

GONDA ZSUZSA

AZ ONLINE OSZTÁLYTERMI DISKURZUS
SAJÁTÓSSÁGAI TANÁRI INTERJÚK TÜKRÉBEN¹**1. Bevezetés**

A világvárvány miatt a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében bevezetett digitális tanrend online tanulási környezetbe helyezte át a tanulás-tanítás folyamatát. A kontakt osztálytermek helyét a különböző online platformok, oktatási keretrendszerek vették át, amelyek megváltoztatták az osztálytermi diskurzus alapvető jellemzőit (pl.: tanári és tanulói beszédidő, szóátadási stratégiák, beszédszünet, beszédkényszer stb.) és a tanulás-tanítás megszokott formáit és módjait.

Az osztálytermi diskurzus hagyományosan mind a résztvevők tekintetében, mind térben és időben meghatározott keretekkel rendelkezik, az online tanulási környezetek azonban kitágították ezeket a kereteket. Az első digitális oktatási időszakról eddig végzett hazai felmérés bemutatja, hogy Magyarországon a pedagógusok többsége az E-KRÉTA rendszert, valamint a Facebook közösségi oldalt választotta oktatási platformként, és szintén sokan éltek a levelezőrendszerek alkalmazásával. Számos pedagógus a Google Classroom zárt online osztálytermét használta, míg voltak, akik a Youtube-on keresztül tanítottak (Czirfusz et al. 2020, l. még Jánk–Lőrincz 2021). Attól függően, hogy a pedagógusok milyen online felületre helyezték át a tanulási-tanítási folyamatot, beszélhetünk szinkrón (valós idejű), aszinkron (nem valós idejű) és vegyes online tanulási környezetekről. Mivel a tanulmány elsősorban a diskurzuselemzés keretében vizsgálja az osztálytermi kommunikációt, ezért a továbbiakban a szinkrón tanulási környezettel foglalkozik, hiszen az ilyen típusú platformon van lehetősége a résztvevőknek valós idejű párbeszéd megvalósítására (Boronkai 2008).

Az oktatási célra alkalmazott szinkrón kommunikációt támogató online platformok között azonban abban is különbség van, hogy inkább az írásbeli vagy a szóbeli kommunikációt támogatják. Az írásbeli szinkrón kommunikációt támogató rendszerekben egyfajta csetbeszélgetés jön létre az osztálytermi diskurzus résztvevői között. A csetszövegek számos olyan beszélt nyelvi elemmel rendelkeznek, amelyek lehetővé teszik, hogy az írásbeli megnyilatkozásokat a szóbeliekhez hasonlóan elemezzük (Keszty-Harmath 2018). A szinkrón írásbeli osztálytermi diskurzus jellemzője, hogy megnő a tanulói aktivitás a kontaktórához képest: több különböző diák nyilatkozik meg az írásos csatornán, és ugyanannyi

¹ 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.

idő alatt összességében több hozzászólás születik (Lobel et al. 2005). A tanulói aktivitás növekedésének oka, hogy az ilyen típusú felületek interaktívak, azonnali válaszlehetőséget biztosítanak, a beszélők kiválasztása pedig önkijelölés alapján történik (Lapadat 2002), míg a kontakt osztályteremben a tanárnál van az alapvető beszédjog (Király 2015). A valós idejű írásbeli kommunikáció hátránya azonban, hogy gyakoriak a párhuzamos hozzászólások, amelyek nehezen követhetővé teszik a párbeszédet (Lapadat 2002).

Az online szinkrón osztálytermi diskurzus videókonferenciára alkalmas online platformok segítségével is megvalósulhat, amelyek elsősorban a szóbeli kommunikációt támogatják. Az ilyen típusú platformok használatának előnye, hogy az osztálytermi diskurzus valós időben zajlik, a résztvevőknek lehetősége van aktuális kérdések megfogalmazására, amelyekre közvetlen szóbeli tanári magyarázatot kaphatnak, a pedagógus élhet a közösségépítés különböző kommunikációs stratégiáival, és a technikai problémák azonnali megoldására is van lehetőség (Branon–Essex 2001). A digitális oktatási időszakról végzett törökországi mélyinterjú vizsgálat azonban megállapítja, hogy a tanárok mégsem találják olyan hatékonynak az online tanulási-tanítási folyamatot, mint a kontakt osztályterem esetében, amelynek okát elsősorban a szemtől szembeni kommunikáció hiányában látják. A kutatás megállapítja, hogy a tanároknak a legfőbb problémát az online tanítás során az arcnélküliség okozza, hiszen a tanulók gyakran kikapcsolt kamerával vesznek részt az órákon, amelynek következtében a tanár nem tudja felvenni velük a szemkontaktust, így nem kap közvetlen visszajelzést a diákoktól az órán, ami a tanári beszédidő megnövekedéséhez és a tanuló-tanuló interakciók megszűnéséhez vezet (Orhan–Beyhan 2020).

Hasonló eredményekre jutott az első olyan magyarországi empirikus kutatás is, amely a témát elsősorban kommunikációs szempontból vizsgálta (Constantinovits–Vladár 2021: 36). A kutatásban felsőoktatásban tanuló egyetemi hallgatók vettek részt, akik az online videókonferencián keresztül megvalósuló szemináriumok kommunikációs nehézségeiről nyilatkoztak. A vizsgálat a szinkrón oktatás nehézségeit a digitális térben csökkentett formában használható metakommunikációs eszközkészletben, valamint a technika feltételekből adódó problémákban határozza meg. A kutatás résztvevői szerint a szinkrón órákon a kommunikáció kevésbé gördülékeny, jellemző a „kamera- és mikrofonhasználat kiegyensúlyozatlansága, a szóátvétel lehetőségeinek elhomályosulása, a csoportközi interakció szükségszerű lecsökkenése” (Constantinovits–Vladár 2021).

A bemutatott felmérésekből is látható, hogy a videókonferenciának mint online osztálytermi diskurzusnak jól körülhatárolható sajátosságai vannak, amelyek egyszerre érintik a diskurzus stratégiáit és tartalmát. A Centre for Education and Foundation Pathways írástudással foglalkozó kutatócsoportja a következő diskurzussajátosságokat állapította meg az online osztálytermi interakcióval kapcsolatban (Greyling–Ahmad 2020):

- Az alkalmazott szoftver funkcióinak ismerete befolyásolja az aktivitást az online osztályteremben. Minél magabiztosabbak a felhasználók a technikai kezelésében, annál könnyebben kapcsolódnak be a diskurzusba.

- A résztvevők az online osztályteremben kommunikációs rituálékat alakítanak ki, amelyek a köszönési formákat, a szóátadás 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 a részvévé 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 (Cazden 2001) minden munkaformában megvalósul a technikai funkciók hatására, hiszen a tanár jelöli ki a beszédpartnereket, határozza meg a beszédidőt és zárja le az interakciót.

A szinkrón osztálytermi kommunikációra továbbá 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. Ennek megfelelően a tanulói aktivitás az online órákon már nemcsak a tanulói beszéd jellemzőiben, hanem az írásbeli hozzászólások számában, hosszában és gyakoriságában is mérhető. Megfigyelhető tehát, hogy az írásbeli és szóbeli diskurzustípusok összekapcsolódnak, a diskurzustípusok közötti váltás pedig újabb kommunikációs stratégiák megjelenését jelenti mind a tanár, mind a diák részéről.

2. A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja, hogy megvizsgálja az online tanulási környezet osztálytermi diskurzusra gyakorolt hatásának főbb tendenciáit tanári interjúk segítségével. A vizsgálat általános iskolai és középiskolai magyartanárok interjúira épít, így az online osztálytermi diskurzus jellemzői elsősorban az anyanyelvi nevelés keretein belül értelmezhetők.

A kutatás hipotézisei a következők:

- A szinkrón osztálytermi diskurzusból a tanárok az online kommunikáció előnyeként elsősorban a különböző diskurzustípusok párhuzamos megjelenését, míg hátrányként a metakommunikációs eszközkészlet korlátoltságát fogalmazzák meg.
- A szinkrón osztályteremben jellemzően több a tanári beszédidő, mint a tanulói beszédidő.
- A szinkrón osztályteremben az alapvető beszédjoggal a tanár rendelkezik, ő a kommunikáció kezdeményezője.
- A szinkrón osztályteremben a szóátadás formái és módjai esetlegesek.

3. A kutatás módszere, eszköze, kísérleti személyek

A kutatás módszere az írásbeli strukturált interjú, amelyben a pedagógusok nyitott kérdésekre válaszoltak az osztálytermi diskurzussal kapcsolatban az első digitális oktatási időszakra vonatkozóan. Bár a diskurzuselemzés alapvetően a szóbeli társalgást vizsgálja, az első digitális átállást követően még nem álltak rendelkezésre olyan online órafelvételek, amelyek lehetővé tették volna az osztálytermi diskurzus lejegyzését és elemzését, ezért a kutatásban részt vevő pedagógusokat arra kértük, hogy írásban reflektáljanak az online tanórákon zajló kommunikációra (Orhan–Beyhan 2020).

A kutatás eszköze egy 10 elemből álló kérdéssor volt, amelyből 5 kérdés vonatkozott az online osztálytermi kommunikáció sajátosságaira. Ezek a kérdések a következő témaköröket érintették: az online osztálytermi kommunikáció előnyei és hátrányai, az alkalmazott módszerek és munkaformák összefüggései az osztálytermi diskurzus szerkezetével, a tanári és a tanulói beszéd aránya az online osztályteremben, a beszédjog, a szóátadás formái és folyamata.

A kutatásban összesen 40 magyartanár vett részt, az adatközlők önkéntesen csatlakozhattak a felméréshez. Az interjúkat 2020. szeptember és október hónapokban rögzítettük. A kutatásban részt vevő magyartanárok közül 9 férfi, 31 nő; 24 fő öt évnél több, míg 16 fő öt évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezik. Az interjúalanyok közül 26-an tanítanak budapesti, 14-en pedig vidéki iskolában. 24 fő középiskolai tanárként, 16 fő pedig általános iskolai tanárként dolgozik. Mindannyiuknak legalább az egyik szakja magyar nyelv és irodalom. Az adatok jól tükrözik, hogy a vizsgálatban heterogén mintával dolgoztunk, ami a kutatás célját tekintve előnyösnek mondható, hiszen több szempontból megismerhettük a pedagógusok véleményét. A kutatási eszköz kidolgozását, a kutatás lefolytatását Hollóy Zsolt doktorandusszal közösen végeztük.

4. A kutatás eredményei

A kutatásban részt vevő pedagógusok közül mind a 40 fő kialakított olyan aszinkron oktatási platformot, amely a tananyagok megosztását és feldolgozását segítette. A megkérdezettek közül 37 pedagógus tartott szinkron tanórákat valamilyen erre alkalmas digitális felületen, többségében a Discord, a Google Meet, a MS Teams és a Zoom felületeit alkalmazták. A szinkron órát tartó magyartanárok aránya eltér az ADOM Diákmozgalom által végzett felmérés eredményeitől, ahol az 1841 fő megkérdezett pedagógusnak mindössze a 38%-a tartott valós idejű online órát az első digitális átállás során (W1). A kutatásban részt vevő pedagógusok által az online órák megvalósításához választott platformok azonban megegyeznek a digitális munkarend tapasztalatról végzett nagymintás felmérés eredményeivel (Czirfusz et al. 2020). A továbbiakban az eredmények bemutatása annak a 37 pedagógusnak a válaszaira épül, akik tartottak szinkron online órát.

4.1. Az online osztálytermi diskurzus előnyei és hátrányai

A 37 megkérdezett magyartanárból mindössze 27-en neveztek meg olyan kommunikációs tényezőt, amely az online tanulási-tanítási folyamatban előnyként jelenik meg, 10 pedagógus egyáltalán nem tudott előnyt megnevezni. A szinkrón órák legtöbbször említett kommunikációs előnyei a szimultán interakció lehetősége, a vizuális megerősítés és a rögzíthetőség. A pedagógusok által alkalmazott online platformok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanulók a szóban zajló órához írásban is hozzászóljanak. A csetfelület kihasználása egy új csatornát nyitott az osztálytermi diskurzusban (Domonkosi 2021), számos diák, akik szóban nem nyilatkoztak volna meg, írásban visszajeleztek a tanár kérdésére, vagy közvetlen kérdéseket fogalmaztak meg a tananyaggal kapcsolatban. Az egyik tanár így nyilatkozott:

(1) Nálam sokat segített rajtuk a chat, mert ha lemaradtak, ott látták, körülbelül hol tartok ahhoz képest, milyen gondolatmenetet követtem. Ritkán meg merték kérdezni, ha nem értettek valamit.

A szinkrón órák előnye továbbá a vizuális megerősítés, amely az online platformok képernyőmegosztásával hozható összefüggésbe. Ez a fajta tanári szemléltetés nemcsak statikus ábrák, táblaképek bemutatására alkalmas, hanem dinamikus szemléltetési folyamatot is támogat. Ilyen lehet egy-egy videó megosztása és feldolgozása vagy egy navigációs folyamat szemléltetése, amely az online információ megtalálásában nyújt segítséget:

(2) Előnyt jelent az, hogy olyan csatornákat is felhasználhatunk a kommunikációnk során, melyre a kontaktórákon ritkán adódik lehetőség. Beszédünket ppt-vel kísérhetjük, az interneten mutathatunk nekik anyagokat képernyőmegosztással.

A pedagógusok által a harmadik legtöbbet megnevezett előny a szinkrón óra rögzíthetősége volt. Az órafelvételek nemcsak azokat a tanulókat segítik, akik jelen voltak az órán, de szeretnék újból meghallgatni a tanári magyarázatot, hanem azokat is, akik esetleg hiányoztak az adott alkalomról.

Az online osztálytermi diskurzus legnagyobb hátrányának a megkérdezett pedagógusok az arcnélküliséget jelölték meg. A diákok kevésbé voltak aktívak az online órákon, mint a jelenléti osztályteremben, ami a tanári beszéd túlsúlyához vezetett. A megkérdezett tanárok a tanár-diák és a diák-diák interakció csökkenését hasonló okokkal magyarázták, mind a fentebb bemutatott kutatásokban (Constantinovits-Vladár 2021; Orhan–Beyhan 2020). A fő okok a technikai feltételekből adódó szóátadási és megszólalási nehézségek és a kommunikáció folytonosságának a hiánya. Az egyik pedagógus így foglalja össze a véleményét az online osztálytermi kommunikáció kihívásairól:

(3) A közös tér hiánya, a lenémított mikrofonok, a nehézkes, sokszor akadozó technika, valamint a kikapcsolt csetablak mögötti elrejtőzés lehetősége mind hátráltatta a tanulói megszólalások lehetőségét.

Az eredmények tehát azt tükrözik, hogy az első hipotézis beigazolódott, hiszen a tanárok előnyként említik a különböző diskurzustípusok párhuzamos megjelenését az online órán, míg hátrányként egyértelműen az arcnélküliséget, a metakommunikációs eszköz-készlet korlátoltságát jelölték meg (Beyhan–Orhan 2020; Constantinovits–Vladár 2021).

4.2. A tanári és a tanulói beszéd aránya, a kommunikáció kezdeményezése és a szóátadás formái és módjai az online osztálytermi diskurzusban

Mind a hazai, mind a nemzetközi felmérések bizonyítják, hogy alapvetően a tanári beszéd a meghatározó a kontakt tanórákon, a tanári beszédfordulók gyakoribbak és hosszabbak a tanulói beszédfordulóknál (Antalné 2006). A megkérdezett pedagógusok 54%-a szerint az online tanulási környezetben is a tanári beszéd túlsúlya volt a jellemző:

(4) 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 videókonferencián, csak bejelentkeztek.

A tanári és a tanulói beszédidő aránya azonban nagyban függ az alkalmazott munkafarmáktól és módszerektől (Asztalos 2015). Ez a tendencia az online osztályteremben is megfigyelhető. Azok a pedagógusok, akik inkább tanárközpontú módszereket alkalmaztak, inkább a tanári beszéd túlsúlyáról számoltak be, míg a tanulóközpontú módszerek esetében jellemzően kiegyenlítettnek ítélték a tanári és a tanulói beszédidőt:

(5) [...] 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. [...] Ellenben, ha a foglalkozás úgy épült fel, hogy a tanulóknak kellett valamilyen produktumot előállítani, amiben hosszan beszéltek adott problémákról, akkor sokkal több tanulói megszólalás, és – kizárólag a felkészülést segítő – csupán néhány tanári instrukció hangzott el.

A kommunikáció kezdeményezésére vonatkozó eredmények szintén összhangban vannak a kontaktórák elemzése során tapasztaltakkal (Antalné 2006). Az online osztályteremben is elsősorban a tanár a kommunikáció kezdeményezője, a megkérdezett pedagógusok 94,5%-a azt nyilatkozta, hogy kizárólagosan ő kezdeményezett az online órákon:

(6) [...] interneten nem kezdeményeztek egyáltalán, a rendes órán azért volt, aki tartott kiselőadást, vagy kérdezett, ha valamit nem értett, de itt teljes némaság.

A fentebb bemutatott online osztálytermi kommunikációra vonatkozó vizsgálatok már rámutattak a beszélőváltás nehézségére, amelynek okait elsősorban a technikai feltételekben határozták meg (Constantinovits–Vladár, Greyling–Ahmad 2020). A szóátadásnak, illetve a beszélőváltásnak három különböző szabályát különíthetjük el: az első, amikor az adott beszélő jelöli ki a következő megszólalót. Ez történhet például felszólítással vagy rákérdezéssel. A második, amikor önkiválasztás történik, vagyis a beszédjog arra száll, aki először megszólal. A harmadik szabály szerint pedig, ha senki nem veszi át a szót önkiválasztással, akkor a beszélő folytatja a közlést (Pléh 2012: 58–60). Az osztálytermi diskurzusban többségében az első szabály érvényesül, hiszen a felek nem egyenrangúak, a tanár a kommunikációs folyamat irányítója, ő jelöli ki a megszólalót, akkor is, ha a tanuló jelezte a beszédszándékot, és akkor is, ha nem.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 49%-a azt nyilatkozta, hogy a kontaktórához hasonlóan, név szerinti felszólítás segítségével adta át a szót a diákoknak:

(7) Bizonyos csoportokban a diákok kizárólag felszólításra szólaltak meg [...]. A kommunikáció nehézkes volt, gyakran előfordult, hogy nem tudtam eldönteni, nem értik a kérdést, vagy nem akarnak hozzászólni az órához.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 30%-a dolgozott ki olyan szóátadási stratégiákat, amelyek eltérnek a kontakt osztályteremben alkalmazhatóktól. Ezek a tanárok többségében a csetfelületet használták, ahol a diákok különböző írásjelek vagy emoji segítségével jelezhetnék, ha szeretnének felszólalni:

(8) Az elején ez is nehézkesen ment, de a kidolgozott netikettben rögzítettük, hogy a csetbe küld egy felkiáltójelet, aki szeretne hozzászólni...

Voltak olyan pedagógusok is, akik a mikrofon bekapcsolását tekintették a beszédszándék jelzésének, és ez alapján szervezték a diskurzust:

(9) Mindenki lenémítva figyelte az órát, mert az is problémát okozott, hogy ha mindenkinél aktív volt a mikrofon, akkor visszhang keletkezett. Amikor valaki szólni szeretett volna, akkor levette a némítást, tulajdonképpen így jelentkezett. Ezt én láttam, és akkor tudott szólni. Hatékonynak találtam, hiába volt olyan, hogy többen „jelentkeztek”, megszokták ezt a taktikát, és kivárták, hogy kit szólítok fel.

Az interjúválaszokból az is kiderült, hogy a magyartanárok 21%-a egyáltalán nem adta át a szót az online osztályteremben, vagyis az ő óráikon a tanulók néma résztvevők voltak.

Az interjúk válaszai alapján kijelenthető, hogy a második és a harmadik hipotézis is igazolódott, hiszen jellemzően tanári beszéd van túlsúlyban az online osztályteremben, és a kommunikáció kezdeményezője is egyértelműen a tanár. A negyedik hipotézis azonban nem igazolódott, hiszen a tanárok 79%-ának volt valamilyen szóátadási stratégiája az online diskurzusban.

5. Összegzés

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az online osztálytermi diskurzus elemzésében érvényesíthetők ugyanazok a szempontok, mint a kontaktórák vizsgálatánál. Az alapvető diskurzussajátosságok mellett azonban figyelembe kell venni a technikai eszközök alkalmazására vonatkozó metadiskurzust, amely a kommunikációs tér használatára reflektál. Továbbá a szóbeli diskurzus mellett a szimultán zajló írásbeli diskurzus elemzésére is szükség van az osztálytermi interakció teljességének vizsgálata érdekében.

Az eredmények egyértelműen azt tükrözik, hogy az online platformok használata negatívan befolyásolja az osztálytermi diskurzusban a tanulói beszédidőt. Az online osztálytermi diskurzusban az arcnélküliség és a kommunikáció folytonosságának folyamatos sérülése a diákok elnémulásához vezet. Elsősorban a technikai feltételek miatt a tanári beszéd kerül túlsúlyba, a tanár kezdeményezi a kommunikációt, és bár a legtöbb tanár alkalmazott különböző szóátadási stratégiákat, jellemzően csak egy-két diákot tudott szóra bírni az online tanóra során. A szóbeli kommunikáció fejlesztése azonban az online órán is elengedhetetlen, ezért érdemes olyan módszertani megoldásokhoz folyamodni, illetve olyan kommunikációs stratégiákat alkalmazni, amelyek támogatják a tanulói megnyilvánulásokat. Az online távoktatásban szerzett tanári tapasztalatok alapján ezek 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 keltése a humor eszközével;
- egyéni vagy kiscsoportos online konzultáció biztosítása;
- diák-diák interakciót támogató módszerek alkalmazása;
- kapcsolattartás a tanulók szüleivel, gondozóival.

A vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy az online osztálytermi diskurzus további elemzésére van szükség, hiszen számos diskurzussajátosság vizsgálatára csak az online órák felvételei adnak lehetőséget. Jelenleg is zajlik egy online órafelvételeket tartalmazó

videós korpusz létrehozása, amely lehetővé teszi a szisztematikus nyelvészeti elemzést, amely szempontjainak kialakításához a tanári interjú eredményei jól alkalmazhatók. Az online osztálytermi diskurzus vizsgálatába a későbbiekben érdemes pragmatikai szempontokat is bevonni, amelyek lehetővé teszik a különböző diskurzustípusok közötti váltás jellemzőinek meghatározását. Az online osztálytermi diskurzus vizsgálatának eredményei az oktatásban is felhasználhatók, hiszen leírhatóvá válnak azok a diskurzustratégiák, amelyek támogatják az online kommunikáció folytonosságát és a tanulói aktivitást.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2020. 03. 11.)
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> (2020. 03. 02.)
- Branon, Rovy F. – Essex, Christopher 2001. Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *TechTrends* 45: 36–42. <https://doi.org/10.1007/BF02763377>
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. Covido, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 32/2: 31–37.
- Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7: 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Domonkosi Ágnes 2021. „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.) *Digitális kommunikáció*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 127–140.
- 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.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>

- Keszy-Harmath Dániel Lóránd 2018. *A tanári kommunikáció kvantitatív és kvalitatív vizsgálata*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/43481/khd_kezirat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2020. 03. 02.)
- Király Flóra 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2020. 02. 21.)
- Lapadat, Judith C. 2002. Written Interaction: a Key Component in Online Learning. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7/4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00158.x>
- Lobel, Mia – Neubauer, Michael – Swedburg, Randy 2005. Comparing How Students Collaborate to Learn about the Self and Relationships in a Real-Time Non-Turn-Taking Online and Turn-Taking Face-to-Face Environment. *Journal of Computer-Mediated Communication* 10/4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00281.x>
- 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.
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Kiadó.
- 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* 27/4: 417–429. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265>

Internetes hivatkozások

- W1: Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. ADOM Diákmozgalom. https://www.diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasirol_ADOM-Diakmozgalom (2021. 03. 11.)