul-e az oktatási célkitűzések megvalósulásához, tehát elősegíti-e a hatékonyabb tanulást, tanítást. A szövegek központi irodalomtanításban ez a kiemelt cél a szövegekkel való elidőző, értelmező foglalkozás, ezen keresztül az olvasóvá nevelés. Gergelyi Katalin *Közelebb visz-e a szöveghez a digitális eszköz?* című írásában többéves tanári munkáját összegezve reflektál a címben megfogalmazott kérdésre, amely írásom témájához is szorosan kapcsolódik, ezért idevágó megállapításait szó szerint idézem. „A digitális eszközök jelentős része nem segíti a szöveg értelmezését, ha a diák önálló munkát végez. Sok esetben inkább eltávolodik az irodalmi szövegtől, félreértelmez. [...] Az IKT-eszközök használata megkerülhetetlen a magyartanításban: fejleszti a kommunikatív és szociális készségeket, serkenti a kreativitást, az önkifejezést, növeli a motivációt, a tantárgy szeretetét, esetenként hatékony a tanulnivalók bevézésében is, [...] a tanár dolga mindenekelőtt az, hogy mérlegelje: mennyit áldozhat fel a szöveg mélységéből a kreativitás oltárán, mit nyer és mit veszít az eszközhasználattal.” (Gergelyi, 2021) A szerző itt akarva-akaratlanul is ráérezett arra a dilemmára, melyet tanulmányom elején a digitális pedagógia és a hagyományos tantermi oktatás digitalizálódása kapcsán megfogalmaztam. Szűts Zoltán *A digitális pedagógia elmélete* című könyvében figyelmeztet, „hogy az okoseszközöket, a hálózatokat, az internetes kommunikációs formákat és a digitális tartalmakat csak akkor kell használni az oktatásban, ha azok hatékonyabbak a tradicionális eszközöknél, a tanulók képességeinek kibontakozását támogatják, tehát eredményesek a ráfordított idő, energia és technológiába fektetett források tekintetében.” (Szűts, 2020) Az említett dilemmára Jakab György is utal, és határozottan állást is foglal amellett, hogy az online otthonoktatás időszaka valójában nem a digitális pedagógia kulturális átmeneteként, hanem a hagyományos tantermi oktatás digitalizációjaként értelmezhető. Szerinte ugyanis „ha a váltást pusztán technológiai szintre redukáljuk – ahogy a kormányzati kommunikáció sugallta –, akkor a járvány alatti »távitanítás« során valóban létrejött a digitális átállás, hiszen a tanítás szinte kizárólag infokommunikációs eszközök közvetítésével történt. A kérdés csupán az, hogy mennyiben tekinthető ténylegesen digitális pedagógiának az, ha a tanári magyarázatot, a digitalizált tankönyvet, a dolgozat tesztkérdéseit az otthoni számítógépén élvezheti a diák.” (Jakab, 2020) Tanulmányom zárásaként röviden bemutatom, hogy milyen hatást gyakorolt a digitális átállás az szövegolvasás és -értelmezés célkitűzéseire.

Az interjúkban megkérdezett gimnáziumi magyartanárok meglátásai egybevágóak Gergelyi Katalin korábbi reflexióival. A tananyagban szereplő művek feldolgozásának tapasztalatai a tanári interjúk alapján:

- „Sok esetben nagyon jól kiválogatott szövegek, amikkel valóban lehet dolgozni, mert megértik a diákok, felkelti az érdeklődésüket.”
- „Sokkal nehezebb volt a diákok érdeklődésének, motivációjának fenntartása. A diákok online kevésbé voltak motiváltak, aktívak, mint a tantermi környezetben.”
- „Vegyes. Igényük mindenképpen van a beszélgetésre. Hogy sikerül-e, csak azon múlik, hogy elolvasták-e a művet.”
- „motivációs nehézségek adódtak; talán a kreatívabb feladatokkal (podcast, diafilm stb.) sikerült jobban megmozdítani a tanulók érdeklődését.”
- „...sokkal kevésbé érzékelem, hogy valójában élmény volt-e egy szöveg [...] pozitív tapasztalatom, hogy a kreatív szövegfeldolgozási feladatokat szeretik.”
- „Nehezebb a kommunikáció/metakommunikáció hiánya miatt. Az ikonoknak nehéz látni a reakcióját...”
- „A gyerekek figyelme sokkal diffúzabb – kevésbé tudunk együtt gondolkodni, kevésbé tudják követni az óra menetét – akkor is, ha aktívan részt vesznek az órán” (kiemelés tőlem)

Mindezen tapasztalatok és a tanulók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei alapján elkészíthetjük a digitális irodalomtanulás sematikus problématerképét (8. ábra.), amely az irodalomtanulás nehézségeit az online otthontanulás keretein belül több tényező (pszichés faktorok, tanulási környezet, IKT-eszközhasználat) összefüggésrendszerében értelmezi.



8. ábra: a digitális irodalomtanulás sematikus problématerképe

Összegzés

A közoktatás digitális átállásának diákokra, családokra, tanárookra, iskolákra, tananyagra és a pedagógiai folyamat egyéb elemeire gyakorolt hosszútávú hatásait az elkövetkező évek kutatásai tudják majd feltárni, az online otthontanulás két hosszabb időszakának (a 2019/2020-as tanév és a 2020/2021-es tanév tavasza) vizsgálata azonban számos tendenciát és problémás területet tárt fel.

A magyar irodalom tantárgy digitális tanításában a hagyományos tantermi oktatáshoz képest eltűnt a munkaformák és módszerek változatossága, a közös együtt gondolkodáson és megbeszélésen alapuló módszerek és tanulásszervezési módok helyett újra a tanári magyarázatot vagy előadást favorizáló, frontális tanulásszervezés lett az uralkodó. Ez a helyzet a digitális világban rejlő lehetőségek és alkalmazások módszertani kiaknázása helyett általánosságban pusztán a tradicionális tantermi környezet digitalizációját segítette elő, az IKT-eszközök – a hagyományos pedagógiai módszereknek és munkaformáknak alárendelve – vélhetően kevésbé hatékony oktatást eredményeztek.

A diákok online jelenléte a csökkent aktivitás és motiváció, illetve a tanuláshoz használt okoseszközök és az internetelérés instabilitása miatt kevésbé volt állandó, emiatt nehezebben jöhetett létre a hagyományos értelemben vett értelmező közösség, a diákok és tanár közös gondolkodása, szövegelemzése. A digitális eszközök önálló használata sem segítette elő az elmélyült szövegolvasást és elemzést, ezért a digitális irodalomtanítás időszakát ebből az aspektusból is kevésbé hatékonynak értékelhetjük.

Ahogy a tanulmány elején mottóként, most annak zárásaként is az egyik interjúból származó gondolatokat idézem, amelyek keretbe foglalják, és egyben nyomatékosítják is megállapításaimat: „a digitális világ nemcsak az olvasási stratégiákat alakítja át, hanem a társas kapcsolatokat, a gondolkodási struktúrákat, a figyelem irányultságát is, és ezeket, illetve ezek hatását még nem látjuk igazán.” (Kercsmár Mónika)

„AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-20-3 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”



Irodalomjegyzék

- Bessenyei, I. (1998). Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanuláseméleti nézeteiről az olvasás kapcsán, *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10). (pp. 81-85)
- Bódi, Z. (2011.10.11.). *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás*. Letöltés dátuma: 2021.08.27., forrás: Netidők Blogtársaság: <https://netidok.reblog.hu/kommunikacios-strategiak-a-weben-olvasas>
- Fekete, M. (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9). (pp. 77-95.)
- Fekete, T. & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra* 30(9). (pp. 96-112.)
- Gergelyi, K. (2021). Közlebb visz-e a szöveghez a digitális eszköz // Tanári reflexió. In Molnár, G. T. *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. (pp.: 210-240.) Budapest: Prae Kiadó.
- Gombos, P. (2019). A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In Barátné H. Á., Béres J. *Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben. (Módszertani kötetek 2)*. pp. 149–191. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Gonda, Zs. (2014). Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr*, 138(4). (pp. 439–450.)
- Gordon, Gy. J. & Molnár, G. T. (2021). Irodalom, kánon, digitalizáció. In Molnár, G. T. *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. (pp. 17-47.) Budapest: Prae Kiadó.
- Jakab, Gy. (2020). ISKOLA – járvány idején. *Iskolakultúra*, 30(9). (pp. 64-76.)
- Kárpáti, A., Kis-Tóth, L., Racsko, R., & Antal, P. (2015). Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai bevételek-vizsgálatok. *Információs társadalom*, 15(1). (pp. 7-25.)
- Kiss, D. (2021). Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*, 3(2). (pp. 66-72.)
- Lózsai, T. (2012). Multimediális szövegek értéke. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(3). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401>
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sipos, L. (2006). *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Székesfehérvár: Krónika Nova Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szűts, Z. (2020a). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szűts, Z. (2020b). Digitális pedagógia módszertanoka VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 30(7). (pp. 76-90.)
- Szűts, Z. (2021). (Táv)oktatás a koronavírus idején. *Korunk* 3(2). (pp. 9-16.)
- Tóth, M. (2019). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 Az én könyvtáram