

Gonda Zsuzsa

A tanulói beszédidő növelése az online tanórán

Az osztálytermi diskurzust vizsgáló kutatások már számos alkalommal bizonyították, hogy a tanórán a tanulói megszólalások gyakorisága és minősége nagymértékben függ az alkalmazott munkaformáktól és módszerektől. Kérdés azonban, hogy hogyan befolyásolta az online tanulási-tanítási környezet a tanórai tanulói beszéd jellemzőit. A pandémia időszaka alatt bevezetett digitális oktatást vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások szerint a tanulói élőbeszéd a technikai korlátok és a módszertani megoldások hiánya miatt még inkább háttérbe szorult. A tanulmány egyik célja, hogy az online tanóra kommunikációs jellemzőit – ezen belül is a tanulói beszéd sajátosságait – összegezze egy hazai interjúkutatás alapján, amelyben 40 magyar nyelv és irodalom szakos pedagógus vett részt. A tanulmány további célja olyan pedagógiai-módszertani stratégiák és technikák bemutatása, amelyek segítségével a tanulói beszédidő az online térben is motiváló, strukturált és fejlesztő hatású lehet.

Bevezetés

A 2020 tavaszán a köznevelésben végbement első digitális átállás alapjaiban változtatta meg a diákok és a pedagógusok által megszokott tanulási környezetet (1) (Czifrusz et al. 2020). A jelenléti, személyes tanulási-tanítási folyamat a digitális, online színtérre tevődött át, és ez módosította az osztálytermi kommunikáció tényezőit és stratégiáit (Orhan–Beyhan 2020; Domonkosi 2021; Greyling–Ahmad 2020; Rehn et al. 2018). A tanulmány kérdései a következők: Hogyan változott meg az anyanyelvi órai osztálytermi diskurzus az online oktatási környezet hatására? Mely kompetenciaterületek szorultak háttérbe? Hogyan lehet a digitális átállás ellenére ezeket a kompetenciaterületeket ismét előtérbe helyezni és fejleszteni?

Az írás első része az online anyanyelvi óra fontosabb kommunikációs jellegzetességeit mutatja be elsősorban a tanár-diák beszéd arányára és a tanulói beszédidőre fókuszálva. A digitális oktatás időszakát vizsgáló kutatások (Orhan–Beyhan 2020; Constantinovits–Vladár 2021; Domonkosi 2021; Hollóy 2021) egyik meghatározó eredménye, hogy a tanári tapasztalatok szerint a tanulói beszéd gyakorisága és időtartama még inkább csökkent a jelenléti oktatáshoz képest (Asztalos 2015; Antalné 2006; Boronkai 2008; Cazden 2003). Ezért a tanulmány második fele olyan stratégiákat és technikákat tartalmaz, amelyek támogatják a tanulói beszédidő növelését az (online) anyanyelvi órán (is).

Elméleti háttér

Az osztálytermi diskurzus hagyományosan mind a résztvevők tekintetében, mind térben és időben meghatározott keretekkel rendelkezik. Mind a hazai, mind a nemzetközi felmérések bizonyítják, hogy alapvetően a tanári beszéd a meghatározó a jelenléti tanórákon, a tanári beszédfordulók gyakoribbak és hosszabbak a tanulói beszédfordulóknál (Antalné 2006; Cazden 2003). A tanári és a tanulói beszédidő aránya azonban nagyban függ az alkalmazott munkaformáktól és módszerektől (Asztalos 2015). Ha a pedagógus inkább tanulóközpontú módszerekkel dolgozik, a tanulói beszédidő aránya

megnő, és a tanár inkább a diskurzus szervezőjeként vesz részt az adott tanórán, aki a beszédjog átadásáért és a beszélőváltások sikeres lebonyolításáért felel.

Kérdés azonban, hogy az online tanulási környezet, amely mind térben, mind időben megbontotta a meghatározott tanórai kereteket, mennyiben befolyásolta a tanár-diák kommunikáció arányát az online tanórán. Attól függően, hogy a pedagógusok milyen online felületre helyezték át a tanulási-tanítási folyamatot, beszélhetünk szinkrón (valós idejű), aszinkrón (nem valós idejű) és vegyes online tanulási környezetekről. Mivel a tanulmány elsősorban a tanulói beszédidőre koncentrált, ezért a továbbiakban a szinkrón tanulási környezettel foglalkozik, hiszen az ilyen típusú platformon van lehetősége a résztvevőknek valós idejű diskurzusok megvalósítására (Boronkai 2008).

A szinkrón online osztálytermi diskurzus jellegzetességeit a Centre for Education and Foundation Pathways írástudással foglalkozó kutatócsoportja foglalta össze (Greyling–Ahmad 2020):

- Az alkalmazott szoftver funkcióinak ismerete befolyásolja az aktivitást az online osztályteremben. Minél magabiztosabbak a felhasználók a technika kezelésében, annál könnyebben kapcsolódnak be a diskurzusba.
- A résztvevők az online osztályteremben kommunikációs rituálékat alakítanak ki, amelyek a köszönési formákat, a szótáadás formáit és a közbevágások kezelését is meghatározzák.
- Folyamatos diskurzus zajlik magáról az online diskurzusról, amelyben a tanárok és a diákok ellenőrző kérdéseket fogalmaznak meg a hallhatósággal vagy a láthatósággal, illetve a diskurzus menetével kapcsolatban.
- A tanári beszédnek az ismeretközlés során részévé válik a források elérhetőségének a megadása, a tananyagok eléréséhez szükséges navigáció bemutatása és a képernyőmegosztás a tartalom és a gondolatmenet szemléltetésére.
- A kontakt osztálytermi diskurzusra jellemző IRF-modell (kezdeményezés – válasz – visszacsatolás) (Cazden 2003) minden munkaformában megvalósul a technikai funkciók hatására, hiszen a tanár jelöli ki a beszédpartnereket, határozza meg a beszédidőt, és ő zárja le az interakciót.

Az általános jellemzők mellett azonban érdemes megvizsgálni, hogy a felsorolt sajátosságok hogyan befolyásolják a tanár-diák beszéd arányát, illetve a tanulói beszédidőt. A digitális oktatási időszakról végzett törökországi mélyinterjú vizsgálat megállapítja, hogy az online környezet hatására megnövekedett a tanári beszédidő, és megszűntek a tanuló-tanuló interakciók az online térben. A megkérdezett tanárok az osztálytermi kommunikáció átalakulását a videokonferenciákra jellemző arcnélküliséggel magyarázták, hiszen a tanulók gyakran kikapcsolt kamerával vettek részt az órákon. Ennek következtében a tanár nem tudta felvenni velük a szemkontaktust, és így nem kapott közvetlen visszajelzést sem a diákoktól (Orhan–Beyhan 2020).

A törökországi kutatással összhangban lévő tapasztalatokról számoltak be egy interjú kutatásban részt vevő magyarországi magyartanárok is (Hollóy 2021), akik további meghatározó tényezőket is megneveztek a tanulói beszédidő csökkenésének és a tanári beszéd túlsúlyának az okaként.

A kutatásban összesen 40 magyartanár vett részt, az adatközlők önkéntesen csatlakozhattak a felméréshez. Az interjúk rögzítése 2020. szeptember és október hónapjaiban történt. A kutatásban részt vevő magyartanárok közül 9 férfi, 31 nő; 24 fő öt évnél több, míg 16 fő 5 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezett. Az interjúalanyok közül 26-an tanítanak budapesti, 14-en pedig vidéki iskolában. 24 fő középiskolai, 16 fő pedig általános iskolai tanárként dolgozik. Mindannyiuknak az egyik szakja magyar nyelv és irodalom.

A megkérdezett pedagógusok közül 37-en tartottak rendszeresen szinkrón online órát, amelyeket leginkább tanárközpontú módszerek jellemeztek (63%), és kisebb arányban jelentek meg tanulóközpontú módszerek (37%). Azok a pedagógusok, akik jellemzően tanárközpontú módszereket alkalmaztak, inkább a tanári beszéd túlsúlyáról számoltak be:

(1) *„Igen, tanárként sokkal többet beszéltem ilyen órákon. Ennek egyik oka, hogy sok diák nem mert megszólalni, vagy mikrofonnal se rendelkezett, illetve elég valószínű, hogy egyesek ténylegesen nem voltak jelen a videókonzferencián, csak bejelentkeztek.”*

(2) *„[...] az órák többször előadászerűvé váltak, kevés tanár-diák kommunikációval, ami nem feltétlenül azért történt, mert így akartam, hanem azért, mert a tanulók kevésbé érezték fontosnak, hogy meg kell szólalniuk az órán.”*

(3) *„Sokkal kevesebbet beszéltek a diákok, mint én. Illetve a tanórákon dominánsabb a tanulói megnyilatkozás. Félénkebbek, passzívabbak voltak online.”*

(4) *„[...] sokszor éreztem úgy, mintha magammal beszélgetnék. Néha 1-2 ember megszánt, és akkor bekapcsolódott a beszélgetésbe, [...]”*

(5) *„Az online órákat többségében frontálisan tartottam, és a tanári megszólalás volt többségében. Ez nyilván mindkét fél »dolgát« megnehezítette: egyrészt én nem tudtam, hogy ki érti, ki nem azt, amiről beszélek, a számítógép mögött pedig a diákok sem kérdeztek, tettek hozzá olyan szabadon, ahogy a hagyományos órákon.”*

A kiemelt példák is jól tükrözik, hogy az osztályszintű tanulói aktivitás az online órán már nemcsak szóban, hanem írásban is megjelenhet. A szinkrón osztálytermi kommunikációra jellemző, hogy az interakció egyszerre több párhuzamos csatornán zajlik (Domonkosi 2021). A tanár és a tanulók nemcsak szóbeli megnyilatkozásokat hoznak létre, hanem a szoftver funkcióit kihasználva valós idejű csevegőfelületet is alkalmaznak. Megfigyelhető tehát, hogy az írásbeli és a szóbeli diskurzustípusok összekapcsolódnak, a diskurzustípusok közötti váltás pedig újabb kommunikációs stratégiák megjelenését jelenti mind a tanár, mind a diák részéről.

Az interjúk eredményei alapján a tanulói beszéd háttérbe szorulásának az alkalmazott módszerek, illetve munkaformák mellett egyéb okai is lehettek. A pedagógusok a következő okokat nevezték meg az interjúban:

- személytelenség (a nonverbális kommunikáció hiánya, az óra eleji és végi csevegés hiánya);
- a kommunikáció folytonosságának a problémája (a beszélőváltás technikai kötöttsége: mikrofonhasználat, videokamera használata, képernyőmegosztás stb.);
- más kommunikációs csatorna megjelenése (a csetablak használatával az írásbeli hozzászólás megjelenése a tanórán);

- a kommunikáció résztvevőinek eltérő digitális kompetenciaszintje;
- technikai feltételek, nehézségek.

A tanulói beszédidő csökkenését tehát számos tényező befolyásolja, ezért a dolgozat a következőkben három szempontból közelíti meg a tanulói beszéd támogatását és fejlesztését az online tanórán: pedagógiai-módszertani stratégiák, kommunikációs stratégiák, beszélgető technikák. Mind a különböző stratégiák, mind pedig a technikák tantárgytól függetlenül alkalmazhatók, és nemcsak az online térben, hanem a jelenléti tanulási-tanítási folyamatban is fontos szerepet játszhatnak.

Stratégiák és technikák a tanulói beszédidő növelésére

Az online tanulás-tanítás folyamatát támogató pedagógiai-módszertani stratégiák

Az online tanóra tervezése és megvalósítása felkészületlenül érte a pedagógusokat az oktatás digitális átállásakor. A módszertani, pedagógiai útmutatók hiányában a tanárok többsége kezdetben a megszokott osztálytermi rituálékat és a meglévő, jelenlétben is alkalmazott módszertani eszköztárat igyekezett mozgósítani: a „*tanárok többsége a digitális oktatást a jelenléti oktatás folytatásaként, nem pedig új tanítási módszerként, szemléletként*” kezelte (Orhan–Beyhan 2020: 33). A tanulási eredmény hatékony eléréséhez azonban pedagógiai-módszertani szempontból is szemléletváltásra van szükség. Ennek a szemléletváltásnak a főbb elemei a következők:

- Az óra szakaszainak, időbeosztásának előzetes megtervezése és szervezése az online tanóra tartásakor is meghatározó jelentőségű (Rehn et al. 2018). Érdemes többféle forgatókönyvvel készülnie a tanárnak, hiszen az esetleges technikai nehézségek miatt előfordulhat, hogy a tervezett módszertani vagy tartalmi elemek működésképtelenek. Az online óravezetésben nehezebb az improvizáció, hiszen a különböző munkaformák közötti váltást az online térben technikailag is elő kell készíteni.
- A tantárgyhoz kapcsolódó kompetenciaterületek mellett a tanároknak a diákok digitális kompetenciáját is fejlesztenie kell (Rehn et al. 2018), hiszen az új alkalmazások, platformok bevezetésekor elengedhetetlen a felületek technikai lehetőségeinek és korlátainak a megismerése, valamint az online térben való hatékony kommunikáció jellemzőinek a tudatosítása.
- A pedagógusoknak olyan tananyagokat és tevékenységeket kell tervezniük, amelyek támogatják a diákokat az aktív tanulási folyamatban (Rehn et al. 2018). Az online környezet lehetőségeit kihasználva érdemes olyan kognitív műveletek elvégzését elősegíteni, mint a keresés, a jelentésképzés és az elsajátítás.
- Meghatározó továbbá a diákok fejlődésének a nyomon követése (Rehn et al. 2018), a folyamatos visszajelzés biztosítása, mert az online térben a személytelenség miatt a diákok láthatatlannak érzik magukat, ezért is veszítenek a motivációjukból az órai aktivitás terén (Orhan–Beyhan 2020).

A folyamatos visszajelzéssel azonban a tanár biztosíthatja a tanulóit arról, hogy követi az órai munkájukat, és támogatja a tevékenységeiket.

A tanulói beszédet támogató kommunikációs stratégiák az online tanulási környezetben

Az online szinkrón osztálytermi diskurzus megvalósítására leginkább a videókonferenciára alkalmas digitális platformok használhatók, amelyek elsősorban a szóbeli kommunikációt támogatják. Az ilyen típusú platformok előnye, hogy az osztálytermi diskurzus valós időben zajlik, így a résztvevőknek lehetőségük van kérdések megfogalmazására, a pedagógusok közvetlen szóbeli magyarázatot adhatnak, élhetnek a közösségépítés különböző kommunikációs technikáival, és lehetőség nyílik a technikai problémák azonnali megoldására (Branon–Essex 2001). Mindezekkel az előnyökkel szemben a digitális oktatás időszakát vizsgáló kommunikáció-szemponjú kutatások egyik oldalról a diák elnémulásáról, az interakció teljes hiányáról számolnak be (Constantinovits–Vladár 2021; Orhan–Beyhan 2020). Másik oldalról olyan kutatási eredmény is olvasható, amely szerint az online tér hatására a jelenléti oktatásban kevésbé aktív diákok motiváltabbak lettek a válaszadásra, de nem szóban, hanem írásban, az üzenőfalon keresztül (Domonkosi 2021). Mindkét eredmény alátámasztja, hogy szükség van olyan kommunikációs stratégiákra, amelyek a tanulók szóbeli megnyilvánulásait támogatják.

Az ausztrál online távoktatásban szerzett tanári tapasztalatok alapján ezek a stratégiák a következők lehetnek (Rehn et al. 2018):

- társ- és önismereti kommunikációs játékok alkalmazása az osztályközösség építése és fenntartása érdekében;
- a közösségi médiában megjelenő tanulói posztok használata a kommunikáció kezdeményezésére;
- a jelenlét érzetének felkeltése a humor eszközével;
- egyéni vagy kiscsoportos online konzultáció biztosítása;
- diák–diák interakciót támogató módszerek alkalmazása;
- kapcsolattartás a tanulók szüleivel, gondozóival.

Módszerek és technikák

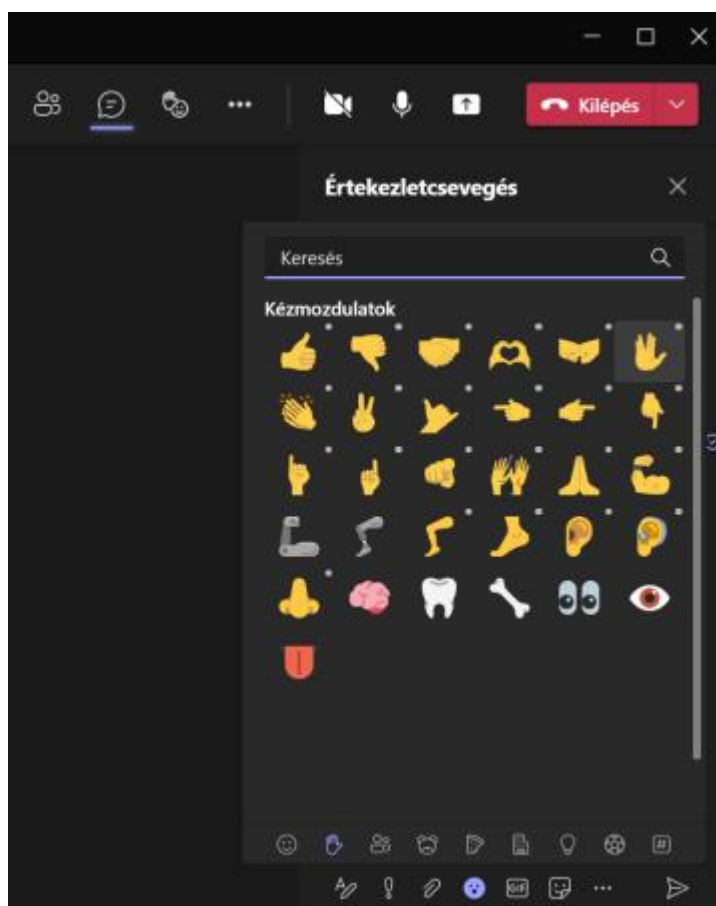
Az üzenőfal/csetablak használata

A tanulói beszédidő növelésére az online szinkrón tanórán is jól alkalmazhatók a különböző kooperatív technikák, amelyek a tanulók együttműködésére építik az egyes tevékenységeket (Kagan 2001). A kooperatív technikák strukturált módon szervezik a feladatmegoldást, és ennek megfelelően különböző kommunikációs stratégiákat és folyamatokat is tanítanak. Ezeknek a gyakorlatoknak az előnye, hogy segítik a kommunikáció folytonosságát, mert nem a tanár a felelős a beszédjog átadásáért. Emellett támogatják a diák–diák interakcióban a társak gondolatának a feldolgozását és újrafogalmazását is. A videókonferenciára alkalmas szoftverek alapvetően rendelkeznek egy üzenőfallal, amelyet az értekezlet közben, azzal párhuzamosan is alkalmazhatunk. Az üzenőfalra beküldött jelek, szimbólumok, képek, linkek, szövegek kiváló beszédindítóként funkcionálnak, valamint alkalmasak a beszélő kijelölésére és az interakció szervezésére is. A következőkben olyan gyakorlatok olvashatók, amelyek kiegészítik a különböző kooperatív technikákat az üzenőfal használatával.

A gyakorlatok a MS Teams szoftverben készült példákat mutatják be, de a technikák a szoftvertől függetlenül is alkalmazhatók.

Láncszólítás lájkokkal

A tanár megfogalmaz egy nyílt kérdést az adott témakörben. A tanulóknak 2 perc gondolkodási idejük van végiggondolni a válaszukat. Aki szeretne hozzászólni a témához, küld egy lájkot az óra üzenőfalára (1. ábra). A tanár kiválasztja a lájkok alapján az első felszólalót, majd a tanuló a saját válasza megfogalmazását követően felszólítja egy társát, aki szintén elmondja a saját válaszát, majd felszólítja egy következő társát, és így tovább. A gyakorlat csak akkor működik, ha a tanulók valóban aktívan jelen vannak az órán, és figyelnek az aktuálisan beszélő társukra. A gyakorlat kétféleképpen is megvalósítható: csak olyan tanulók szólíthatók fel, akik küldtek lájkot az üzenőfalra, vagy a beszélgetés elindítása után azok is felszólíthatók, akik nem küldtek lájkot. A tanárnak mindkét esetben előre közölnie kell a gyakorlat szabályait. A különböző videókonferenciára alkalmas platformokon külön megtekinthető a résztvevők névsora, így akár olyan csoportban is alkalmazható a gyakorlat, ahol még nem ismerik egymást a tanulók.



1. ábra

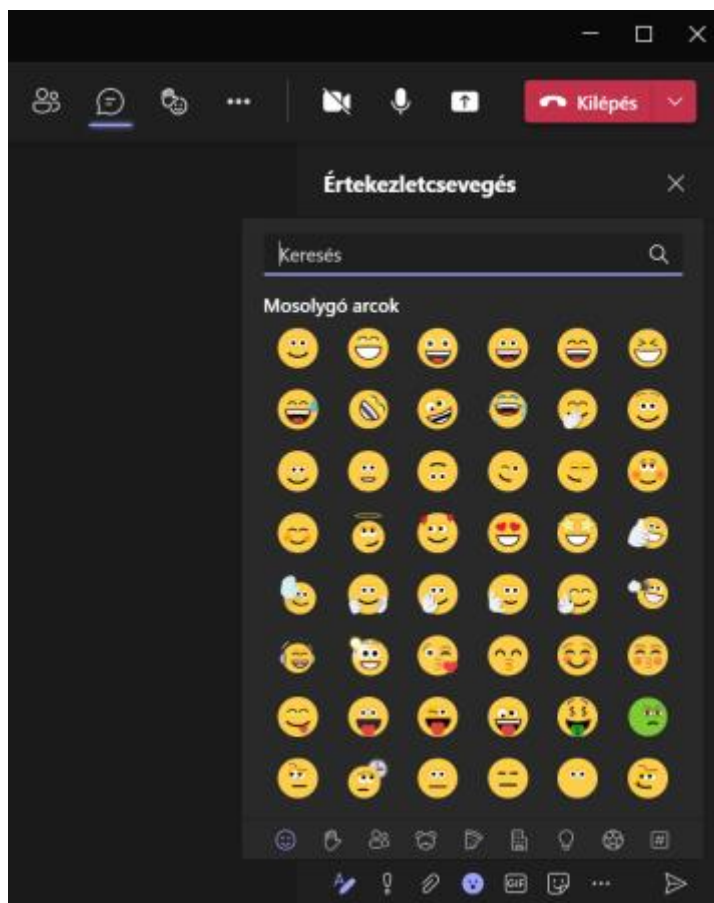
Különböző kézmozdulatok küldésének a lehetősége az üzenőfalon

Indiánbeszélgetés kulcsszavakkal (Kagan 2011)

A tanár megfogalmaz egy nyílt kérdést az adott témakörben. A kérdést követően a diákoknak két percük van végiggondolni a válaszukat és beküldeni az üzenőfalra annak három legfontosabb kulcsszavát. A tanár ezután kijelöli az első felszólalót, aki megosztja a többiekkel a választ. A következő tanuló csak úgy juthat szóhoz, ha megismétli az előtte szóló hozzászólásának a lényegét. A kulcsszavak egyrészt segítenek a saját vélemény összefoglalásában, másrészt pedig a következő tanulónak az ismétlésében.

Az utolsó szó jogán emojiakkal (Pethőné 2005)

A tanár megfogalmaz egy rövid vitaindító szöveget az adott témakörben. A tanulóknak két perc gondolkodási idejük van, hogy megfigyeljék a saját érzelmeiket a témával kapcsolatban. A gondolkodási idő végére minden tanulónak egy olyan emoji-t kell küldenie, amelyik leginkább kifejezi a viszonyulását az adott témához (2. ábra). A tanár kijelöli az első megszólalót, aki irányítani fogja a megbeszélést. A kijelölt tanuló egymás után felszólítja több társát is, majd a gyakorlat végén összefoglalja a hallottakat, és hozzáteszi a saját véleményét. A gyakorlat itt is kétféleképpen valósítható meg: a kijelölt tanuló csak olyan emoji-t küldő társakat választhat, akik ugyanazt küldték, mint ő, vagy csak olyan társakat szólíthat fel, akik különböző emoji-t küldtek. Az első esetben ugyanahhoz az állásponthoz gyűjthetők különböző érvek, míg a második esetben ugyanannak a témának többféle értelmezése ismerhető meg.

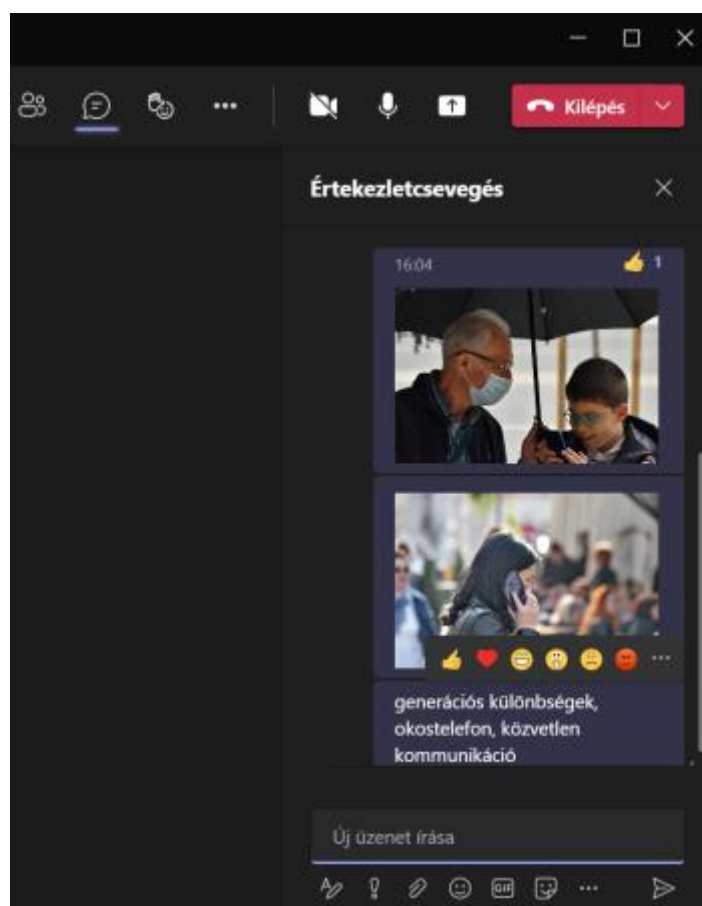


2. ábra

Különböző emojik küldésének a lehetősége az üzenőfalon

Egy percünk a tiéd! (Antalné et al. 2015)

A tanár kiválaszt 5-8 képet egy adott témakörhöz kapcsolódóan. A képeket beküldi az üzenőfalra. A diákok egy lájk segítségével választanak a képek közül. Amelyik képet választották, abból a képből kiindulva kell beszélniük egy percig folyamatosan az adott témáról. Mivel a videókonferencia-platformok folyamatosan és mindenki számára látható helyen mérik az időt, ezért nincs szükség külön stopperre. Azok a társak, akik ugyanazt a képet választották, mint a tanár által kijelölt felszólaló, segítségképpen kulcsszavakat küldhetnek a beszélőnek a témával kapcsolatban, ha a megszólaló esetleg elakadna (3. ábra).



3. ábra

Képválasztás és kulcsszavak küldése az üzenőfalon

Szimultán interakciók

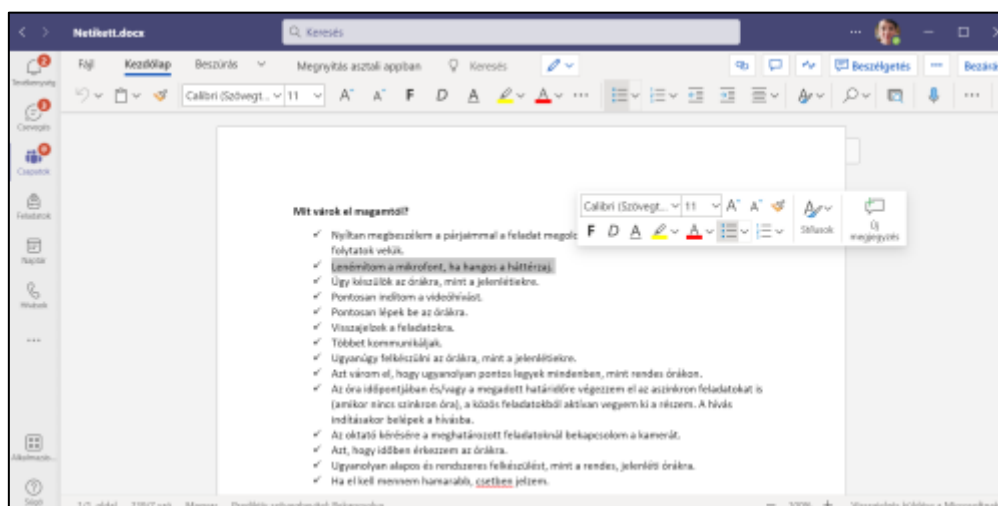
A tanulói beszédidő növelésére szintén jól alkalmazhatók a tanórán a szimultán interakciós gyakorlatok, amikor a párok vagy a csoportok egyszerre, egymással párhuzamosan beszélnek az adott témáról. A páros és a csoportmunkák előnye, hogy egységnyi idő alatt nemcsak egy, hanem az összes tanuló megszólalhat. A videókonferencia-platformok többsége rendelkezik olyan funkcióval, ahol akár véletlenszerű, akár direkt módon párba vagy csoportba oszthatók a tanulók. A párban vagy csoportban dolgozók egy külön online tanulószobába kerülnek, ahol csak ők tudnak beszélgetni. A jelenléti osztályteremhez képest az ilyen típusú tanulószobáknak az az előnye, hogy a beszélgetést nem zavarja meg a többi csoport munkája, a tanárnak pedig lehetősége van betekinteni minden pár vagy csoport munkájába.

Páros csevegés (Kagan 2001, páros szóforgó)

A tanár a tanulókat páronként online tanulószobába osztja be. A szoba elindítása után a párok megosztják a gondolataikat egy adott témával kapcsolatban. Miután a pár egyik tagja egy percre beszélt, cserélnek, és a második percben a társa fogalmazza meg a véleményét. A feladat szervezését a tanár kívülről is irányíthatja, a tanulószobákba küldött üzenettel jelezheti a beszélőváltást, illetve a feladat végét. A megbeszélés után a pár egyik tagja beszámol a csoportnak arról, hogy mit hallott a társától.

Online konzultáció (Kagan 2001, csoportkonzultáció)

A tanár online 4 fős online tanulószobákba osztja be a tanulókat. A tanulók feladata egy téma megvitatása különböző szerepekben. Mivel az online csoportmunka során a tanár nem tud folyamatosan jelen lenni, ezért érdemes a csoportos feladatokhoz moderátort kijelölni, illetve szerepköröket meghatározni. Az online konzultáció során az első beszélő megfogalmaz egy kérdést. A csoportban minden résztvevő válaszol a kérdésre, a kérdést megfogalmazó tanuló pedig egy közösen szerkeszthető online jegyzetet készít a válaszokból. Az első kör után a második beszélő is megfogalmaz egy kérdést, majd a többiek egyéni válaszai után bővíti a közös jegyzetet, és így tovább. Az ilyen típusú kollaboratív jegyzetkészítés előnye, hogy mindenki gondolata név nélkül kerül be a közös jegyzetbe, így valóban egyformán fontos lesz minden megnyilvánulás (4. ábra). A tanár pedig nyomon követheti a készülő jegyzetet, és láthatja, hogy melyik csoportban van elakadás, hol van szükség segítségre.



4. ábra

Kollaboratív jegyzetkészítés eredménye a netikett témaköréből

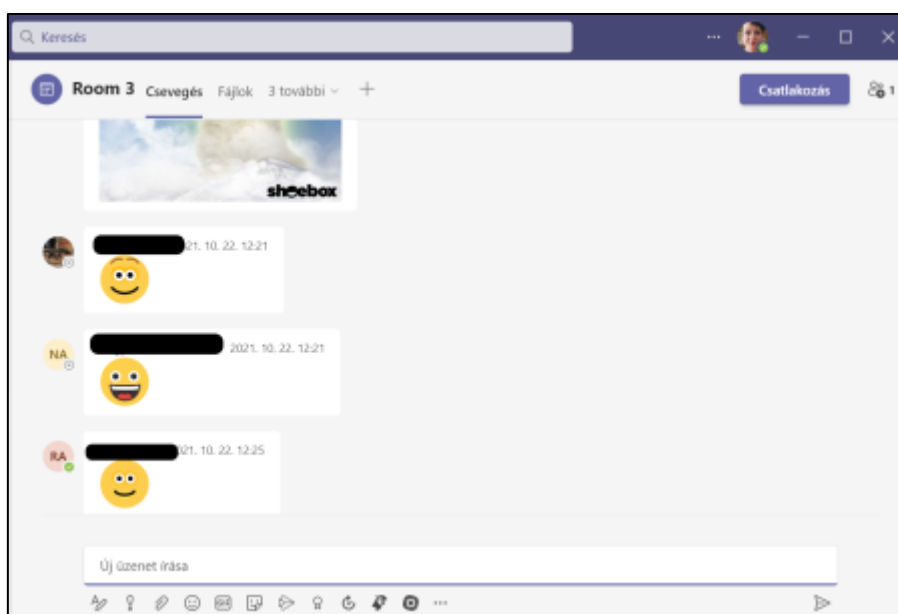
Anyanyelv-pedagógia XIV. évfolyam, 2021/4.

Látogatás a tanulószobákba (Kagan 2001, három megy, egy marad)

A gyakorlat tipikusan a csoportmunka eredményének, produktumának a bemutatását támogatja. A csoportfeladatot követően az online tanulószobákból egy-egy diák visszatér a közös beszélgetésbe, és „vándorútra” indul, hogy megismerje a többi csoport munkáját. A tanár elsősorban a feladat technikai megvalósítását biztosítja. A vándorló tanulókat a sajátjukhoz képest egy másik tanulószobához rendeli, ahol az ottmaradt diákok bemutatják neki, hogy mire jutottak. Miután lejár a beszámoló ideje, a vándorló tanuló elhagyják az adott tanulószobát, és újabb csoporthoz csatlakoznak a tanár segítségével. Miután körbeértek, visszatérnek az eredeti tanulószobájukba, és megosztják a többiekkel, hogy mit láttak és hallottak a többi csoportnál.

Költs el három emoji! (Kagan 2001, beszélőkorongok)

A diákokat a tanár 4 fős online tanulószobákba osztja. A tanulóknak egy témával kapcsolatban kell kifejezniük a véleményüket vagy állást foglalniuk egy tételmondat mellett vagy ellen. A tanulószobában a diákok, ha hozzá szeretnének szólni a témához, egy emoji-t küldenek az üzenőfalra (5. ábra). Így könnyen követhető, hogy ki szeretne megszólalni, és az is, hogy milyen sorrendben. A beszélgetés során mindenkinek kötelezően három emoji-t kell küldenie, vagyis háromszor meg kell szólalnia a vita során.

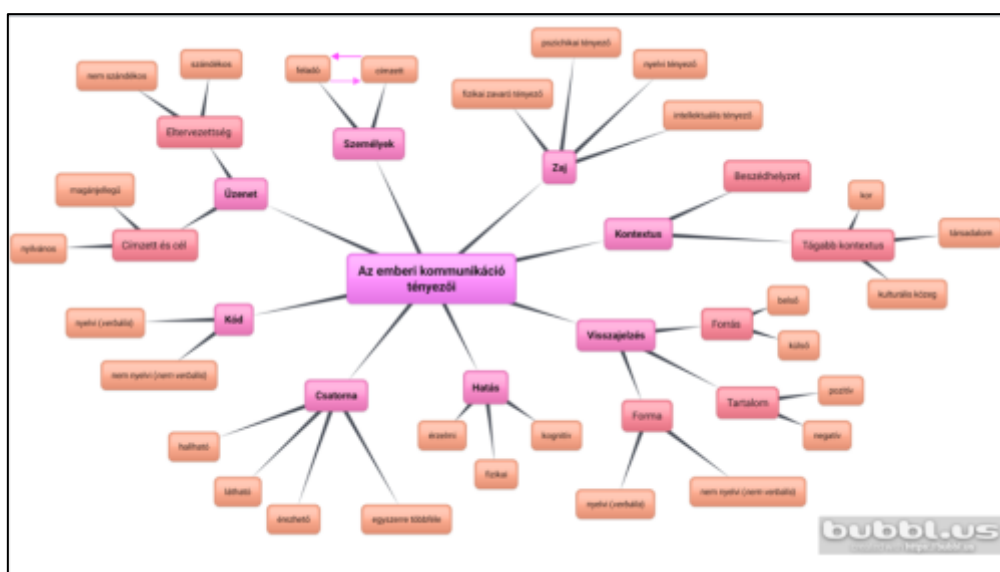


5. ábra

A tanulók emoji-kkal jelzik a csoportban a megszólalási szándékukat

Kiselőadás gondolatérkép

A szóbeli előadás támogatására jól alkalmazhatók az online szerkesztett gondolatérképek, amelyek különböző színekkel jelzik a kiselőadás témáit, elrendezésükkel pedig a kulcsszavak közötti viszonyokat (Könnyű 2021) (7. ábra). A gondolatérképek 3-5 perces kiselőadásokhoz ajánlhatók. Előnyük, hogy az előadó átláthatóvá teszi a hallgatóság számára a téma egységei közötti összefüggéseket, és a beszélőnek nem szükséges lineárisan haladnia a téma kifejtésében. A gondolatérkép kiosztmányként is funkcionálhat, ha kinyomtatva a hallgatóság kezébe adjuk, akkor saját gondolataikkal, kérdéseikkel kiegészíthetik az előadás anyagát.

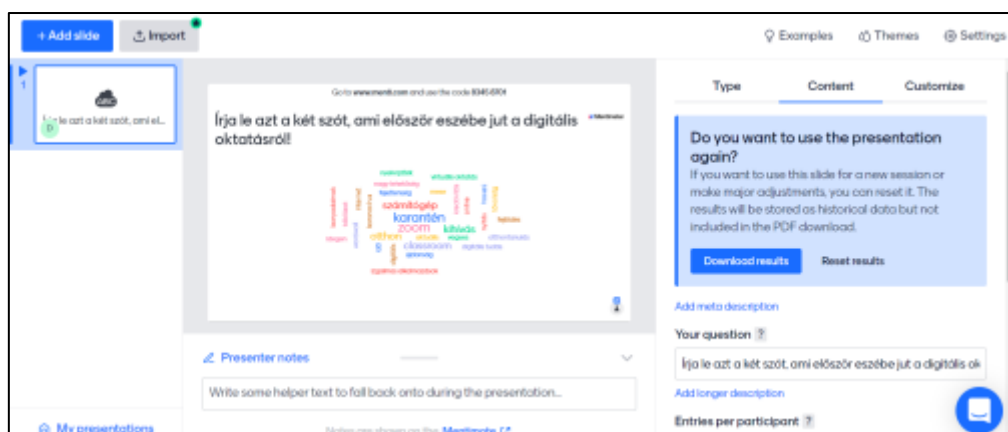


7. ábra

Tanulói kiselőadáshoz készült gondolatérkép a kommunikáció tényezőiről (Forrás: Berky Eszter)

Interaktív kiselőadás

A tanulók 5-10 perces kiselőadásaihoz ajánlott technika az interaktív kiselőadás, amikor a tanuló olyan szoftverrel állítja össze az előadást kísérő diasort, amelyben lehetősége van a közönség valós idejű bevonására. Az ilyen típusú szoftverek segítségével például a tanulók valós idejű szavazásokat valósíthatnak meg, kulcsszavakból azonnali szófelhőt készíttethetnek (8. ábra), vagy kérdéseket fogadhatnak az előadás során (Gonda 2019: 119). Az előadó így nemcsak a vázlat alapján valósíthatja meg az előadását, hanem a hallgatóság reakcióit figyelembe véve még izgalmasabbá teheti a témát a csoport érdeklődésének megfelelően.



8. ábra

A hallgatóság előzetes tudásának aktiválása közös szófelhő létrehozásának a segítségével

Digitális faliújság

A digitális faliújság a verbális mellett multimédiás információ bemutatására is alkalmas, ezért 10-15 perces kiselőadásokhoz is kiváló eszköz. A faliújság készítője képet, hangot, videót is rögzíthet a faliújságján, amelyeket a kiselőadás közben bemutathat vagy lejátszhat a hallgatóságnak (Gonda 2019: 118; Könyü 2021). A digitális faliújság mint szemléltetőeszköz szöveges tartalmaival az előadó szóbeli megfogalmazását, egyéb elemeivel pedig az előadás színesítését, az életszerű példák bemutatását teszi lehetővé (9. ábra). Az előadó megoszthatja a hallgatósággal a faliújság linkjét, így akár a hallgatóság saját eszközén is megtekintheti a különböző tartalmakat.

kell lennie (Berge 1995, idézi Rehn et al. 2018). A pedagógusnak ezért olyan képességekre is szert kell tennie, amelyek segítségével az online környezetet az aktív és az interaktív tanulási folyamatok szolgálatába tudja állítani. Ennek megfelelően a pedagógusnak rendelkeznie kell alapvető informatikai ismeretekkel, amelyek segítségével képes elhárítani az órán felmerülő technikai zavarokat, nyomon kell követnie a technikai újdonságokat, fel kell készítenie a diákjait a különböző szoftverek alkalmazására, és fel kell dolgoznia a technológia hatását a saját szaktárgyára és tudására (Berge 1995, idézi Rehn et al. 2018). Bár ez számos új feladat megjelenését jelenti a pedagógusok életében, a tanulók motiválásához és tanulásuk támogatásához elengedhetetlen az online környezetben.

A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott ELTE TKP2020-IKA-06 sz. támogatói okirat alapján valósult meg.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226.
- Antalné Szabó Ágnes – Baditzné Pálvolgyi Kata – Balázs-Piri Péter – Debreczeni Csaba – Kálmán Orsolya – Kovács Máté – Kránicz Eszter – Raázt Judit – Salusinszky Gábor – Szabó Éva 2015. *Hatnyelvű digitális metodikai szótár. A magyar nyelv és az idegen nyelvek tanításához*. <http://metodika.btk.elte.hu/6msz>. (2021. március 2.)
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2021. március 11.)
- Berge, Zane L. 1995. Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology* 15: 22–30.
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> (2021. március 2.)
- Branon, Rovy F. – Essex, Christopher 2001. Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Techtrends tech Trends* 45/36 <https://doi.org/10.1007/BF02763377> (2021. március 8.)
- Cazden, Courtney B. 2003. *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann. Portsmouth.
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. „Covidó, ergo Zoom.” Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 2: 31–37.
- Czifrusz Dóra – Mисley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> <http://dx.doi.org/10.3311/ope.394> (2021. november 26.)

- Domonkosi Ágnes 2021. „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.) *Digitális kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 127–140.
- Gonda Zsuzsa 2019. A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Raátz Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. ELTE. Budapest. 92–126.
- Greyling, Willfred – Ahmad, Farzana 2020. *Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account*. Wintec: Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways. <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7368/1/2020%20Discursive%20features%20Zoom%20Covid19.pdf> (2021. március 8.)
- Hollóy Zsolt 2021. Nyelvhasználát az online tanórán tanári interjúk tükrében. *Könyv és Nevelés*. (megjelenés alatt)
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Könnyü Laura 2021. Vizualitás és kollaboráció az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=894> (2021. október 12.)
- Orhan, Gökhan – Beyhan, Ömer 2020. Teachers’ Perceptions And Teaching Experiences On Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* 7/1: 8–44. https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2020_7_1_8_44.pdf (2021. március 11.)
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó. Budapest.
- Rehn, Niki – Maor, Dorit – McConney, Andrew 2018. The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education* 4: 417–429. doi: 10.1080/1475939X.2018.1483265 (2021. április 2.)
- (1) Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. ADOM Diákmozgalom. <https://adommozgalom.hu/2020/03/25/orszagos-felmerest-inditunk-a-tavoktatás-kapcsán/> (2021. március 11.)

Gonda, Zsuzsa
Increasing student speaking time in online lessons

Research on classroom discourse has shown many times that the frequency and quality of student speech during lessons highly depend on the work forms and methods used. It is a question, however, how the online learning-teaching environment influenced the characteristics of student speech in the classroom. According to national and international research on digital education introduced during the pandemic, live student-speech has become even more marginal due to technical limitations and the lack of methodological solutions. One of the aims of the study is to summarize the communication characteristics of the online lesson, especially the characteristics of student speech, based on a domestic interview research of 40 teachers of Hungarian language and literature. A further aim of the study is to present pedagogical-methodological strategies and techniques which can be used to motivate, structure and develop students' speaking time in the online space.

Kulcsszók: osztálytermi diskurzus, tanulói beszédidő, online oktatási környezet, kommunikációs stratégiák, pedagógiai-módszertani stratégiák

Keywords: classroom discourse, student speaking time, online teaching environment, communication strategies, pedagogical-methodological strategies

Az írás szerzőjéről

Gonda Zsuzsa

egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar, Budapest

gonda.zsuzsa[kukac]btk.elte.hu