
GONDA ZSUZSA

INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS ÉS TANULÁSTÁMOGATÁS AZ ANYANYELVI ÓRÁN ONLINE TANULÁSI KÖRNYEZETBEN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszék

1. Bevezetés

A 2020 tavaszán a köznevelésben végbement első digitális átállás alapjaiban változtatta meg a diákok és a pedagógusok által megszokott tanulási környezetet (Czirfusz és mtsai. 2020). A jelenléti, személyes tanulási-tanítási folyamat a digitális, online színtérre tevődött át, és ez módosította az osztálytermi oktatás tényezőit és stratégiáit (Orhan–Beyhan 2020; Rehn et al. 2018). Az online tanulási környezet az anyanyelvi óra számos tényezőjére is hatott: a tanár–diák kapcsolatokra, az osztálytermi diskurzus sajátosságaira, az anyanyelvi és irodalomórák arányára, a mérés és értékelés folyamatára (Gonda 2021, Hollóy 2021, Jánk–Lőrincz 2021). Jelen tanulmány azt vizsgálja egy interjúkutatás alapján, hogyan változtatta meg a digitális tanrend a magyartanárok anyanyelvi nevelésről alkotott képét, a szinkrón online anyanyelvi órán alkalmazott módszereket, és hogyan befolyásolta a tanulástámogatást mint az anyanyelvi nevelés egyik meghatározó fejlesztési területét.

A tanulmány az első részben a 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) alapján mutatja be *A tanulás kompetenciája* kulcskompetencia-területet, amely az anyanyelvi nevelésben is kiemelt szerepet kap (NAT 2020). A tanulás támogatása az online tanulási környezetben szoros összefüggésben áll a tanuló digitális kompetenciájának a fejlesztésével, ezért a dolgozat részletesen elemzi az anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területeinek és a digitális kompetencia fejlesztésének a kapcsolatát a Nemzeti alaptantervben. Az elemzés során kirajzolódó tanulástámogató területek az empirikus vizsgálat fő elemzési szempontjaiként jelennek meg a tanulmány második egységében.

A tanulmány második része egy empirikus vizsgálat eredményeit mutatja be, amely az első digitális tanrend időszakát követően 40 magyartanár bevonásával zajlott. A magyartanárok több szempontból is megosztották tapasztalataikat az online anyanyelvi neveléssel kapcsolatban (vö. Gonda 2022, Hollóy 2021), de jelen dolgozat elsősorban a tanulástámogatással kapcsolatos szemléletekre, módszerekre, tevékenységekre koncentrálna.

2. Tanulástámogatás online tanulási környezetben

A 2020-ban megjelent Nemzeti alaptantervben *A tanulás kompetenciája* önálló kulcskompetenciaként jelenik meg a tanulási területeken átívelő, a tanulási-tanítási tevékenységekben folyamatosan fejlődő kompetenciák között (NAT 2020: 297). „A tanuló egyéni tanulási útvonalakon, belső motivációval ösztönzött tevékenységekkel, önszabályozó stratégiák alkalmazásával, a tudás aktív konstruálásával” tanul (Katona 2020: 9). Az újonnan bevezetett fogalom szoros összhangban van az *élethosszig tartó tanulás* képességével (OECD 2005) és *A tanulás tanulása* kiemelt nevelési céllal (Antalné 2013, NAT 2012). Mindhárom fogalomban hangsúlyosan jelenik meg a tudás változatos szerepekben való önálló vagy együttműködő alkalmazása, valamint a személyre szabott tanulás fontossága.

A tanulás kompetenciájának pedagógiai elméleti hátterét a konstruktivista tanulásemélet (Nahalka 2002) adja, amely a tanulási folyamatot alapvetően önszabályozónak tekinti, akár egyéni, akár társas környezetben végzett tanulási folyamatról van szó. A konstruktivista tanulásemélet szemléletéből kiindulva a tanulástámogatás folyamatának része az előzetes tudás aktiválása az adott témával kapcsolatban, az adott tanulási-gondolkodási művelet tudatosítása és reflektálása, valamint a különböző tanulásmódszertani stratégiák elsajátítása. A tanulás hatékonyságának növelése érdekében olyan feladatokat érdemes adni a tanulóknak, amelyek hosszabb távúak, motiválóak, megfelelnek a tanulók korának és előzetes tudásának, valamint személyre szabottak (Nahalka 2021).

A tanulás támogatásának hatékonyságát nagyban befolyásolja a megfelelő tanulási környezet kialakítása, amelyben érvényesülni tudnak a mögöttes pedagógiai elvek, ugyanakkor a tanulási környezet sajátosságai is hatnak a tanulás-tanítás folyamatában alkalmazott pedagógiai szemléletre. A tanulási környezet szinterei alapján ötféle kategória különböztethető meg (w1):

- kontakt oktatási környezet,
- hálózattal támogatott kontakt tevékenység,
- online oktatási környezet,
- virtuális oktatási környezet,
- hibrid oktatási környezet.

Jelen tanulmány az online oktatási környezetre fókuszál, amelynek szintén több típusa határozható meg aszerint, hogy a résztvevők térben és időben hogyan jelennek meg a tanulási-tanítási folyamatban. Az online tanulási környezetek tekintve beszélhetünk szinkrón (valós idejű), aszinkrón (nem valós idejű) és egyes online tanulási környezetekről. Mivel a tanulmány az online tanórai információkeresés és tanulástámogatás lehetőségeit vizsgálja, ezért a szinkrón tanulási környezetet mutatja be részletesebben, amelyben a tanár és a tanulók is azonos időben, de különböző térben vannak jelen. A szinkrón tanulási környezetben a pedagógusok különböző online platformokat, valós idejű írásbeli kommunikációra vagy videókonferenciára alkalmas szoftvereket használnak a tanulókkal való interakció kialakítására (Gonda 2022).

Az írásbeli szinkrón kommunikációt támogató rendszerekben egyfajta cset-beszélgetés jön létre az oktatási folyamat résztvevői között. A szinkrón írásbeli tanulási környezet jellemzője, hogy megnő a tanulói aktivitás a kontaktórához képest: több különböző diák nyilatkozik meg az írásos csatornán, és ugyanannyi idő alatt összességében több hozzászólás születik (Lobel et al. 2015). A tanulói aktivitás növekedésének oka, hogy az ilyen típusú felületek interaktívak, azonnali válaszlehetőséget biztosítanak, a „beszélők” kiválasztása pedig önkijelölés alapján történik (Lapadat 2002). A szinkrón írásbeli tanulási környezet hátránya azonban, hogy gyakoriak a párhuzamos hozzászólások, amelyek nehezen követhetővé teszik a tanórai kommunikációt (Lapadat 2002).

Az online szinkrón tanulási környezet videókonferenciára alkalmas online platformok segítségével is megvalósulhat, amelyek elsősorban a szóbeli kommunikációt támogatják. Az ilyen típusú platformok használatának előnye, hogy az oktatási folyamat 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 tanároknak a legfőbb problémát a szinkrón online tanítás során a technikai problémák, valamint a kommunikációs nehézségek okozzák (Gonda 2022, Orhan–Beyhan 2020).

A megfelelő tanulási eredmény elérésének érdekében az online tanulási környezetben is meg kell jelennie *A tanulás kompetenciája* kulcskompetencia-területnek, amelyhez szükséges a tanulástámogató tanulási környezet kialakítása. Akárcsak a kontakt oktatási tevékenységben, az online tanulási környezetben is a következő szempontokat kell érvényesíteni (Kálmán–Kopp 2021, OECD 2013):

- a tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll;
- a tanulási folyamat interakciókon keresztül zajlik;
- a tanulási folyamat eredményességét meghatározza a tanuló érzelmi elköteleződésének, motivációjának a minősége;
- a tanulási folyamatban megjelennek az egyéni különbségek;
- egyértelmű tanulási eredményeket jelöl ki, folyamatos a visszajelzés a tanulók számára;
- a formális tanulási színterek mellett egyéb tanulási színterek is megjelennek, kitérítve az egyes tantárgyak határát;
- ösztönzi a rendszeres innovációs tevékenységet, kísérletezést.

Mindezek a tanulóval kapcsolatos környezeti, szemléletbeli, kommunikációs és módszertani elvek csak akkor tudnak megvalósulni az online tanulási környezetben, ha a pedagógus és a diák egyaránt rendelkezik azokkal a készségekkel és képességekkel, amelyek szükségesek a különböző online platformok használatához. Mindez azt is jelenti, hogy ha a pedagógus hatékony szeretne lenni a saját szaktárgyának a tanításában, akkor a szaktárgyi ismeretek feldolgozásával párhuzamosan a tanulók digitális kompetenciáját is folyamatosan fejleszteni kell a tanulástámogatás érdekében (Rehn et al. 2018).

A tanulás támogatása az anyanyelvi nevelés területén is kiemelt figyelmet kap, a különböző nevelési-oktatási céloknak, a tananyag felépítésének, a pedagógiai módszereknek, eszközöknek, munkaformáknak és kommunikációs stratégiáknak megfelelően más-más szinteken jelenik meg:

- tanulásmódszertani gyakorlatokként az anyanyelvi témakörökben;
- önálló tanulásmódszertani tananyagokként;
- átfogó tanulásmódszertani szemlélet alkalmazása által az anyanyelvi témakörök egészében (Antalné 2013).

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy az online tanulási környezetben az átfogó tanulásmódszertani szemlélet hogyan kapcsolódik a digitális kompetencia fejlesztéséhez az anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területeiben.

2.1. Az anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területeinek kapcsolata a digitális kompetenciával

A 2020-ban megjelent Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés számos területén kiemelt figyelmet fordít a digitális kompetencia fejlesztésére (NAT 2020). Az 1. táblázat azt mutatja, hogy az egyes fejlesztési területekhez milyen digitális kompetenciával kapcsolatos tartalom tartozik az 5–8. évfolyamon. A táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a digitális kompetencia elsősorban a szövegértés és a szövegalkotás, valamint az anyanyelvi kultúra és az anyanyelvi ismeretek területén játszik fontos szerepet. Hangsúlyosan megjelenik a felső tagozatban a digitális eszközökkel történő tanulástámogatás, amely elsősorban a digitális szótárak használatát és az online információ keresését és értékelését jelenti. Mindkét elem értelmezhető tanulásmódszertani gyakorlatként, hiszen segítik az önálló információszerezést és -feldolgozást, támogatják az önszabályozó tanulási folyamatot. A szövegalkotás területén a helyesírás fejlesztése kerül előtérbe, amelynek fókuszát szintén az online szótárhasználati készségek és képességek elsajátítása, a funkcionális szótárhasználat alkalmazása (Gonda 2009). Ezen a területen jelenik meg a kreatív szövegek alkotása a digitális térben, amely módszertani szempontból jól illeszkedik a tanulási célú szövegalkotási gyakorlatok szemléletéhez és folyamatához egyaránt (Antalné 2015). Az anyanyelvi ismeretek területén a kommunikáció témaköréhez igazodva a digitális kommunikáció eszközei és azok jellemző tulajdonságai szerepelnek a Nemzeti alaptantervben. Ezenkívül ennél a területnél is megjelennek olyan tanulástámogató elemek, amelyek ismét az információk önálló és felelős használatára hívják fel a figyelmet. Bár a tanulmánynak nem témája, érdemes megjegyezni, hogy az 5–8. évfolyam anyanyelvi fejlesztési területei közül a tanulók attitűdjének alakításával kapcsolatosaknál (olvasóvá nevelés; gondolkodás, véleményalkotás), valamint az irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek területén nem jelenik meg a digitális kompetencia fejlesztésére vonatkozó tartalmi elem, pedig a felelős digitális állampolgár világnézetének kialakításában ezek a területek is meghatározók (Ferrari 2012).

Fő fejlesztési területek	Digitális kompetenciával kapcsolatos tartalom
Szövegértés	A digitális szótárak használatával önállóan értelmezi az olvasottakat; a tanár irányításával kiválasztja a digitális forrásokból a megfelelő információkat ; ezt mérlegelő gondolkodással és etikusan teszi.
Szövegalkotás	A digitális szövegtípusok nak megfelelően alkot szövegeket; alkalmazza a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt ; tanári segítséggel kreatív szöveget alkot digitális formában.
Olvasóvá nevelés	Nincs
Gondolkodás, véleményalkotás	Nincs
Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek	Használja a digitális kommunikáció eszközeit , megnevezi azok főbb jellemző tulajdonságait; digitális helyesírási segédleteket használ; etikusan és kritikusan használja a világhálón található és egyéb digitális adatbázisokat .
Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek	Nincs

1. táblázat: A fő fejlesztési területek és a digitális kompetenciával kapcsolatos tartalmi elemek összekapcsolása az anyanyelvi nevelésben 5–8. évfolyamon (NAT 2020)

A 2. táblázat 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján a 9–12. évfolyamon összegzi az anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területeinek és a digitális kompetencia tartalmi elemeinek a kapcsolatát. Az 5–8. évfolyamhoz képest a legfőbb eltérést az önállóság megjelenése jelenti a tanulási folyamatban. A szövegértés területén a középiskolásoknak képesnek kell lennie az önálló információszerzésre, az információk értékelésére, összehasonlítására, a megszerzett információk alapján az önálló véleményformálásra. Ezek a gondolkodási műveletek egyértelműen lefedik az önálló információszerzés és -feldolgozás folyamatát (Zrinszky 2007). A szövegalkotás területén fontos változás a felső tagozathoz képest, hogy az írásbeli digitális szövegalkotás mellett megjelenik a digitális vagy multimediális szemléltetéssel támogatott szóbeli forma is, amely az információk adaptálását, újraszervezését várja el a tanulóktól. A digitális állampolgárság fejlesztésével kapcsolatban szintén fontos tartalmi elem ezen a területen a munka világához kapcsolódó digitális szövegtípusok megjelenése (Ferrari 2012). Anyanyelvi kultúra és anyanyelvi ismeretek területén nincs változás, a középiskolában is elvárt az információk önálló és felelős felhasználása a tanulási folyamatban. A 9–12. évfolyamon azonban új elemként jelenik meg az Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek fejlesztési területén az online kulturális folyóiratok olvasása

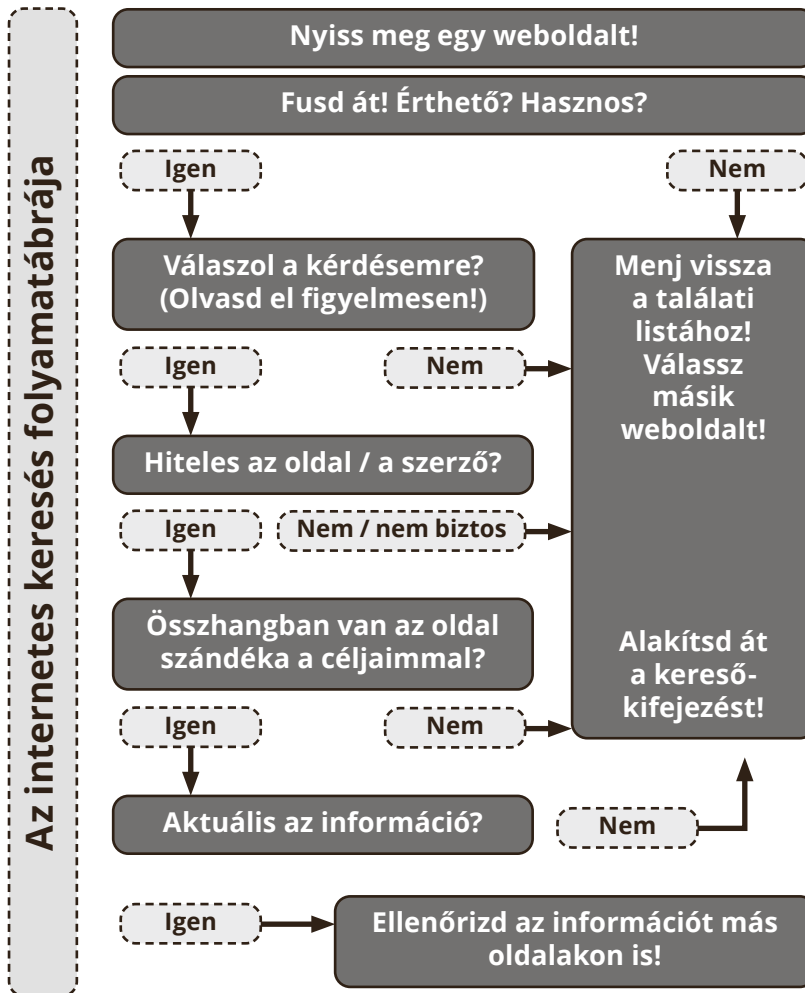
és adatbázisok használata. Azonban továbbra sincs kapcsolódó tartalmi elem a digitális kompetencia területéről az olvasóvá neveléshez vagy a gondolkodás, véleményalkotás területéhez.

Fő fejlesztési területek	Digitális kompetenciával kapcsolatos tartalom
Szövegértés	Olvas és értelmez digitális szövegeket , önálló kutatómunkát végez digitális forrásokban , megtalálja a közös és eltérő jellemzőket a hagyományos és a digitális szövegek között , és véleményt formál azok sajátosságairól; önállóan értelmezi az ismeretlen kifejezéseket digitális segédeszközök használatával.
Szövegalkotás	Ismeri, érti és etikusan alkalmazza a hagyományos, digitális és multimédiás szemléltetést ; a munka világában is használ hivatalos szövegeket digitális felületeken is alkot.
Olvasóvá nevelés	Nincs
Gondolkodás, véleményalkotás	Nincs
Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek	Tud helyesen írni, digitális helyesírási segédleteket használ ; etikusan és kritikusan használja a világhálón található és egyéb digitális adatbázisokat.
Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek	Ismereteket szerez a digitális formában megjelenő kulturális folyóiratok, adatbázisok működéséről.

2. táblázat: A fő fejlesztési területek és a digitális kompetenciával kapcsolatos tartalmi elemek összekapcsolása az anyanyelvi nevelésben 9–12. évfolyamon (NAT 2020)

Összességében elmondható, hogy az anyanyelvi nevelés és a digitális kompetencia tartalmi elemeinek a kapcsolata a Nemzeti alaptantervben nagy részben lefedi azokat a műveleteket és gyakorlatokat, amelyek támogatják a tanulást az online tanulási környezetben, különös tekintettel az önálló információszerzésre és -feldolgozásra.

Ahogy az 1. ábra is szemlélteti, az internetes keresés komplex gondolkodási műveletek alkalmazását igényli, amelyet egy folyamatára segítségével lehet bemutatni. Az internetes keresés során fontos, hogy az olvasó folyamatosan kérdéseket fogalmazzon meg az információkkal kapcsolatban, amelyek segítenek felépíteni egy olyan olvasási ösvényt, amely elvezet a keresett információhoz (Coiro 2011, Gonda 2018, Leu et al. 2010).



1. ábra: Az internetes keresés folyamatábrája

Az internetes keresés folyamatának a tanítása azonban nemcsak egy konkrét információ megszerzése és feldolgozása miatt fontos, hanem azért is, mert jól szimulálja a tanulás általános folyamatát (Li 2021, Zrinszky 2007):

- valamilyen kérdésünk van, amelyre választ szeretnénk kapni;
- megkeressük azt vagy azokat a forráshelyeket, amelyekből megszerezhető a választ jelentő vagy ahhoz hozzájáruló információ;
- a kapott információkat mérlegeljük;
- beillesztjük „belső adattárunkba”;
- egyúttal vagy később felhasználjuk.

Az internetes keresés tanításához szorosan kapcsolódik az információ- és adatmenedzsment kompetenciaterület fejlesztése, amelynek elemeit szintén

érdemes beépíteni az anyanyelvi nevelés átfogó tanulásmódszertani szemléletébe (Farkas és mtsai. 2021, w2):

- az információ iránti igény felkeltése;
- több forrás használatának ösztönzése;
- a találati eredmények optimalizálása;
- az információk ellenőrzése;
- az információk keresztellenőrzése;
- az információk publikálásának ösztönzése.

3. A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja felmérni, hogy a magyartanárok milyen tapasztalatokat szereztek a digitális oktatás időszakában a diákok személyre szabott tanulási folyamatairól és az internetes információszerzéssel és -feldolgozással kapcsolatos tanári-tanulói tevékenységekről. Meghatározók mindkét folyamat esetében az online tanórán alkalmazott módszerek, amelyek közül elsősorban a tanulóközpontú megoldások támogatják leginkább a diákok tanulását. A kutatás további célja egy módszertani segédlet kidolgozása, amely az internetes információkeresés és -feldolgozás tanításával támogatja az online, személyre szabott tanulási folyamatot.

A kutatás hipotézisei a következők:

1. hipotézis: A digitális oktatás időszakában a megkérdezett magyartanárok többsége az online tanulási környezetben is inkább tanárközpontú módszereket alkalmazott.
2. hipotézis: A megkérdezett magyartanárok szerint a digitális oktatás időszakában nagyobb hangsúly került a személyre szabott tanulási folyamatokra, mint a jelenléti oktatásban.
3. hipotézis: A digitális oktatás időszakában a megkérdezett magyartanárok szükségesnek érezték az internetes információkeresés és -feldolgozás folyamatának direkt tanítását.

4. A kutatás módszere, eszköze, adatközlői

A kutatás módszere az írásbeli strukturált interjú, amelyben a pedagógusok nyitott kérdésekre válaszoltak az első digitális oktatási időszakra vonatkozóan. A kutatás eszköze egy 10 elemből álló kérdéssor volt, amelyből 5 kérdés vonatkozott az online tanulási környezetben megvalósuló anyanyelvi nevelés sajátosságaira, 5 kérdés pedig az online osztálytermi diskurzus jellemzőit tárta fel. Jelen tanulmány az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok elemzésével foglalkozik, az online osztálytermi diskurzussal kapcsolatos eredményeket már korábbi publikációk közölték (Gonda 2021, Gonda 2022, Hollóy 2022). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos interjúkérdések érintették az anya-

nyelvi kompetenciaelemekkel kapcsolatos változásokat, a különböző anyanyelvi ismeretkörök tartalmának átalakulását, valamint a magyar nyelvi órára a digitális oktatás időszakában jellemző módszereket.

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 5 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 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.

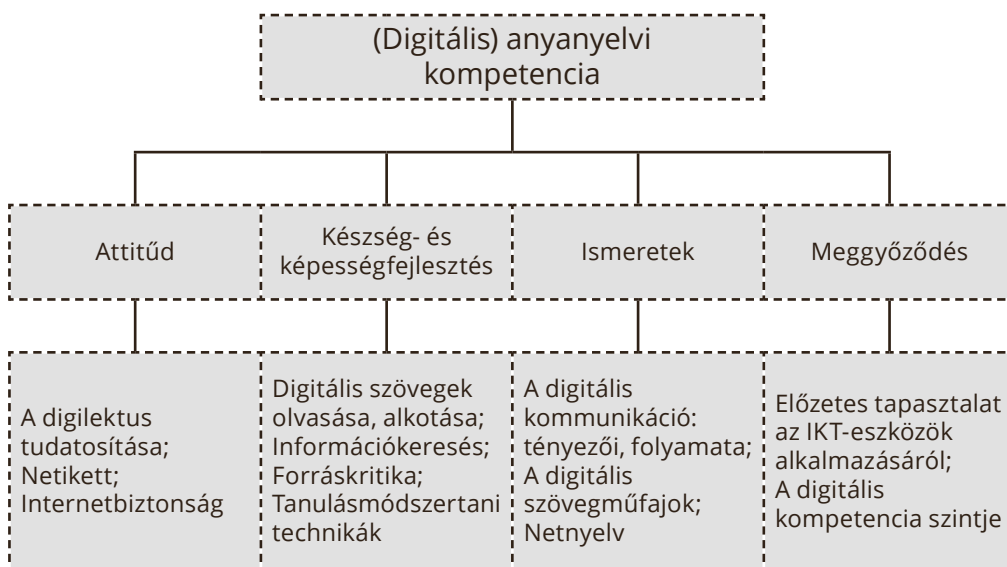
5. Eredmények

5.1. Az anyanyelvi nevelés tartalmi és szemléleti összetevőinek a változása az online tanulási környezetben

Az anyanyelvi kompetencia területén az online környezet hatására számos tényező módosult, illetve előtérbe került a tanulási-tanítási folyamatban. Ahogyan azt a 2. ábra is tükrözi, a tanári interjúk tartalomelemzése alapján az anyanyelvi kompetencia összetevőihöz (Antalné 2003, Nagy 1996) kapcsolódva a következő területek jelentek meg hangsúlyosabban: az anyanyelvvvel kapcsolatos pozitív attitűd kialakításában fontos szerepet játszott a digitális tanrend időszakában a digilektus tudatosítása (Veszelszki 2009), vagyis az internetes nyelvhasználat kommunikációs szándékoknak és céloknak megfelelő tudatos alkalmazása; a netikett (Ollé et al. 2013) fogalma, amely az internetes kommunikáció nyelvi-udvariassági szabályait határozza meg; valamint az internetbiztonság (Veszelszki és mtsai. 2017) témaköre, amely az adatvédelemtől az online bullyingon (Czoller 2020) át egészen az információk megbízhatóságának a kérdéséig terjedhet.

A készség- és képességfejlesztés területén előtérbe kerültek a digitális szövegek olvasásának és alkotásának módjai, stratégiái, hiszen a digitális szöveg strukturális sajátosságai, megjelenési formája a nyomtatott szövegeketől eltérő olvasási stratégiák alkalmazását is elvárja az olvasótól (Gonda 2015), a szövegalkotással kapcsolatban pedig a kollaboratív írásfolyamatok megjelenése, a szövegek közötti interakció megvalósítása (Könnyü 2021) jelentett kihívást a diákok számára. Ezen a területen szintén kiemelt figyelmet kapott az online információkeresés folyamata, valamint ezzel kapcsolatban a forráskritika, amely műveletekhez szorosan kapcsolódnak azok a tanulásmódszertani technikák, amelyek kimondottan online környezetben tudnak megvalósulni a speciális szoftvereknek, alkalmazásoknak köszönhetően. Az anyanyelvi ismereteknek már a digitális tanrendet megelőzően is része volt a kommunikációs témakörben a digitális

kommunikáció, annak folyamata, műfajai és nyelvhasználata, több pedagógus nyilatkozta azonban, hogy ezt a tananyagot a digitális átálláskor átcsoportosították, sokan előbbre hozták vagy átismételték. Az anyanyelvi kompetencia területén is meghatározó, hogy a pedagógusoknak és a diákoknak milyen tapasztalataik vannak az IKT-eszközök használatáról, hiszen minél pozitívabban áll hozzá a pedagógus a különböző online tanulástámogató megoldásokhoz, a diákok is annál pozitívabban fognak viszonyulni hozzájuk (Barton–Haydn 2006). Szintén fontos szempont a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságának a növelésében, hogy milyen a pedagógus, illetve a diákok digitális kompetenciájának a szintje, mert az befolyásolja, hogy milyen mértékben kell törekednie a tanárnak az új online tanulásszervezési módok és alkalmazások bevezetésére, valamint azt is, hogy a pedagógusok mennyire tudják kihasználni az online tanulási környezet nyújtotta lehetőségeket (Rehn et al. 2018).



2. ábra: A (digitális) anyanyelvi kompetencia előtérbe került elemei a digitális tanrend alatt

Az anyanyelvi kompetencia bizonyos elemeinek előtérbe kerülése azt is tükrözi, hogy a tanárok több szempontból igyekeztek növelni a digitális iskola sikerességét. Szintén a digitális tanrend időszakában készült török interjú kutatás az online oktatás sikerességének legfőbb befolyásoló tényezőjét így látta: „[a] tanárok többsége a digitális oktatást a jelenléti oktatás folytatásaként, nem pedig új tanítási módszerként, szemléletként” kezelte (Orhan–Beyhan 2020), így azonban nem lehetett elég hatékony. Az interjúban megkérdezett magyartanároknak viszont a 75%-a vallotta azt, hogy valamilyen szempontból változott az anyanyelvi nevelésről alkotott képe. Ez az eredmény azért nem meglepő, mert az interjúban önkéntesen vettek részt a pedagógusok, és többségében azok nyilatkoztak, akik pozitív hatását is érezték a digitális tanrendnek. Bár

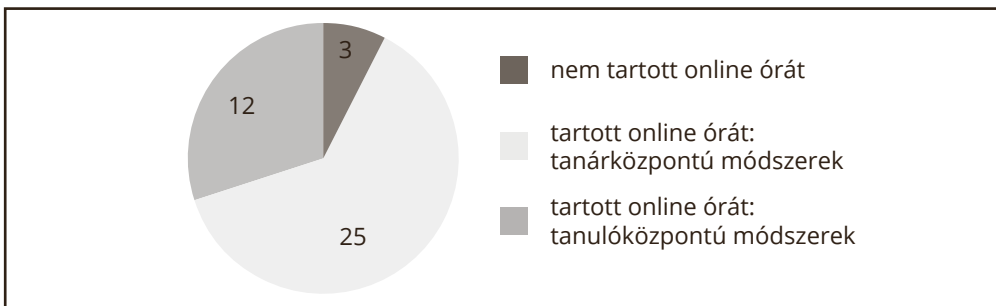
a vélemények így kissé egyoldalúan tűnhetnek, mégis előremutatók, hiszen a sikeres pedagógusok szemlélete és jó gyakorlatai ismerhetők meg. A kutatásban részt vevők a következő területeket nevezték meg az anyanyelvi nevelésről alkotott kép változásával kapcsolatban:

- az órakeretek átalakítása: tömbösítés, tantárgyi integráció;
- tananyagok újratervezése, átstrukturálása;
- a digitális kommunikáció mint anyanyelvi ismeretkör hangsúlyosabb megjelenése;
- a személyre szabott tanulás és értékelés előtérbe kerülése;
- az internetes keresés folyamatának a tanítása.

5.2. Az online anyanyelvi órán alkalmazott módszerek

A tanulmány a továbbiakban az online anyanyelvi órán alkalmazott módszereket elemzi, hiszen a tanulástámogatásnak egyik kiemelt eleme, hogy az órán megvalósuló tevékenységek tanulóközpontúak legyenek, a diákok aktívan vegyenek részt a tananyag feldolgozásában. A módszerek elemzését követően pedig a pedagógusok által is megjelölt tanulástámogató szemlélettel és tevékenységgel foglalkozik, vagyis a személyre szabott tanulással és az internetes keresés folyamatának a tanításával, ami összhangban áll az anyanyelvi és a digitális kompetencia kapcsolatánál meghatározott tanulástámogató tényezőkkel.

Az interjúkutatásban részt vevő magyartanároknak, ahogyan az a 3. ábrán is látható, mindössze a 7,5%-a, vagyis összesen 3 fő nem tartott szinkrón online anyanyelvi órát az első digitális tanrend idején. A többi 37 fő azonban mind használt valamilyen szinkrón interakcióra alkalmas online platformot, jellemzően a Discord, a Google Meet, valamint a Microsoft Teams felületét. A szinkrón online anyanyelvi órát tartó pedagógusok közül 25 fő, azaz a megkérdezettek többsége, 62,5%-a vallotta, hogy az anyanyelvórákon a tanárközpontú módszerek kerültek előtérbe, vagyis a tanári előadás, a magyarázat, a szemléltetés vagy éppen a megbeszélés (Antalné 2015). A kutatásban részt vevők közül mindössze 12 fő, vagyis a résztvevők 30%-a jelezte, hogy az anyanyelvi órákon inkább a tanulóközpontú módszerek érvényesültek, mint például a tanulói kiselőadás, a tanuló által irányított vita, a csoportos feladatmegoldás vagy a projekt (Antalné 2015).



3. ábra: Az online anyanyelvi órán alkalmazott módszerek az első digitális tanrend idején (N = 40 fő)

A szinkrón online anyanyelvi órán alkalmazott tanárközpontú módszerek közül van azonban néhány olyan, egyébként a kontakt tanulási környezetben is alkalmazható módszer, amely az online tanulási környezetben speciális jellemzőkkel bír. Több pedagógus is élt az interaktív tanári előadás módszerével, ami azt jelenti, hogy a tanári előadásba tanulói aktivitást igénylő alkalmazásokat integráltak (Jelemenska et al. 2011). Ilyenek például a különböző interaktív prezentációs szoftverek (pl. Mentimeter, Sli.do, Wooclap stb.), amelyek segítségével a diákok azonnali visszajelzést adhatnak a tanárnak, hogy megértették-e a tananyagot, rövid kvízeket tölthetnek ki, közvetlen módon tehetnek fel kérdéseket, szókérdéseket jeleníthetik meg a tananyaggal kapcsolatos véleményüket az előadással párhuzamosan, vagy éppen a beküldött kulcsszavakból azonnal szófelhőt hozhatnak létre.

A tanárközpontú szinkrón online módszerek közül szintén kiemelendő a mentális modellálás módszere (Tóth 2006, 2009). Ennek a módszernek a segítségével a pedagógus a saját gondolkodási folyamatát, kognitív stratégiáit szemléltetheti, amelyre folyamatos reflektív megjegyzéseket is tesz. Az online tanulási környezetben ennek a módszernek a sajátossága, hogy a tanárok élhetnek a képernyőmegosztás módszerével, amely nagyban segíti a szemléltetés hatékonyságát. Több pedagógus is megjegyezte, hogy a mentális modellálás segítségével, képernyőmegosztással tanította például az internetes információkeresést.

A kutatásban részt vevő pedagógusok az online tanulási környezetben kimondottan hatékonynak tartották még a bemutatott tanárközpontú módszerek mellett a kiscsoportos konzultáció módszerét. A kiscsoportos konzultáció során a pedagógus 4–6 tanulóval tart megbeszélést. Ennél a módszernél az alacsony tanulói létszám lehetővé teszi, hogy a diákok aktívabban vegyenek részt a megbeszélésen, továbbá a tanárnak lehetősége van differenciálni, az egyéni tanulást támogatni és személyre szabott értékelést adni.

A szinkrón online anyanyelvi órán alkalmazott tanulóközpontú módszerek közül az online tanulási környezetben szintén speciális jellemzőkkel bír a tükrözött osztályterem módszere (Bishop–Verleger 2013). Az online tükrözött osztályteremben az ismeretanyagot a tanulók egyénileg, általában valamilyen e-Learning keretrendszerben létrehozott tananyag segítségével dolgozzák fel. Ennek előnye, hogy a diákok a szinkrón tanórára már egy közös előismerettel érkeznek, és a pedagógus feladata az ismeretátadás helyett az ismeretek alkalmazásának a tanítása lesz elsősorban tanulóközpontú tevékenységekre építve.

Az online tanulási környezet továbbá lehetőséget biztosít a tanulóközpontú módszerek esetében a digitális eszközökkel támogatott kollaboratív csoportmunka megvalósítására (Dorner–Major 2008, Könnyü 2021). A különböző kollaboratív online felületeken, mint például a Google különböző alkalmazásaiban (Jamboard, Diák, Dokumentumok), a Padleten vagy Canván, egyszerre több diák is tud azonos időben ugyanazon a produktumon dolgozni, így a létrehozott dokumentum valóban közös munka eredménye lesz. Az ilyen típusú, kollaboratív csoportmunkára alkalmas programok számos lehetőséget adnak a tanulócsoporthoz tartozóknak és a pedagógusnak is a feladatmegosztásra és

a feladat elvégzésének a nyomon követésére, ami biztosítja, hogy a csoport minden résztvevője teljesítse a vállalását az adott feladatban.

Az interjúban megkérdezett tanárok többen is éltek az első digitális tanrend időszaka alatt a projektorientált oktatás módszerével (M. Nádasi 2010). A projektorientált oktatás megvalósításában nagyban segített az online környezet, egyrészt azért, mert a diákokat sok esetben nem korlátozták a tanórai keretek, és a pedagógusok is könnyebben éltek az egyes tananyagok átcsoportosításával, tömbösítésével, ami a projekt megvalósítására alkalmasabbnak tartott tananyagok előtérbe helyezését jelentette. Ilyen témák voltak a megkérdezettek szerint a digitális kommunikáció, a társadalmi és területi nyelvváltozatok, illetve a retorika témaköre. A projektorientált oktatás online környezetben való megvalósításának másik előnye, hogy számos olyan digitális alkalmazás elérhető, amelyek segítenek a munka szervezésében, ütemezésében, mint például a különböző irodai alkalmazások; valamint a projekt során készített produktumok rögzítésében, mint például digitális portfólió, digitális faliújság vagy éppen blog, vlog létrehozására alkalmas felületek.

5.3. A személyre szabott tanulással és az internetes kereséssel kapcsolatos tanári vélemények

Az interjúban megkérdezett tanároknak az 65%-a, vagyis 26 fő emelte ki, hogy a digitális tanrend időszaka alatt nagyobb hangsúllyal jelent meg az anyanyelvi nevelésben az egyéni, önálló tanulás, amelynek támogatására igyekeztek személyre szabott feladatokat biztosítani a tanulóknak. Ezt a szemléletmódot az interjúkból származó részletek is jól tükrözik:

„Sokkal nagyobb teret kellett adnom nyilvánvaló okokból az egyéni tanulásnak, ami azt eredményezte, hogy a diákok egy része kiválóan boldogult, mások jobban megszenvedtek az egyes feladatokkal.”

„A diákoknak feltöltött segédanyagok (saját videók, zanza.tv, dokumentumok, magyarázó ábrák) segítségével kértem, hogy a diákok egyénileg haladjanak az anyagban. Voltak, akiknek segített, hogy saját ritmusban, számára alkalmas időben jobban végiggondolva írhatta meg munkáját.”

„Fontos lenne, hogy a diákok megtanuljanak önállóan kutatni, dolgozni. Növelhetné a tanulói motivációt, ha ők határoznák meg a témákat, a saját érdeklődési körük mentén.”

„A tanulók maguk is úgy értékelték a tanév végén a helyzetet, hogy a »fordított megoldás«, azaz hogy a maguk tempójában értelmezhetnek előbb egy témakört, majd ezt követi a konzultáció és a gyakorlás, lényegesen hatékonyabb volt, mint a kontaktórák időlimitje.”

„Előtérbe került az is, hogy a diákok megtanuljanak egyedül tanulni, így tanulásmódszertani ismereteket is kellett átadni.”

A megkérdezett pedagógusok az egyéni tananyag-feldolgozás előnyeként fogalmazták meg, hogy a tanulóknak lehetősége volt a saját tanulási folyamatuk megtervezésére, a tanulási idő ütemezésére, amivel szükségszerűen együtt jár a tanulási folyamatra való folyamatos reflexió. Szintén előnyként

emelték ki a magyartanárok, hogy a tanulók saját érdeklődésüknek megfelelő témát dolgozhattak fel a tanulási folyamatban, ami kellő motivációt adott a feladatok elvégzéséhez. A feladatok komplexitását jelzi, hogy sok diáktól önálló kutatómunkát vártak el a pedagógusok. Ha számba vesszük az előnyként felsorolt tényezőket, akkor jól látható, hogy támogatják a konstruktivista pedagógiai szemlélet megvalósítását (Nahalka 2021), és hatékonyan fejlesztik a tanulás kompetenciáját (Katona 2020). Hátrányként nevezték meg azonban a megkérdezett magyartanárok, hogy voltak olyan diákok, akik nehezen boldogultak az egyéni feladatokkal, az önálló információfeldolgozással, ezért mindenképpen fontosnak tartják a tanulásmódszertani ismeretek átadását, a tanulás támogatását.

Az interjúk eredménye azt tükrözi, hogy a digitális tanrend időszakában még inkább előtérbe került az internetes információkeresés mint az önálló tanulási folyamat egyik meghatározó eleme. A megkérdezett pedagógusok 75%-a, vagyis 30 fő tett említést az interjúban az internetes információkeresés és a tanulási folyamat kapcsolatáról az anyanyelvi nevelésben. Az alábbi interjúrészletek az internetes kereséssel kapcsolatban megjelenő főbb témákat mutatják:

„Megtanulják kezelni ezeket a felületeket, és javul a digitális szövegértésük, szövegalkotásuk. Dolgoznak hipertextekkel, több helyről gyűjtenek információt.”

„[...] a neten található óriási mennyiségű tájékoztatói lehetőséget nem használják fel, mindig jelezni kell, hogy keressék a neten a választ.”

„A megbízhatóságra, pontos hivatkozásra folyamatosan figyelmeztetni kell a tanulókat.”

„Meg kell tanulniuk kiválasztani a fontos, értékes adatokat és ismereteket, azt is, hogy ezen adatokat és információkat etikusán és kritikusan használják, építsék be tudásukba.”

„A gyerekek igényelték a kontaktórákat, a tananyag az interneten nem volt elérhető, illetve hiába próbálkoztam az internetes keresés, eligazodás fejlesztésével, nem működött.”

„[...] főleg az internetes keresés és a különböző források értelmezése okozott nehézséget a diákjaimnak, ezért ezekre a témákra külön is kitértünk.”

„Előnye volt, hogy tudtunk időt szánni és a valóságban is kipróbálni az internetes keresést.”

A válaszadók az internetes keresés tanulási folyamatba való integrálásának előnyeként nevezték meg, hogy hatására fejlődik a diákok szövegértése, képessé válnak több forrásból információt gyűjteni, akár azokat szintetizálni. Az online tanulási környezet technikai előnyeként jelent meg, hogy a pedagógusoknak lehetősége volt prezentálni az internetes keresés folyamatát, amellyel reflektív és metakognitív műveleteket szemléltethettek (Steklács 2011). Többen megjegyezték azonban, hogy számos nehézségbe ütköztek az internetes keresés tanítása során, és a következő fejlesztendő területeket határozták meg: lényegkiemelés, az információ megbízhatóságának ellenőrzése, az információ relevanciájának meghatározása, a talált forrásra való hivatkozás. Problémát okozott továbbá az egyéni információfeldolgozásban, hogy vannak olyan diákok,

akik a pedagógusoktól várják az ismeretek átadását, és nem alapvető számukra, hogy bizonyos információkat önállóan keressenek meg az interneten.

6. Összegzés

A tanulmány az anyanyelvi nevelés online tanulási környezetben kialakított sajátosságait vette számba egy interjúkutatás alapján, amely a magyartanároknak az első digitális tanrend időszaka alatt szerzett tapasztalatait vizsgálta. Az interjúk tanulsága szerint a digitális tanrend időszaka alatt előtérbe kerültek az anyanyelvi és a digitális kompetencia kapcsolatából származó fejlesztési területek, amelyek között nagy hangsúllyal jelent meg a tanulástámogatás, különös tekintettel a személyre szabott tanulás szemléletére és az internetes információkeresésre mint tanulói tevékenységre.

Bár a kutatásban részt vevő pedagógusok 75%-a vallotta, hogy a digitális tanrend hatására megváltozott az anyanyelvi nevelésről alkotott képe, ez a változás a szinkron online anyanyelvi órán megvalósuló módszereket csak kis mértékben érintette. A kutatás első hipotézise igazolódott, hiszen a megkérdezett pedagógusok többsége a szinkron online anyanyelvi órán is elsősorban tanárközpontú módszereket alkalmazott. A tanulástámogatás szempontjából azonban ezek a módszerek kevésbé hatékonyak, mint a tanulóközpontú módszerek, amelyek sokkal inkább a diákok saját érdeklődésére, önálló információkereső és -feldolgozó tevékenységére épülnek, és általában komplexebb gyakorlatokat tartalmaznak (Nahalka 2021). Kiemelendő azonban, hogy az online tanulási környezet a kontakt tanulási környezetben alkalmazott tanárközpontú módszereket a digitális lehetőségeknek megfelelően sok esetben módosította, interaktívabbá tette a tanulók figyelemének felkeltése és fenntartása érdekében.

A vizsgálat második hipotézise is igazolódott, hiszen a tanárok többsége úgy vélte, hogy az online tanulási környezetben nagyobb hangsúly került a személyre szabott tanulási folyamatokra, a pedagógusok támogatták a diákok érdeklődése szerinti tananyag kiválasztását, a tananyag feldolgozásának önálló ütemezését és az egyéni információkeresést és -feldolgozást. Megjegyzendő azonban, hogy számos pedagógus számolt be az egyéni tanulási folyamatok támogatásának a nehézségeiről, ezért mindenképpen fontosnak tartották, hogy tanulásmódszertani ismereteket is átadjanak a diákoknak.

A vizsgálat harmadik hipotézise is igazolódott, mert a megkérdezett magyartanárok többsége szükségesnek érezte az internetes információkeresés és -feldolgozás folyamatának technikáját tanítani, amire legtöbbször a mentális modellezés módszert alkalmazták képernyőmegosztással. Bár az internetes keresés folyamatának a tanítása nem tartozik szorosan az anyanyelvi ismeretkörökhöz, mégis egy olyan készség- és képességterületről van szó, amely nélkül nem valószínűsíthető a hatékony tanítási-tanulási folyamat az online tanulási környezetben. Az internetes információkeresés és -feldolgozás tanítása azonban speciális kompetenciákat vár el a pedagógustól is. A pedagógusnak tisztában kell lennie

az internetes keresés folyamatával: a kulcsszavak meghatározásával, a keresési találatok értékelésével, a talált információk relevanciájának és hitelességének a megállapításával, a keresési folyamat felülvizsgálatával.

Az interjú eredményeinek az elemzéséből is látható, hogy a pedagógusnak az online oktatási környezetben a pedagógiai és a szociális szerephez kapcsolódó tevékenységek mellett technikailag is felkészültnek 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.

Források

- Nemzeti alaptanterv 2012.: http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (2013. 06. 03.)
- Nemzeti alaptanterv 2020. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 09. 05.)
- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:48358> (2022. 10. 12.)
- OECD 2013. *Innovative Learning Environment. Educational Research and Innovation*. OECD.
- w1: Tanulási környezetek. <https://tka.hu/celcsoport/6479/tanulasi-kornyezetek> (2022. 10. 08.)
- w2: <https://www.common sense.org/education>

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127/ 4: 407–427. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf> 127: 4. 407–427. (2009. 05. 08.)
- Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanuláslapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelvpedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2022. 09. 08.)
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.):

- Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. 9–27.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.6>
- Barton, Roy – Haydn, Terry 2006. Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning* 4. 257–272.
https://www.researchgate.net/publication/220663625_Trainee_teachers'_views_on_what_helps_them_to_use_information_and_communication_technology_effectively_in_their_subject_teaching (2016. 03. 12.)
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00175.x>
- Berge, Zane L. 1995. Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology* 15: 22–30.
- Bishop, Jacob Lowell – Verleger, Matthew A. 2013. The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research> (2022. 10. 12.)
doi 10.18260/1-2--22585
- Branon, Rovy F. – Essex, Christopher 2001. Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Tech Trends tech Trends* 45/36 (2021. 03. 08.) <https://doi.org/10.1007/BF02763377>
- Coiro, Julie – Dobler, Elizabeth 2011. Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 2: 214–257.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Czirfusz Dóra – Misley 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>
<https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Czoller Viktória 2020. A bullying témakörének feldolgozása multimédiás eszközökkel az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=839> (2022. 9. 18.) doi: 10.21030/anyp.2020.2.4
- Dorner Helga – Major Éva 2008. A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében. *Iskolakultúra* 18/11–12: 3–22.
- Farkas Andrea et al. 2021. Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/tavoktatatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf (2022. 10. 15.)
- Ferrari, Anusca (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Joint Research Center. <http://bit.ly/U7iM2L> (Letöltés ideje: 2013. 10. 20.)
- Gonda Zsuzsa 2009. A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160> (2020. 03. 14.)

- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gonda Zsuzsa 2021. A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931> (2022. 09. 22.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4>
- Gonda Zsuzsa 2022. Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében. In: Jánk István – H. Tomeszy Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon 2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásából*. Eger: Líceum Kiadó. 207–217. <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.207>
- Hollóy Zsolt 2022. Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében. *Könyv és Nevelés*. 1: 79–97. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00036/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2022_1_079-097.pdf (2022. 11. 13.)
- 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>
- Jelemsnka, Katarina – Cicak, Pavel – Dúcky, Vikotr 2011. Interactive presentation towards students' engagement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29: 1645–1653. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.407>
- Kálmán Orsolya – Kopp Erika 2021. A tanulási környezet. In: Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. https://mersz.hu/dokumentum/m872d__1/ (2022. 10. 12.)
- Katona Nóra (szerk.) 2020. Kiemelt kompetenciaterületek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> (2022. 09. 20.)
- Könnyü Laura 2021. Vizualitás és kollaboráció az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=894> (2021. 10. 12.) <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2021.2.4>
- 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>
- Leu, Donald – McVerry, Gregory J. – O'Byrne, Ian W. 2010. New Literacies of Online Reading Comprehension. In: Morrow, Lesley Mandel et. al. (eds) *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity*. New York: Guilford.
- 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 ComputerMediated Communication* 10/4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00281.x>
- M. Nádasi Mária 2010. *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

- Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.10–11.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben – konstruktivitás és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István 2021. A tanulás. In: Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. https://mersz.hu/dokumentum/m872d__1/ (2022. 10. 12.)
- Ollé János – Lévai Dóra – Domonkos Katalin – Szabó Orsi – Papp-Danka Adrienn – Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Tóth Renáta – Takács Anita – Dobó István 2013. *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 17–29.
- 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. 03. 11.)
- 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. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265>
- Steklács János 2011. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> (2022. 09. 12.)
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 4. 457– 469 <http://nyelvor.c3.hu/period/1304/130406.pdf> 130 (2009. 05. 12.)
- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2014. 05. 01.)
- Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra – Fodorné Tóth Krisztina – Tóth Alíz 2017. Az internetbiztonság kommunikáció- és nyelvtudományi aspektusból. In: Hüber László (szerk.): *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem 163–207.
- Veszelszki Ágnes 2009. *Digilektus a lektusok rendszerében*. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/20686>
- Zrinszky László 2007. *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Budapest: Urbis Kiadó.

SUMMARY

Processing information and supporting learning in the online learning environment of first language classes

The first digital switchover in public education in spring 2020 has fundamentally changed the learning environment for students and teachers. The present, face-to-face learning-teaching process has shifted to digital, online platforms and thus it has changed the factors and strategies of classroom teaching. Based on an interview research, this paper investigates how the digital curriculum has changed first language teachers' perceptions of L1 education, how it has influenced the methods used in synchronous online first language classes and how it has affected learning support as a key development aspect of L1 education. The results of the interview show that first language teachers also favoured teacher-centred methods in the online learning environment but placed more emphasis on supporting personalised learning and on teaching the process of searching online. The results also show that learning support in the online first language classroom can only be effectively implemented in combination with the development of digital competence.