



## A SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSEK SZEREPE AZ ANGOLTANÁR- KÉPZÉSBEN OKTATÓK IKT KÉSZSÉGFEJLESZTÉSÉBEN: LONGITUDINÁLIS ESETTANULMÁNY A MAGYAR FELSŐOKTATÁSI KONTEXTUSBAN A COVID-19 IDEJÉN

Fekete Imre<sup>1</sup> és Divéki Rita<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszék

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Az IKT-eszközök jelenléte, vagy jelenlétének szorgalmazása a hazai oktatásban is nagy múltra visszatekintő jelenség (Commission of the European Communities, 2002; Digitális Jólét Program, 2016; NAT, 2012; Öveges & Csizér, 2018). Az Európai Unió a 2000-es évek eleje óta támogatja a digitális eszközök integrációját (Commission of the European Communities, 2002), ami a magyar kontextusban eleinte főleg az eszközök beszerzésére koncentrált. A szakirodalom szerint a 2010-es években már sporadikusan jelen voltak a digitális eszközökkel szívesen kísérletező oktatók (Kárpáti, 2012; Molnár, 2011), és a további fejlődési irány abban mutatkozott meg, hogy az elkötelezett, szívesen kísérletező, a digitalizációra nyitott tanárok lelkesedése felkeltette szakmai kapcsolataik vagy kollégáik érdeklődését is, akik így szívesen tanulnak tőlük a digitális eszközökről. Ez a jelenség napjainkban is megfigyelhető, ami azt sugallja, hogy az IKT-eszközök ismerete és használata az oktatásban nagyban függ az egyén hiedelmeire és meggyőződéseire ható közvetlen környezettől.

A tanárok IKT-használati készségeinek fejlesztése összetett feladat, mert a fejlődés nem érhető el egyszerűen a különböző eszközök és a rajtuk futó programok vagy applikációk megismerésével, mint ahogy a megszokott tantermi gyakorlat során alkalmazott, sokszor frontális módszerek átültetése sem eredményez hatékony digitális oktatást (Czirfusz et al., 2020; Fekete, 2020; 2022; Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017; Tongori, 2012). A tanárok IKT tudását általában meghatározzák azok az eszközök, programok és applikációk, amelyekről egyetemi éveik alatt tanultak (Caena, 2014; Dringó-Horváth, 2020; Dringó-Horváth & Gonda, 2018), vagy amelyekről továbbképzéseik, önképzésük során szereznek tapasztalatokat (Dringó-Horváth & Dombi, 2020; European Commission, 2019; Öveges & Csizér, 2018). Ebből következik, hogy azok a tanárok, akik célzott IKT készségfejlesztésben részesülnek, sokkal szívesebben használják az IKT adta lehetőségeket későbbi tanítási gyakorlatuk során (Sang et al., 2010). Ugyanakkor a használat sok esetben így is főleg a megismert eszközökre korlátozódik (Tondeur et al., 2016). Továbbá a döntéshozók felől érkező kötelező nyomás sem eredményez értő, belső motivációból fakadó használatot (BECTA, 2004; Fernández-Batanero et al., 2021).

Napjainkban a Covid-19 világjárvány és a digitális munkarendű, valamint a hibrid oktatási formák időszakában megkérdőjelezhetetlen, hogy a felsőoktatás kontextusában is nagy figyelmet kell fordítani az oktatók IKT készségének folyamatos fejlesztésére (Dósa et al., 2020; Fekete, 2022; M. Pintér et al., 2021). Bár a hazai egyetemeken némelyikén már működik IKT

módszertani központ, vagy ahhoz hasonló szervezet (pl. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Közép-európai Egyetem, Pannon Egyetem, Pécsi Tudományegyetem), ezek jellemzően néhány munkatárssal működnek, így az oktatók terhelhetősége, valamint a továbbképzések mértéke meglehetősen limitált (M. Pintér et al., 2021). Több hazai egyetemen azonban szervezett oktatásfejlesztési központ nem segíti az oktatók munkáját, pedig számos kutatás hangsúlyozza a szakmai továbbképzések közvetlen kontextusba ágyazottságának fontosságát, azaz annak a ténynek az elengedhetetlen szerepét, hogy az oktatói továbbképzések mindig akkor a leghatékonyabbak, ha az adott intézmény adott oktatóinak adott problémáira tudnak aktívan reflektálni (Koster et al., 2008; McArdle & Coutts, 2010; Wardip et al., 2015).

A jelen kutatás célja egy szakmai továbbképzés-sorozat szerepének bemutatása egy olyan hazai felsőoktatási intézmény angol tanszékének életében, ahol az oktatók részt vesznek mind az anglisztika alapképzésben, mind az angoltanár-képzésben tanuló hallgatók oktatásában, s ahol nem működik módszertani fejlesztőközpont. Leibowitz (2014) értelmezése szerint a szakmai fejlődés (*academic development*) fogalmának univerzális meghatározása nehéz vállalkozás, mert fogalmi keretei gyorsan változnak, valamint rendkívül kontextusérzékenyek. Ezért a kontextus figyelembevételével jelen esetben a szakmai továbbképzéseket olyan közös szakmai eseményeknek (workshopoknak) tekintjük, amelyeken azonos képzésben oktató tanárok saját pedagógiai készségeik fejlesztését szolgáló tevékenységeket végeznek. Ezek a tevékenységek lehetnek eszmecserek új oktatásmódszertani lehetőségekről, azok aktív kipróbálása védett környezetben, illetve a folytatólágosság tekintetében az egyes, valós tanulási helyzetben is kipróbált módszerek reflektív értékelése. Mivel jelen esetben a továbbképzésekre belső igény mutatkozott, és a részvétel az eseményeken végig önkéntes volt, önszerveződő szakmai továbbképzés-sorozatról van szó.

Jelen tanulmány bemutatja, miért döntöttek úgy az esettanulmányban részt vevő tanszék oktatói, hogy önszerveződő szakmai továbbképzéseket szerveznek, valamint több lépcsőben, hosszú távon nyomon követik a résztvevők tapasztalatait. A továbbképzésekre a 2020 tavaszán hirtelen elrendelt intézménybezárások miatt 2020 őszén került sor, majd két lépcsőben, 2021 tavaszán és 2022 tavaszán utánkövető interjúk formájában gyűjtöttük a résztvevők tapasztalatait. Ezt kiegészítve a továbbképzések anyagával, valamint a kutató-résztvevők megfigyelésével, a kutatás három fő területre fókuszál: (1) mi motiválta a tanszék oktatóit a továbbképzések megszervezésére és az azokon történő részvételle, (2) milyen meglátásaik voltak a továbbképzésekről (hasznosnak bizonyultak-e, segítették-e a munkájukat), valamint (3) mennyire sikerült hosszú távon integrálni a továbbképzés során megszerzett ismereteket saját tanítási gyakorlatukba.

## A kutatás elméleti háttere

### Oktatók és technológia

Az egyik legszélesebb körben ismert modell a tanárok technológiai és módszertani tudásának kapcsolatáról Mishra és Koehler (2006) tanári technológiai-módszertani-tárgyi tudásmodellje (*Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK*). A szerzők Shulman (1986) eredeti modelljét vették alapul, ami részletezi, hogy a tanárok tárgyi-lexikális tudása, szakmódszertani tudása, és saját tantárgy-pedagógiai és módszertani tudása egymásra ható, de kü-

lön tudáskomponensek. Mishra és Koehler (2006) ezt kiegészítve bevezették az általuk első-sorban a felsőoktatás kontextusára átdolgozott modellbe a technológiai tudást, illetve annak illusztrálására, hogy önmagában a technológiáról tanulás nem jár módszertani fejlődéssel, valamennyi egyéb tudáskomponens technológiai kiegészítését is javasolták. Így a hét tudáskomponens (Koehler et al., 2014) és magyarázatai (Chai et al., 2011) a következők: (1) tárgyi tudás (*content knowledge – CK*): a pedagógus saját szaktárgyának tantárgyi ismeretei (azaz a szaktárgyi-lexikális ismeretek); (2) pedagógiai/módszertani tudás (*pedagogical knowledge – PK*): a pedagógus módszertani ismeretei (pl. óratervezés, differenciálás); (3) technológiai tudás (*technological knowledge – TK*): a pedagógus ismeretei különböző technológiai eszközökről (pl. IKT-ismeretek); (4) technológiai-tárgyi tudás (*technological content knowledge – TCK*): a pedagógus képessége, hogy olyan digitális tartalmakat keressen vagy állítson elő, amelyek jól illusztrálják az aktuális tananyagot (pl. kísérődiák, bemutatóvideók); (5) pedagógiai-tárgyi tudás (*pedagogical content knowledge – PCK*): a pedagógus szakmódszertani ismeretei, az a tudás, amely lehetővé teszi, hogy a saját tantárgyát a lehető legkönnyebben megtanulhatóvá tegye diákjai számára (pl. logikus óramenet, tanulásmódszertani ismeretek tanítása); (6) technológiai-pedagógiai/módszertani tudás (*technological pedagogical knowledge – TPK*): a pedagógus képessége, hogy technológiai eszközökkel felügyelje vagy valósítsa meg az oktatást (pl. tanulásszervezési rendszerek és/vagy tanulásmenedzsment-programok ismerete); (7) technológiai-pedagógiai-tárgyi tudás (*technological pedagogical content knowledge – TPACK*): a pedagógus ismeretei arról, hogy a tanulás leghatékonyabb elősegítése érdekében miként integrálhatja a digitális lehetőségeket kifejezetten saját szaktárgya tanítására.

A tapasztalat azt mutatja, hogy 2020 tavaszán annak váratlansága miatt a Covid-19 világvjárvány óriási kihívások elé állította a hirtelen teljes egészében az online térbe költöző (felső)oktatást, ám paradox módon rengeteg fejlesztő kísérletezésre ösztönözte a pedagógusokat (Peters et al., 2020). Az egyik legfőbb kihívást az jelentette, hogy a korábban meghatározott pedagógiai célok elérésére az oktatók vagy rutinból (Szabó 2008, 2015), vagy a megszokott tantermi keretek között zajló módszertani lehetőségekkel készültek fel, azonban az eltervezett módszerek helyett gyakran teljesen újakat kellett kitalálni az órák megvalósításához, ezért az alkalmazkodás az új környezethez rengeteg időt és energiát emésztett fel (Kóris & Pál, 2021; Pál & Kóris, 2021; Pelaez-Morales, 2020). Ugyanakkor a kényszerhelyzet is igazolta, hogy a tantermi gyakorlatot nem lehet egyszerűen csak az online térbe költöztetni, és a digitális munkarendű oktatás alatt zajló, általában videóalapú tanórákon teljesen más módszertani felkészültségre, szemléltetésre (Mishra & Koehler, 2006), illetve számonkérési formákra van szükség (Csépes, 2019, 2021; Kóris & Pál, 2021; Pál & Kóris, 2021). Az egyik legégetőbb problémának ez utóbbi bizonyult – bár sokan fordultak az alternatív értékelési módszerekhez, és alkalmaztak például projektalapú, beszámoltató, portfólió módszereket (Fekete, 2020; Kóris & Pál, 2021; Pál & Kóris, 2021). Azok, akik ezeket a módszereket nem tudták használni, gyakran számoltak be fáradtságról és elkeseredettségről, mivel a próbálkozások ellenére a diákok részéről sok volt a visszaélés (pl. összedolgozás, jegyzet- és internetes keresőmotorok használata), ezáltal a számonkérés ilyen formában elvesztette érvényességét (Fekete, 2020; Gacs et al., 2020).

A tanárképzésben dolgozó oktatókra talán egy kicsit még nagyobb nyomás nehezedett, hiszen diákjaik szakmódszertani ismeretei nagyrészt tőlük (és korábbi példaképeiktől) származnak (M. Pintér, 2019; Tóth-Mózer, 2017), ezért az oktatás folytatása, az új módszerek megtalálása és alkalmazása még égetőbb kérdéssé vált számukra. Smith (2003, 2005) szerint az oktatási helyzetekre történő folyamatos reflexivitás és a szakmai fejlődés két nagyon fontos eleme a tanárképzésben dolgozó oktatók hatékonyságának. Stan és munkatársai (2013) azt találták, hogy az idősebb tanárok pozitívabb meggyőződéssel rendelkeznek a szakmai fejlődési

lehetőségekről, de az is igaz, hogy a tapasztaltabb tanárok sokkal inkább rutinkövetők (Szabó, 2008), ami azt eredményezheti, hogy kevesebb fontosságot tulajdonítanak az új módszerek kipróbálásának (Stan et al., 2013). Dósa és kollégái (2020) egy, az egyetemre belépő új oktatók féléves mentorprogramja alatt a magyar kontextusban is igazolni látták, hogy az új oktatási módszerekkel történő kísérletezésből csak hosszú távú támogatással, folyamatos visszajelzéssel és megerősítéssel lehet tartós változást és tényleges elköteleződést elérni. Megállapításaik nagyban támaszkodnak Aragón és kollégái (2017) EPIC-modelljére, melynek lépcsői (1) az új módszereknek való kitettség (a módszer elérhetősége, megvalósíthatósága), (2) a meggyőzés, (3) az alkalmazkodás, (4) az elköteleződés és (5) a beépítés a saját pedagógiai gyakorlatba.

A Covid-19 világjárvány első, drasztikus hullámai során az online térbe szorult oktatás egyik legfontosabb távlati kérdése napjainkban az, vajon sikerült-e tartósan változtatni az oktatók elköteleződésén a digitális eszközök integrálásának fontosságáról immár a jelenléti oktatásban. Különösen fontos kérdés ez a tanárképzésben oktatók vonatkozásában, hiszen ők mutatnak példát a jövő generációinak.

### **Önszerveződő szakmai továbbképzések**

Avalos (2011) definíciója szerint a szakmai fejlődés záloga a tanulás, a tanárok tudatos odafigyelése arra, hogyan fejleszthetik saját tudásukat és építhetik be új ismereteiket saját pedagógiai gyakorlatukba a diákjaik hatékonyabb és korszerűbb fejlesztése érdekében. Mivel az utóbbi időben a szakmai továbbképzések számos felsőoktatási intézmény életében jelentek meg, illetve gyakoriak a téma köré szervezett konferenciák is, Clegg (2009) arra figyelmeztet, hogy a továbbképzések értékelésekor érdemes lenne több szisztematikus, kutatásalapú vizsgálatot folytatni. Gyakori megvalósulása a szakmai fejlődésnek az olyan események szervezése, ahol az oktatók közösen kereshetnek megoldást saját aktuális kihívásaikra a közvetlen kollégáikkal (Koster et al., 2008; McArdle & Coutts, 2010; Wardip et al., 2015). Sok esetben a szervezett kereteket informális, folyosói beszélgetések előzik meg, melyek során gyakran felmerül az igény a tényleges, több kollégát is érintő megbeszélésekre (Avalos, 2011). Fontos ugyanakkor, hogy az ilyen önszerveződő eseményeken is legyenek előre kijelölt célok és előre megfogalmazott témakörök, mert ezek hiányában a szervezetlen megbeszélések gyakran eredménytelenek lehetnek és nem járulnak hozzá a szakmai kapcsolatok erősítéséhez (Wardip, 2021).

Néhány esetben a továbbképzésekre való igény pontosan abból a belső feszültségből fakad, hogy egy közösség tagja úgy tapasztalja, a közvetlen környezetében vannak olyanok, akik nála hatékonyabban, jobban, vagy látszólag könnyebben oldanak meg problémákat (McArdle & Coutts, 2010). Mivel a digitális munkarendű oktatás azt eredményezte, hogy az online módszerekkel megvalósított oktatásban járatlan pedagógusok módszertanilag szinte a megszokásaik és szakterületükön kívül találták magukat, sokan megtapasztalták, hogy tartós támogatásra és hosszú távú fejlődésre van szükségük, hiszen nem létezik azonnali gyors megoldás az átállás elősegítésére, a módszertani repertoár gyors frissítésére (Dósa et al., 2020; Faulkner et al., 2019). Ezt a talajvesztettségi szorongást leküzdendő, felmerülhet az igény olyan önszerveződő szakmai továbbképzésekre, amelyek tervszerűen, akár több lépésben segíthetnek alkalmazkodni a megváltozott környezethez (McArdle & Coutts, 2010).

Az önszerveződő továbbképzések megtervezettségének fontosságát igazolja Boei és kollégáinak (2015) kutatása, akik úgy találták, hogy a világosan kijelölt célok nagyban hozzájárultak az általuk vizsgált második, egy elsőre sokkal szervezetlenebb továbbképzés sikerességéhez. Fontos az is, hogy a célok kijelölése javította a részt vevő kollégák elköteleződését is, ami szintén kulcseleme a megtanultak hosszú távú beépülésének. A különböző továbbképzések

résztevői gyakran nemcsak egyéni, hanem kollektív előnyökről is beszámoltak (Koster et al., 2008), hiszen a továbbképzések hasznosságához hozzájárul az is, hogy a résztvevők később megoszthatták a tapasztalataikat a kollégáikkal, és gyakran számoltak be arról, hogy a szakmai közösségük számára is építő jellegűek a foglalkozások. A tudásmegosztás és a reflexivitás további két kulcseleme a szakmai továbbképzéseknek (Vescio et al., 2008), mivel a résztvevőknek folyamatosan lehetőségük nyílik reflektálni saját teljesítményükre, megfogalmazni kérdéseiket, ezzel is segítve a továbbképzések tartalmának alakítását és testreszabását.

## A kutatás módszere

### Célok, kutatási kérdések

Jelen kutatás célja bemutatni egy oktatói közösség önszerveződő szakmai – az IKT készség fejlesztésére irányuló – továbbképzési programját és annak hatásait a résztvevők technológiai-szaktudományi repertoárjára. A programra egy budapesti egyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszékén került sor. Mivel a kutatás egyetlen szakmai közösségre fókuszált és a jelenséget több nézőpontból, távlatban vizsgálta, jellege esettanulmány. Duff (2012) definíciója szerint az esettanulmány az egyén teljesítményét, viselkedését, tudását és/vagy nézőpontját nagyon közelről tanulmányozó, intenzív, gyakran hosszabb időn keresztül követő (kutatási módszer), mely időszerű kérdésekre keres választ (p. 95).

A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ: (1) Miért döntöttek úgy az oktatók, hogy IKT készségük fejlesztése érdekében továbbképzéseket szerveznek? (2) Mit gondoltak az oktatók az IKT készségük fejlesztésére irányuló továbbképzésekről? (3) Mennyire sikerült hosszú távon beépíteni saját tanítási gyakorlatukba a továbbképzéseken tanultakat?

### Kontextus és résztvevők

A kutatás egy budapesti egyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszékének esetét mutatja be. A tíz résztvevő teljes állású vagy óraadó munkatársa volt a tanszéknek az adatfelvételek időpontjában. Az oktatók elsősorban anglisztika alapképzésben és osztatlan angoltanár mesterképzésben nyelvfejlesztést, valamint az angoltanár-képzéssel összefüggő módszertani tantárgyakat tanítanak. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők szinte kizárólag szemináriumi foglalkozásokat tartanak. Egy átlagos szemináriumi csoport az egyetemen a kutatás időpontjában kb. 15 hallgatóból állt. Általában kilenc elsőéves szemináriumi csoport indul a nyelvfejlesztés tantárgyakból, ahol az alapképzésre és a tanárképzésre beiratkozottak együtt tanulnak, később a tanárképzés, szakos tantárgyakból egy vagy két szemináriumi csoport jellemző. Ez azt jelenti, hogy tanulmányait a tanszék által érintett képzéseken átlagosan 105-135 első kezdte meg, akik közül 15-30 fő (kb. 10-20%) tanár szakos. Az adatfelvételkor hat főállású oktató dolgozott az egységben, ami kiegészül egy nagyjából állandó felkéréssel rendelkező, ötfős óraadói gárdával. Az óraadók főleg a közös, nyelvfejlesztő tantárgyak oktatásában vesznek részt. Jellegéből fakadóan a tanszék munkatársai jellemzően több féléven keresztül, sok tantárgy keretein belül kerülnek kapcsolatba a szak hallgatóival szemináriumi kontextusban attól függetlenül, hogy az alapképzésben részt vevő hallgatók milyen specializációt, vagy a tanárképzésben tanulók milyen másik szakot választanak. Tehát a tanszék munkatársainak jelenléte a hallgatók életében szinte teljes képzésük során folyamatos.

Az esettanulmány ötlete a tanszékvezető által kezdeményezett önfejlesztő, informális továbbképzések alkalmával vetődött fel, melyek megszervezésével és lebonyolításával a két kutató-résztevőt bírta meg. Valamennyi érintett oktató önként vett részt a kutatásban. Az 1. táblázat álneveket használva mutatja be a résztvevőket (státusz, tanítási tapasztalat, oktatott tantárgyak).

1. táblázat. Az esettanulmány résztvevőinek jellemzői

<i>Álnév (rövidítés)</i>	<i>Státusz</i>	<i>Teljes tanítási tapasztalat (év)</i>	<i>Tanítási tapasztalat az adott kontextusban (év)</i>	<i>Tanított főbb tantárgy(ak)</i>
Ágota (Á)	főállású	31	23	Nyelvfejlesztés (főleg nyelvtan)
Anikó (A)	főállású	35	13	Módszertan (óratervezés), Tudományos angol
Csenge (Cs)	főállású	30	7	Módszertan, Angol szaknyelv
Iván (I)	főállású	5	5	Nyelvfejlesztés, IKT az angoltanításban
Magda (M)	főállású	34	6	Nyelvfejlesztés, Irodalom és kultúra
Nándor (N)	óraadó	5	1	Nyelvfejlesztés, Angoltanítás gyermekeknek
Ráhel (R)	óraadó	6	5	Nyelvfejlesztés, Módszertan
Tamás (T)	óraadó	31	3	Nyelvfejlesztés
Zita (Z)	óraadó	30	10	Nyelvfejlesztés
Zsófia (Zs)	főállású	35	21	Nyelvfejlesztés, Módszertan

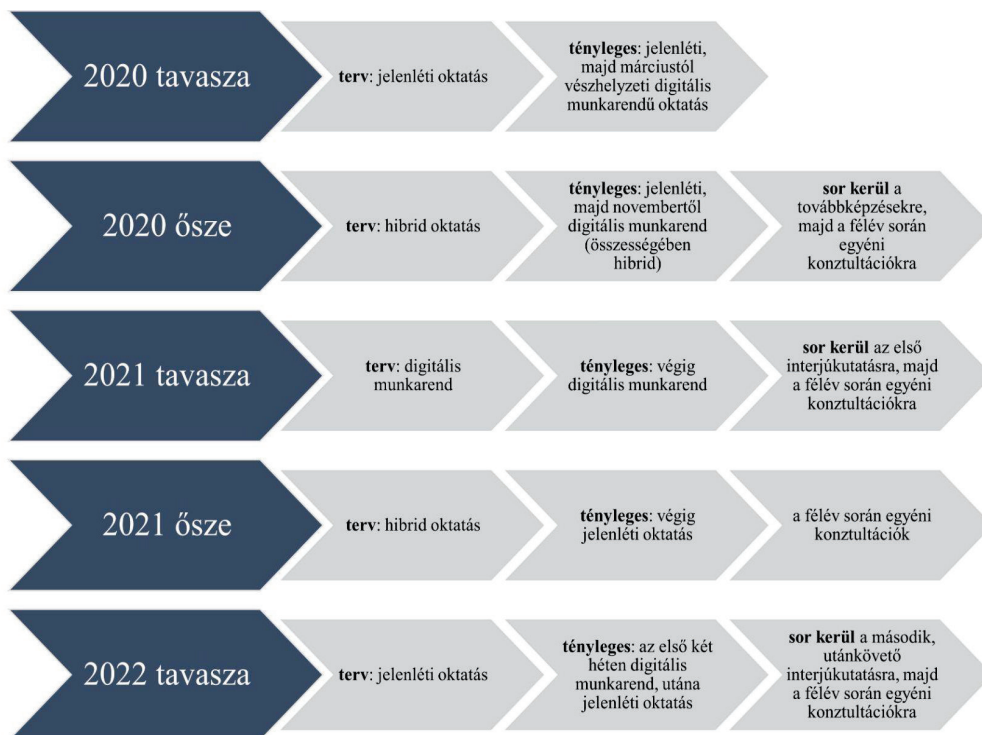
### Adatfelvételi eszközök

Esettanulmány jellege miatt a jelen kutatás többféle adatgyűjtési módszerrel valósult meg több egyetemi félvel átívelően, hiszen az esettanulmány mint kutatási módszer a több nézőpontúság eszközeivel, hosszabb időn keresztül, kontextusérzékenyen tár fel jelenségeket, hogy választ találjon a kutatási kérdésekre (Duff, 2012). Az 1. ábra szemlélteti a kutatás idővonalát, az egyes félévek tervezett és tényleges megszervezésének módját (digitális, hibrid vagy jelenléti oktatás), valamint a kutatás szempontjából fontos mérföldköveket, az adatfelvételek időpontjait.

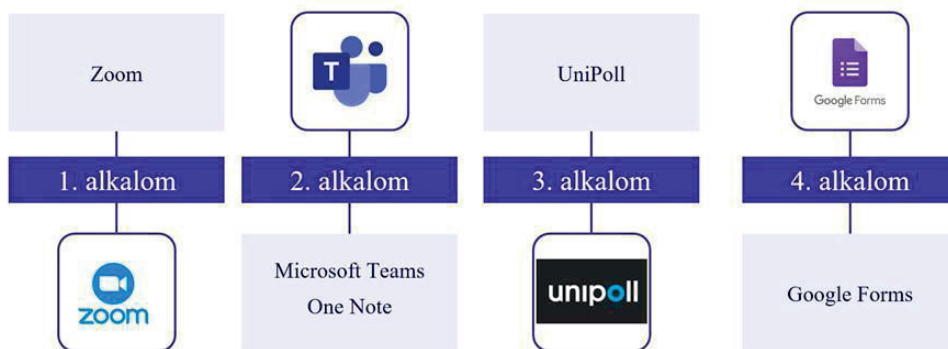
Az önszerveződő szakmai továbbképzésekre 2020 őszén (szeptemberben és októberben) került sor négy alkalommal a Microsoft Teams értekezletek formájában a tanszék saját, zárt Teams csoportjában. A továbbképzéseket a Nyelvpedagógia Tanszék vezetője kezdeményezte, és azok lebonyolításával a két kutató-résztevőt bírta meg saját szakmai tapasztala-

A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár-képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében:  
longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19 idején

tukra és kutatási területükre való tekintettel. A továbbképzések fő témakörei a következő digitális lehetőségek bemutatásai és módszertani alkalmazási lehetőségeinek bemutatása voltak: (1) Zoom, (2) Microsoft Teams és One Note, (3) UniPoll (a Neptun tanulmányi keretrendszerbe integrált tesztkészítő és vizsgáztató eszköz) és (4) Google Forms használata önjavító feladatlapon vagy dolgozatok létrehozásához (2. ábra).



1. ábra  
Az esettanulmány során érintett félévek idővonala  
(félév, tervezett és tényleges munkaforma, adatfelvételi események)



2. ábra  
A továbbképzés témakörei

Először minden esetben az adott program funkcióinak, majd az eszközök szemináriumi órákon történő használatának bemutatására került sor interaktív módon, melynek során a résztvevők maguk is kipróbálták a programok nyújtotta lehetőségeket. A kutató-résztvevők jegyzetei és közös kommunikációja az esettanulmány ötletadó és első fontos adatgyűjtési eszközei lettek. Egy alkalom terv szerint 90, a gyakorlatban 90-120 percig tartott. A továbbképzésekről a belső csoportban visszanzéhető felvétel készült.

Ezután, 2021 elején a kutató-résztvevők megkérték a tanszék munkatársait, hogy osszák meg velük a véleményüket a továbbképzésekről félig strukturált interjúk formájában. A kérdések egy része a továbbképzések előtti, másik része a továbbképzések során szerzett tanítási tapasztalataikat érintették, valamint kitértek a tervezett, 2021 tavaszi félévük szervezési kérdéseire is. Mivel minden résztvevő beleegyezett a kutatásban való részvételbe, az interjúkat (ötöt-ötöt) a kutató-résztvevők vették fel úgy, hogy egy fő négy interjút, valamint társkutatójának interjút rögzítette Zoom keretében. Az interjúk átlagosan 40 percesek voltak, de legálább 25 és legfeljebb 60 percesek. Az interjúkról szövegátiratok készültek.

Végül, a hosszabb távú utánkövetés érdekében 2022 tavaszán a kutató-résztvevők ismét felkérték a résztvevőket egy interjúra. Kilenc munkatárs vett részt az utánkövető kutatásban (Csenge egészségügyi okok miatt nem tudta vállalni az ismételt adatközlést). A kilenc főből hat írásban (Ágota, Iván, Nándor, Ráhel, Zita és Zsófia), három pedig Teams-interjú formájában (Anikó, Magda és Tamás) válaszolt a kérdésekre. E kérdések arra irányultak, mennyire és hogyan sikerült beépíteniük a továbbképzésen tanultakat hosszú távon, immár jelenléti pedagógiai módszertani repertoárjukba, valamint mennyiben sikerült szemléletet váltaniuk a digitális eszközök jelenléti oktatásba integrálásának fontosságáról. A Teams-hívás formájában rögzített interjúk nagyjából 30 percesek voltak, de azokat hosszabb szakmai jégtörő beszélgetés előzte meg. Az interjúkról ezúttal is készültek szövegátiratok.

Mivel a kutatás jellege esettanulmány, ezért a továbbképzésekről elmondottak kizárólag az adatközlők véleményét tükrözik az adott intézményben, ám ahogy azt a szakirodalmi kapcsolódási pontok is mutatják, a megfigyelt jelenségek talán egyéb, hasonló oktatási kontextusokra is érvényesek lehetnek. Továbbá, bár az esettanulmányok szempontjából a belső megfigyelő nézőpontja növeli a kutatás érvényességét (Duff, 2012), a kutató-résztvevők egymást interjúvolták meg, és mivel a továbbképzések tartalmáért ők voltak a felelősek, elképzelhető, hogy nézőpontjuk kissé különbözött a résztvevőkéitől. Ugyanakkor a trianguláció érdekében a résztvevői interjúkat éppen ezért a felkészülés és lebonyolítás során lejegyzetelt tapasztalatokkal is összevetettük.

## Az adatelemzés módja

A kutatás végül négy különböző szöveges forrásra támaszkodott, melyeket a 2. táblázat foglal össze. Az adatelemzésre minden esetben a folyamatos összehasonlító módszerrel (*constant comparative method*) került sor (Boeije, 2002; Strauss & Corbin, 1998). Először a szövegeket előzetes kódokba rendeztük, majd új kódok megjelenése esetén a már kódolt szövegeket felülvizsgáltuk. Ahol szükség volt rá, alkódokat is meghatároztunk (1. és 2. melléklet).

Az eredmények és a megvitatás a kódolt adatok elemzésére támaszkodik. Annak érdekében, hogy az adatkódolás minősége biztosított legyen, a kutató-résztvevők az interjúátiratok kódolásakor a társkódolás módszerével is dolgoztak (Creswell, 2009; 2015), valamint egy további minőségellenőrzési lépésként a későbbi, 2022 tavaszán felvett interjúk társkódolása után ellenőrzésképpen újrakódolták a 2021 tavaszán elemzett interjúk szövegének körülbelül



A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár-képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében: longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19 idején

10%-át. Mivel az ellenőrző kódolás és a társ kódolás során lényeges eltérések nem voltak, megkezdődhetett az adatok elemzése.

## 2. táblázat. Az adatgyűjtő eszközök és az adatelemzés módjainak áttekintése

<i>Eszköz</i>	<i>Formátum</i>	<i>Funkció</i>	<i>Az adatelemzés módja</i>
A kutató-résztvevők foglalkozás-tervei és a foglalkozások során készített jegyzetei	Szöveges dokumentum	Kontextus, trianguláció	Folyamatos összehasonlító elemzés
A kutató-résztvevők írásos kommunikációja	Szöveges dokumentum	Kontextus, trianguláció	
Félig strukturált interjúk (N = 10) 2021 tavaszán	Az interjúk szövegátirata	Eredmények és megvitatás, trianguláció	
Írásos (n = 6) és félig strukturált interjúk (n = 3) 2022 tavaszán	Szöveges dokumentumok (n = 6); az interjúk szövegátirata (n = 3)	Eredmények és megvitatás, trianguláció	

## Eredmények és megvitatás

### Az IKT-készséget fejlesztő továbbképzések megszervezésének okai

#### *A hirtelen online tanításra áttérés kihívásai*

Az online oktatásra való hirtelen áttérés számos kihívás elé állította a tapasztalt tanárképző szakembereket is. A résztvevők szerint az egyik ilyen kihívás az időszak *kiszámíthatatlanságából és kaotikusságából* (Ágota, Anikó, Csenge, Magda, Zsóka) eredt. Anikó szerint miután bejelentette a kormány és utána az egyetem is az online oktatásra való áttérést, „COVID-sokkot” kapott: nem értette, hogy mi folyik körülötte, és hogyan kell majd tanítania a következő hétfőtől. Zsófia is hasonlóan írta le ezt az élményt: „el sem tudtam képzelni, mi fog történni egy hét múlva”. Mivel az egyetem nem biztosított sem készülési időt, sem iránymutatást a használható platformokról, megfelelő módszertani felkészültség hiányában többen pánikról számoltak be. A pánik enyhítése érdekében egymáshoz fordultak: tippeket osztottak meg egymással, illetve próbáltak egymásnak érzelmi támogatást biztosítani. Többen közülük (Ágota, Csenge, Tamás, Zita, Zsófia) az aszinkron oktatás mellett döntöttek (azaz feladatokat küldtek a diákoknak, majd kijavították ezeket a feladatokat), ugyanis ehhez nem volt szükség olyan IKT-készségekre, amelyek meghaladták volna a képességeiket. Bár mások is főleg aszinkron megoldásokhoz folyamodtak, kiegészítették ezeket online konzultációkkal videokonferencia platformokon keresztül (Anikó, Magda), vagy a hallgatókat online kollaborációra buzdították (videóhívásban együtt kellett feladatokat megoldaniuk) (Iván, Ráhel). Bár a legtöbb oktató belátta, hogy pusztán aszinkron megoldások használatával kevésbé sikeresen tudja megtartani

az óráit (Csenge, Magda, Ráhel, Zsófia), mégis reménykedett abban, hogy ez a periódus nem tart sokáig. Csenge, Magda és Zsófia is úgy nyilatkozott, hogy csak a „túlélésre játszott” ebben az időszakban, és ezt csak úgy tudta elképzelni, hogy nem tart online szinkron órákat. A helyzet kiszámíthatatlansága miatt a tervezés igazi kihívást jelentett az oktatók számára, bármilyen fokú IKT-tudással is rendelkeztek. Ahogy Iván fogalmazott: „esély sem volt arra, hogy szervezeten felépítve kitaláljunk valamit, hiszen a digitális tervezés sokkal részletesebb, nem lehet rutinból csinálni.”

Az aszinkron órák tervezésénél is sok kihívással kellett szembenézniük. Többen is (Csenge, Magda, Ráhel, Tamás) utaltak arra, hogy az *idő* sok problémát okozott nekik: egyrészt nagyon gyorsan kellett reagálniuk a kialakult helyzetre, másrészt az órára való készülést és a hallgatók munkáinak javítását időigényesebbnek érezték, mint a jelenléti oktatásnál. Csenge és Magda is arra panaszkodott, hogy nem volt ideje végiggondolni a helyzetet és kipróbálni a különböző platformokat, egyből a hallgatókon kellett kísérletezni. Pár hét alatt arra kényszerültek, hogy egy eleve stresszes veszélyhelyzetben, a rendes munkaterhelésük mellett nemhogy a technológiai, de a technológiai-pedagógiai tudásukat (Koehler et al., 2014) is fejlesszék, és ez kizökkentette őket a komfortzónájukból. Az órákkal kapcsolatos teendőket is időigényesebbnek ítélték: például Tamás utólag beismerte, hogy nem kellett volna „órákon keresztül” feladatokat írnia, hiszen eleve sok tananyag elérhető az interneten is, Ágota pedig nagyon fárasztónak találta, hogy a hallgatókkal folyamatos e-mail-kapcsolatban álljon, és óráról órára mindenkinek egyesével javítsa a munkáját.

Ezen kívül a résztvevők számos *módszertani kihívásról* számoltak be (Anikó, Ágota, Csenge, Ráhel, Zsófia). Ráhelnek eleinte nehézséget okozott az, hogyan építse fel úgy az aszinkron óráit, hogy az lekösse a hallgatók figyelmét és a hallgatók tényleg megoldják a feladatokat. Pár internetes fórumon olvasott beszámoló után rájött arra, hogy miként ellenőrizheti a hallgatók haladását: minden aszinkron órába kötelező reflexiós feladatokat, önjavító teszteket és hangrögzítéses feladatokat épített be. Ezt az időszakot mégis inkább „csalódásként” élte meg: nagyon elkeseredett, amikor meglátta, hogy csak pár hallgató vette a fáradságot, hogy megoldja a feladatsort, amin ő órákig dolgozott. Csenge viszont teljesen „elvesztettnek” érezte magát a távolléti oktatás első szakaszában: „itt jöttem rá, hogy ami a jelenléti oktatásban olyan egyértelmű már, mint a levegő, észre sem vesszük, itt pedig mintha a kezemet-lábamat vágják volna le”. Ezt úgy magyarázta, hogy tanításmódszertanban szinte az „alapokhoz kellett visszamennie”, és újra meg kellett tanulnia, „hogyan kell a táblára írni” az online tanulási környezetben. A számonkérés is újabb kihívások elé állította az oktatókat (Anikó, Csenge, Ráhel, Tamás, Zita). Zita arról számolt be, hogy a dolgoztatás „problémás” volt, hiszen a dolgozatok összeállítására és javítására jóval több időt vett igénybe, mint a hagyományos, jelenléti oktatásnál. Ráhelnek nehézséget jelentett a hallgatók felügyelése és a puskázás észrevétele a szókinceszteknel.

Az oktatók számos *technikai problémába* is ütköztek (Ágota, Csenge, Magda, Zsófia). A probléma legnagyobb részét a saját IKT-eszközökkel kapcsolatos attitűdjük jelentette, amit ők a generációs különbségekkel indokoltak. Zsófia így fogalmazott: „az én generációm nem a kutyukön felnőtt generáció” és „nekem személy szerint is van egy természetes viszolygásom a technikai kutyuktól”. Csenge nehezen értette meg, hogy ha bármikor elakad egy-egy eszköz használatában, nemcsak a kollégáit kérdezheti meg, hanem számos segítő videó és fórum is van az interneten. Ezt ő is a generációs különbségekkel magyarázta. A többi oktató arra panaszkodott, hogy néha a saját, illetve a hallgatóik eszközei rosszul működtek (pl. a webkamera vagy a mikrofon), illetve a hallgatók és a saját internetkapcsolatuk miatt is sokat kellett aggódniuk az órák közben (Magda, Zsófia).

Ahogy az eddigiekből is látszik, az online oktatásra való hirtelen áttérés kellemetlen és kiszolgáltatott helyzetbe kényszerítette a tapasztalt oktatókat. A lezárások első időszakában többféle kihívással kellett szembenéznük: a kiszámíthatatlanság, az idő és a tervezés okozta problémák (Kóris & Pál, 2021; Pelaez-Morales, 2020; Szabó, 2015), illetve a módszertani, számonkérési és technikai kihívások (Csépes, 2021; Kóris & Pál, 2021; Mishra & Koehler, 2006) megnehezítették a dolgukat a hallgatók hatékony oktatásában. Miután egyetemi szintű iránymutatást nem kaptak, és nem kaptak támogatást egy IKT módszertani központtól sem abban, hogyan lehetne hatékony online szinkron órákat tartani videokonferencia platformokon keresztül, a legtöbben az aszinkron megoldásokat választották. Mivel többen nem használtak előtte online eszközöket a jelenléti tanórákon, kevéssé tudták elképzelni, hogyan alkalmazhatnák ezeket az eszközöket az online órákon. A legtöbben nem ismerték és nem használták előtte a tanulásmenedzsment-rendszereket (LMS) sem, pedig ezek jelentősen megkönnyíthették volna az oktatók munkáját a tananyag hallgatókhoz való eljuttatásában, illetve a javításban és a tesztelésben is. Beszámolóik alapján biztossággal elmondható, hogy a kutatásban részt vevő tapasztalt tanárképző szakemberek hirtelen a tanárjelöltek szerepében találták magukat: az online tanulási környezetben talajvesztettnek érezték magukat, új kihívásokkal szembesültek, így megszületett bennük az igény, hogy a nagyon szűk technológiai-pedagógiai eszköztárakat mielőbb bővítsék.

#### *Felkészülés a hibrid félévre (2020 ősze)*

Az őszi félév közeledtével egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az az elkövetkezendő időszak különleges lesz: bár a félév jelenléti oktatással kezdődött, az emelkedő esetszámok mellett több hallgató és csoport is karanténba került, így sajátos hibrid megoldásokra volt szükség. Mindemellett várható volt egy esetleges újabb lezárás, és hirtelen átállás online oktatásra. Bár Anikó, Csenge és Magda is reménykedett, hogy marad a jelenléti oktatás, úgy gondolták, hogy mégis hasznosabb, ha a legrosszabbra készülnek. Tanulva a hibáikból, Ágota, Csenge, Magda, Ráhel és Zsófia is elhatározták, hogy nem szeretnének visszatérni az aszinkron oktatáshoz, ha újra átáll az egyetem az online oktatásra. A készülés közben az oktatók már *máshogy terveztek* (Csenge, Iván, Nándor, Ráhel, Tamás, Zita), elkezdtek kipróbálni a *tanulásmenedzsment-rendszereket* (pl. Microsoft Teams, Google Classroom), és az interneten *új tanórán használható online eszközökkel* ismerkedtek meg (Csenge, Magda, Zsófia). Az oktatók viszont gyorsan rájöttek, hogy másokkal együtt könnyebben és hatékonyabban tanulnak: Ágota, Magda és Zsófia a kollégáiktól kértek segítséget, illetve Anikó, Magda és Ráhel is online továbbképzéseken tanult többet az IKT-eszközök hatékony alkalmazásáról. Mivel a résztvevők hasonló problémákkal szembesültek a tavaszi félévben (Wardip et al., 2015), és igény volt a társas tanulásra is, a tanszékvezető kezdeményezésére felvetődött az oktatók készségfejlesztésére irányuló szakmai továbbképzés szervezése tanszéki szinten. Miután a résztvevők szerették volna magabiztosabbnak érezni magukat az online eszközök pedagógiai motivált használatában, szívesen vették az ötletet és örömmel vettek részt a műhelysorozat tervezésében és a témakörök kijelölésében (Wardip et al., 2015).

#### **Az oktatók meglátásai a továbbképzésről**

A készségfejlesztő továbbképzések szükségességét a 2020 őszi félévet megelőző tanszéki értekezleten a tanszékvezető vetette fel, melyre a kollégák nagyon pozitívan reagáltak: elégedettnek tűntek, és ezt megerősítették az interjúkban is. Már ekkor kijelölték a megismerni kí-

vánt platformokat, és megállapodtak abban, hogy csütörtök esténként tartják majd a továbbképzéseket. Bár a tanszékvezető nem jelölte ki, hogy ki vezeti majd ezeket az alkalmakat, a két kutató-résztevő, a tanszék két legfiatalabb tagja, úgy érezte, hogy minőségileg tudna segíteni a tapasztaltabb kollégáiknak az online eszközök használatában, így önként jelentkeztek erre a feladatra. Egyikőjük így látta a kialakult helyzetet: „nagyon örültem, hogy a tanszékvezető felvetette ezt az ötletet. Ha ő nem állt volna mögé, akkor nem lett volna ez a kezdeményezés ilyen hatékony.” Az interjúban a tanszékvezető is kifejezte az örömét, főleg azért, mert mindenki részt vett a workshopokon, „főállásúak és óraadók egyaránt.”

A műhelyfoglalkozásokat illetően mindenki elismerte az interjúban, hogy *hasznosak* voltak, és Anikó, Csenge, Tamás, Zita és Zsófia szerint *sok online tanítási technika* elsajátítását tették lehetővé. Magda is nagyon meg volt elégedve a műhelyekkel, ahogy ő fogalmazott: „amikor újra átmentünk online, sokkal magabiztosabban, nyugodtabban, egy nagyobb ötlettárral kezdhettük el az online tanítást.” Anikó, Csenge és Zsófia is nagyra értékelték, hogy a műhelyfoglalkozásokon egymástól tanulhattak. Csenge így részletezte: „láttam, hogy más mit csinál, milyen lehetőségek vannak [...] ez a közösség igazi ereje [...] és ha ezek nem lettek volna, sokkal nehezebb lett volna az online tanítás.” Zsófia is hasonlóan nyilatkozott, neki „sokat segítettek a tapasztaltabb kollégák tapasztalatai, például, hogy melyik platformon könnyebb angolórát tartani.” Ő ezek a beszámolók alapján döntötte el végül, hogy az átállás után Zoomot fog használni. Végül bevallotta: „ha ti nem vagytok, akkor ez a vak vezet világtalant esete lett volna [...], és az online vizsgáztatásba soha nem vágtunk volna bele.”

A résztvevők örültek, hogy a foglalkozások az *ő igényeikre voltak szabva*. Zita értékelte, hogy a műhelyfoglalkozások „nagyon specifikusak” voltak, és arra fókuszáltak, hogy hogyan lehet az online térben interaktívan angolt tanítani egyetemi hallgatóknak. Magda így jellemezte az élményt: „mindannyian hasonló helyzettel szembesültünk [...] és ez nem mindegy [...], és erre ezek a magunknak szervezett, házi továbbképzések bizonyultak a leghasznosabbnak.”

Az interjúban az oktatók (Anikó, Csenge, Iván, Nándor, Magda, Ráhel, Zita) a képzések *közösségformáló* erejére tértek ki a legtöbbször. Magda elmondása alapján a továbbképzések hangulata olyan volt, mintha „a tanárban” lettek volna, ahol „meg lehetett beszélni a közös problémákat.” Az egyik óraadó, Nándor, megjegyezte, hogy végre lehetősége volt megismerkedni a többi oktatóval, és „arcot társítani a nevekhez”. Ráhel is úgy gondolta, hogy ezek az alkalmak „hasznosak voltak kapcsolatépítés szempontjából”, és Iván is úgy látta, hogy „a tanszéknek mint közösségnek” nagy szüksége volt ezekre az alkalmakra. Csenge nagyon büszke volt a tanszék teljesítményére, és így értékelte a továbbképzéseket: „annyira jó érzés volt, hogy elvállaltatok [...], mindenki ott volt, még az óraadók is [...] egy csapat voltunk [...] nem számított, hogy ki miért van itt [...] mindenki egy cipőben volt [...] volt egy helyzet és ezt meg kellett oldani.”

A továbbképzések hasznosnak bizonyultak abból a szempontból is, hogy hétről hétre *motiválták* a résztvevőket. Csengét motiválta a „saját tudatlansága” és segített neki a közösség ereje, hiszen érezte, „hogy egyedül ez nem megy”, ahogy ő fogalmazott: „a saját szükségletem motivált, de ez találkozott azzal, amit a tanszéki értekezleten tapasztaltam.” Zsófia szívesen és szorgalmasan tanult, jegyzetelt és kipróbált mindent a műhelyfoglalkozások alatt és után. A legjobban viszont az motiválta, hogy nem akart lemaradni a fiatalabb kollégáihoz képest. Ahogy ő mesélte az interjúban: „az ember most megérezte, hogy akár mennyi éves és akár mennyire is nem ebben a világban szocializálódott [...], de azt nem lehet megcsinálni, hogy veletek párhuzamos órát tartunk [...] és én azt gondoltam, hogy a ti óráitok tök jók, mert ti korszerűek vagytok, benne vagytok [...], mi pedig, az idősebb generáció, nem tudja felvenni [...], nem tud lépést tartani.” Kiemelte még, hogy azon kívül, hogy tanulhatott a fiatalabbaktól, az

is ösztönözte, hogy véleménye szerint a még fiatalabb, Z generációhoz tartozó hallgatói figyelmét csak az új technológiák korszerű tanórai használatával tudja lekötöni.

Kevés kritikával illették a résztvevők a továbbképzéseket, viszont Ágota és Csenge is kifogásolták, hogy nem volt elég lehetőségük kipróbálni az eszközöket a műhelyfoglalkozások keretében. Ágota ezt azzal magyarázta, hogy neki hasznos lett volna „többször is, lépésről lépésre” átmenni egy-egy alkalmazás használatán, és együtt kipróbálni őket, hogy megtanulja helyben a használatukat. Ezért ő úgy érezte, hogy a tutorálás rendszere sokkal többet segített.

Az önszerveződő szakmai körök megalakulásának egyik előfeltétele, hogy a tanároknak legyen a több kollégát is érintő közös problémák szervezett megbeszélésére (Avalos, 2011). A részt vevő oktatók a beszélgetéseket informálisan kezdték el a tavaszi félévben, viszont a műhelyfoglalkozások segítségével keretet adtak ennek: hetente várhatták a napot, amikor online találkoznak és megbeszélik az aktuális kihívásaikat. A résztvevők szerint a cél és a struktúra nagyban elősegítette a foglalkozások sikerességét (Wardip, 2015). Hasonlóan a McArdele & Coutts (2010) kutatásában résztvevőkhöz, az esettanulmányban részt vevő oktatók közül is páran úgy érezték, hogy egyes kollégáik egyszerűbben veszik a kialakult helyzetet, és a jó gyakorlatok megismerése nagyban motiválta őket, hogy részt vegyenek a műhelyfoglalkozásokon. Ezek mellett szinte mindenki kiemelte, hogy a szakmai kör igazi közösségépítő erővel bírt. A pandémia időszakában üdítően hatottak rájuk a heti rendszerességű online találkozók, egymást is egyre jobban megismerhették, és a foglalkozások által rájöttek arra, hogy van körülöttük egy segítőtárs: probléma esetén a kollégáikra bármikor számíthatnak.

#### *A 2020 őszi félév tapasztalatai*

A résztvevők több mint fele (Csenge, Iván, Magda, Nándor, Ráhel, Zita és Zsófia) úgy érezte, hogy a második távoktatási időszak sokkal *zökkenőmentesebben* zajlott. Több tényező is közrejátszhatott ebben. Egyrészt az oktatóknak volt ideje felkészülni a lezárásokra, és az ezzel bekövetkező távolléti oktatásra. Másrészt, mivel a szemeszter jelenléti oktatással kezdődött, a csoporttagok találkozhattak egymással, és volt idő a csoportok kialakulására. Ráhel így emlékezett: „már eleve jó csoporthangulat volt, és az, hogy együtt készültünk az újabb lezárásokra és újabb távoktatási időszakokra, csak közelebb hozta a csoporttagokat egymáshoz.” Ez a kellemes csoporthangulat hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatók sokkal nyitottabban és türelmebben álljanak egymáshoz, és oldottabb hangulatban beszélgessenek az online órákon, az esetleges technikai problémák ellenére. Harmadrészt, az önszerveződő szakmai továbbképzések révén az oktatók fejleszthették az IKT készségeiket, és a távoktatás beköszönteivel a gyakorlatban is kipróbálhatták, amit a műhelyfoglalkozásokon elsajátítottak.

Ebben az időszakban az oktatók már nem csak a túlélésre játszottak, néhányan (Anikó, Ágota, Zita, Nándor) *kísérletezni* is kezdtek a műhelyfoglalkozáson bemutatott eszközök haladőbb funkcióival és máshol megismert online platformokkal. „Én a lehetőséget láttam ebben, nem a korlátozást” – mesélte Nándor az interjújában. Ő például ebben az időszakban egy új opciót talált az íráskészség fejlesztésére, és először használt online kollaborációra épülő szövegszerkesztő programot (Google Dokumentumok), ami szerinte hagyományos jelenléti oktatásban sokkal nehezebben lett volna kivitelezhető. Anikó is hasonló élményekről számolt be: ebben az időszakban is sok szakmai továbbképzésen vett részt, felmérte az ezek során megismert eszközök előnyeit és hátrányait, majd végül kipróbálta az eszközöket a saját óráin is.

Ágota, Csenge, Magda, Ráhel, Tamás, és Zsófia *újabb problémákkal* is szembesültek a félév során. A bemutatott online eszközök folyamatos használata közben kiismerték azok határait, és egyre frusztráltabbá váltak, újabb megoldások után keresve. Csengének problémát okozott az egyik tesztkészítő eszköz használata, és az interjún így fogalmazott: „a közelébe se

mennék, és ha rajtam múlik, betiltanám!” Ráhelet leginkább az frusztrálta a Microsoft Teams használatakor, hogy az online szinkron órái közben, amikor megosztotta a képernyőjét, nem látta a hallgatóit, ezért úgy érezte, hogy „csak a számítógépnek beszél”, nem a hallgatóinak. Többen is panaszkodtak az internetkapcsolat és az általuk használt, nem túl korszerű eszközök minőségére. Ugyanakkor az egyik legtöbbször említett probléma a diákok kamerahasználatával volt kapcsolatos. Miután az összes résztvevő online szemináriumokat tartott, törekedtek az interaktivitásra az óráikon. Viszont ahogy áttértek a távolléti oktatásra, észrevették, hogy több hallgató nem vett részt aktívan a foglalkozásokon, kikapcsolt kamerával és lenémítva jelentek meg a hívásokban, és semmi jelét nem adták annak, hogy a gép előtt ülnének. „Néha vért izzadtam azzal, hogy kapcsolja be a kamerát és szóljon bele a mikrofonba” – írta le a helyzetet Magda. A probléma megoldására különböző módszerekkel kísérleteztek: Ráhel rövid bemelegítő feladatokkal (pl. Mutass egy tárgyat, ami tükrözi a mai hangulatodat!), Zsófia pedig egy vicces videó megbeszélésével vette rá a hallgatókat, hogy kapcsolják be a kamerát.

Az oktatók számos online eszközt használtak az óráikon. A második félévben mindannyian szinkron órákat tartottak videókonferencia platformokon keresztül: Anikó, Csenge, Iván, Ráhel, Zita és Zsófia a Zoomot, míg Ágota, Magda, Nándor és Tamás a Microsoft Teams-et használta erre a célra. Miután az egyetem is előfizetett a Microsoft Teams használatára az őszi félévben, mindannyian ezt használták tanulásmenedzsment-rendszerként: ide töltötték fel az órai anyagokat, a házi feladatokat, itt kommunikáltak a hallgatókkal és a hallgatók is ezen keresztül adták be a beadandóikat. Mindezek mellett az óráikon készségfejlesztésre használták a Google Dokumentumokat, a Quizlet-et, a Liveworksheets-t, az ISL Collective-et, a Menti-meter-t, a Wordwall-t, a Padlet-et, a Flippity-t és a Pickerwheel-t. Tesztelésre a legtöbbször a Google Űrlapokat használták, de az interjúkban megemlítették még az Unipoll-t, a Redmentat, a Testmoz-t és a Kahoot-ot is.

Összességében a távoktatás második félévében az oktatók sikeresen alkalmazták a továbbképzésen elsajátított tudást. A két bemutatott videókonferencia platformot (Zoom és Microsoft Teams) mindannyian használták, és a hallgatók számonkérésére bemutatott eszközöket (Google Űrlapok és Unipoll) is többen kipróbálták. A műhelyfoglalkozások nemcsak azért bizonyultak sikeresnek, mert az oktatók olyan új eszközökkel ismerkedhettek meg, amelyekkel hosszú távon támogathatják hallgatóik hatékony tanulását, hanem a heti rendszerességű foglalkozásokon lehetőségük nyílt reflektálniuk a tapasztalataikra (Vescio et al., 2008), megosztaniuk egymással az online tanítással kapcsolatos félelmeiket és kudarcukat, ám a sikereiket és a jógyakorlataikat is. A hallgatók kamerahasználata és online órai részvétele gyakran felmerült a foglalkozásokon mint megoldandó probléma (Kosler et al., 2008; McArdle & Coutts, 2010; Wardip et al., 2015), és a továbbképzéseken lehetőség nyílt az ötletelésre és az egymástól való segítségkérésre. Egyértelművé vált a műhelyfoglalkozások között a két kutató-résztvevőnek címzett kérdésekből, hogy az oktatók közül páran kísérleteztek a bemutatott eszközök haladó funkcióival is, és önállóan is elkezdték fejleszteni IKT készségeiket.

## **A képzések tapasztalatainak hosszú távú beépítése az oktatók gyakorlatába**

### *A 2022 tavaszi félév tapasztalatai*

Másfél évvel az első adatfelvétel után megkértük a résztvevőket, hogy reflektáljanak a második távoktatási időszak óta eltelt időszakra, hogy fény derüljön arra, hosszú távon mennyire építették be a gyakorlatukba a műhelyfoglalkozásokon tanultakat. Az oktatók három nagyon különböző félévet tudhattak a hátuk mögött: 2021 tavaszán még digitális munkarend volt, de

2021 őszétől visszatértek a jelenléti oktatáshoz. A megnövekedett esetszámok miatt a 2022-es tavaszi félévet online kezdték, majd egy hónap után visszatértek a jelenléti oktatáshoz. Ez a számos változással teli időszak nyomot hagyott az oktatók gyakorlatán a jelenléti oktatásban és a hallgatók igényein is. Anikó, Iván, Magda, Nándor, Tamás és Zita szerint is *nagyon sok eszköz és feladattípus velük maradt* az online oktatásból. Példaként említették a Google Űrlapok és a Teams használatát gyakorlásra (Anikó, Iván, Zita, Zsófia), a Teams használatát széles körű tanulásmenedzsment-eszközként (Iván, Ráhel, Magda, Nándor, Zsófia), a Quizlet használatát szótanulásra (Anikó, Magda, Tamás) és a hangrögzítő feladatokat beszédképesség-fejlesztésre (Anikó, Ráhel). Iván, Ráhel és Nándor is kiemelték, hogy a *hallgatói igények is látványosan megváltoztak*. Iván így értékelte a változást:

„Szerintem megváltozóban vannak a hallgatók tanulástámogatási igényei, egyre inkább várják, hogy legyenek online elérhető gyakorlófeladatok, mintavizsgák, és jó pár helyen kötelesek az oktatók az online színterekbe is feltölteni a kurzusleírásaikat. [...] Az egyetemek csak akkor maradhatnak versenyképesek, ha figyelembe veszik a hallgatók megváltozott igényeit.”

A hallgatói igények változása meglátszott az eszközhasználatukban is, természetessé vált, hogy az órákon mobiltelefont, tabletet vagy laptopot használnak az anyag elérésére és jegyzetelésre. Ezzel együtt az oktatók is változtattak a saját szokásaikon, például abban, hogy abbahagyták a fénymásolást és nyomtatást az óráikra (Magda, Ráhel, Tamás, Zita). Zita örömmel mesélte: „sokkal környezetbarátabb lett így a munkám”. Végül a változások között említették, hogy felértékelődött a fizikailag a csoporttal együtt töltött idő is (Anikó, Ágota, Nándor, Ráhel, Zsófia), ahogy Anikó fogalmazott: „értéke lett annak, hogy találkozunk és együtt tanulunk”.

Bármennyire is zökkenőmentesebbnek ítélték meg a 2020 tavasza óta eltelt időszakot, az oktatók többsége kifejezte, hogy nem szeretne visszatérni az online oktatáshoz (Anikó, Ágota, Magda, Tamás, Zsófia). Összességében sokkal hatékonyabbnak ítélték meg a jelenléti oktatást: úgy érezték, hogy úgy jobb az órák dinamikája (Anikó, Tamás), jobb az interakció (Tamás) és könnyebb fenntartani a hallgatók érdeklődését (Magda és Zsófia) személyesen. Viszont néhányan (Iván, Nándor, Ráhel és Zita) úgy érezték, hogy érdemes lehet az online oktatásból pár eszközt átvenni és azzal kiegészíteni a jelenléti oktatást. Ehhez viszont át kell gondolni a célokat és az eszközöket. Iván így fogalmazott:

„Szerintem a személyes oktatás a pedagógiaiailag motivált, pedagógiai folyamatokhoz megválasztott IKT-eszközök bevonásával sokkal hasznosabb és hatékonyabb, mint az online oktatás. Egyrészt azért, mert sokan a tantermi gyakorlatukat tükrözték az online térben, ami nehéz vállalkozás, majdhogynem megvalósíthatatlan. [...] Másrészt azért, mert a hosszú, összefüggő tanári előadások már régóta nem képesek lekötni a hallgatókat, és ez már a pandémia előtt is probléma volt. Tehát egy ideális világban az online tapasztalatokkal, hosszú távú kísérletezéssel és folyamatos önreflexióval szerintem hatékonyabbá tehető a jelenléti oktatás, pláne a helyesen megválasztott digitális közvetítővel.”

Zita is hasonlóan gondolkodott, és ezt kiegészítette azzal, hogy tanárként új szerepeket is fel kell venni a hallgatók figyelmének lekötése és leghatékonyabb tanítása végett: szerinte „digitális tanár-DJ, szerkesztői és rendezői készségekkel sokkal hatékonyabbá és izgalmasabbá tehetők az órák”.

Másfél évvel a szakmai továbbképzések után rákérdeztünk arra is, hogy milyen *hozadéka*i voltak a heti rendszerességű műhelyfoglalkozásoknak. Az oktatók nagyon különbözőképpen nyilatkoztak a hosszú távú hasznokról. Míg például Zsófia úgy érezte, hogy ez a műhelysorozat volt a „kiindulópont a technopedagógiai tudása megalapozásához”, Tamás „nem sokra emlékszik belőle”, és Ágota „semmit nem használ az ott bemutatott dolgokból”. Páran viszont megemlítették konkrétumokat is a foglalkozásokból. Anikó és Magda is pozitívan gondoltak vissza a továbbképzésekre, és a Teams funkcióinak bemutatása miatt voltak hálásak, például

megtanulhatták, hogyan írjanak ki feladatokat a hallgatóknak, és hogyan töltsék fel az anyagokat mappákba (ennek ellenére Anikó megjegyezte, hogy visszatért a házi feladatok e-mail-es beküldéséhez). A továbbképzések társszervezőjeként Iván így fogalmazott a foglalkozások hosszú távú hasznairól:

„Nekem gyakran eszembe jut, hogy elegendőek voltak-e a workshopok a tartós változás eléréséhez. Sokszor probléma a hallgatók esetében is, hogy ragaszkodnak a bemutatott eszközökhöz, és önmaguktól nem kísérleteznek tovább, mert a szemléletet, a hiedelmeiket nem sikerült átalakítani. Szerintem sok esetben ez a helyzet most.”

A kritikus önreflexió kulcsfontosságú a szemléletformálásban és a szakmai fejlődésben (Smith, 2003). Ezt illusztrálják Zita sorai is:

„A workshopok szuperek voltak, pont a legjobb időben jöttek, kellett az a kis szakmai lelki tuning. Meggyőződésem, hogy soha nem fogunk visszatérni az előző rendszerhez, vagy ha valaki makacsul ragaszkodik a múlthoz, akkor beáll a pedagógiai örök tél tele frusztrációval. Sokat gondolkodtam azon, hogy mit is érdemes megtartani a múltból, legfőképp milyen arányban. Ezt teljesen újra kellett gondolnom. [...] Lényegében az elmúlt két év alatt legfőképp én, tanári minőségemben változtam. Az eszköztáram meghatározódott és a kitűzhető célok is ennek megfelelően nagyban változtak. A jelenléti rendszer előnyeit remekül lehet egyesíteni a digitális technikák előnyeivel, amiket a hallgatók oly jól ismernek egyébként is.”

Ennek ellenére az oktatók többen is a másik végletet képviselték. Bár megkérdeztük, hogy miként fejlesztették saját IKT tudásukat a műhelyfoglalkozások után, kevesen mondták, hogy önszorgalomból fejlesztik magukat. Ágota kijelentette, hogy nem képi magát, és Zsófia, aki a műhelyfoglalkozásokon végig aktív volt, mindent lejegyzetelt és kipróbált, és pozitívan nyilatkozott a foglalkozások hozadékairól, most így fogalmazott: „őszintén szólva, nem fejlesztem, pusztán használom, amit kell és tudok”. Ezt azzal indokolta, hogy könnyebb visszatérni a megszokott módszerekhez, mint folyamatosan megújulni:

„Az ember akkor változtat a megszokott rutinjain, amikor rákényszerül. Ha nincs a Covid, most kevesebbet tudnék. És most, hogy ismét a komfortzónámon belül vagyok, valami külső inspiráció tudna megint ösztönözni arra, hogy új dolgokat tanuljak, mivel alapvetően nem vagyok ilyen érdeklődésű.”

Bár a szakmai továbbképzéseket pozitívan értékelték az oktatók, és a továbbképzések utáni digitális munkarendet sokkal magabiztosabban teljesítették, kérdéses, mennyire sikerült elköteleződniük az IKT-eszközök hosszú távú pedagógiaiailag motivált használata mellett. Bár mindenki örült annak, hogy visszatért a jelenléti oktatás, egyéni különbségeket lehetett megfigyelni az oktatók online oktatáshoz való attitűdjében: míg páran legszívesebben elfelejtették volna az elmúlt két év digitális munkarendből átvett tapasztalatait, mások szívesen fejlesztenék IKT tudásukat a jövőben is, és használnának digitális eszközöket az óráik hatékonyabbá tételében. Azok az oktatók, akik nagyobb odaadással és nyitottsággal vettek részt a továbbképzéseken, nagyobb valószínűséggel éltek meg sikeresen a távoktatást, mint azok a kollégáik, akik nem szívesen képezték magukat, és eleve negatívan álltak a digitális eszközök használatához. Zsófia és Anikó esetéből viszont látható, hogy a pozitív attitűd sem garancia innovációra és a tartós változásra, hiszen a tanárok jelentős része rutinkövető (Szabó, 2008). Ahogyan Dósa és kollégái (2020) is megállapították, és ami Aragón és kollégái (2016) EPIC modelljéből is látszik, tényleges elköteleződést a pedagógiai innovációk iránt csak hosszú távú támogatással és visszajelzésekkel lehet elérni. Tanszéken belül ezt a hosszú távú támogatást további rendszeresen szervezett továbbképzésekkel, illetve egy mentorálási rendszerrel lehetne biztosítani.



## Összegzés

Esettanulmányunkban azt vizsgáltuk, milyen hatással voltak az önszerveződő továbbképzések egy angoltanár-képzésben érintett oktatói közösség IKT készségeinek fejlesztésére, illetve hogyan tudták beépíteni a saját gyakorlatukba a továbbképzésen tanultakat. A kutatás eredményei alapján szükség van önszerveződő szakmai körökre, ahol az oktatók tapasztalatokat cserélhetnek, és az IKT-eszközök használatában jártasabb kollégák mentorálhatják kisebb rutinnal rendelkező kollégáikat. Ezek az önszerveződő körök segíthetnek a közösséglélmény kialakításában, a megélt élmények közös megbeszélésével a tanszékek tagjait közelebb hozhatják egymáshoz. Legfontosabb hozadékuk viszont a pedagógiai innovációk meghonosításában lehet: a közösség jó gyakorlatainak bemutatása és a kollégák módszereire való reflektálás elősegíthetik a pusztán kísérletezésekből a hosszú távú változás melletti elköteleződést (Aragón et al., 2016).

A Covid-19 következtében oktatók ezrei voltak kénytelenek áttérni a digitális munkarendre és online, illetve hibrid órákat tartani úgy, hogy sokaknak teljesen ismeretlenek voltak ezek a munkaformák. Így rákényszerültek az IKT készségeik újraértékelésére, és arra, hogy hirtelen fejlesszék ezeket a készségeket hallgatóik hatékonyabb tanítása érdekében (Palaez-Morales, 2020; Peters et al., 2020). Bár a fejlesztésnek számos módja ismert, ebben az időszakban logikus választásnak tűnt egy szakmai körben az oktatók specifikus igényeire szabni a műhelyfoglalkozásokat, és olyan eszközökkel megismertetni őket, amelyeket egyszerűen használhatnak egyetemi hallgatók interaktív oktatására. Kutatásunk fő célja az volt, hogy feltárjuk, miért szervezték az oktatók ezeket a továbbképzéseket, mit gondoltak a továbbképzésekről, illetve hogyan sikerült hosszú távon pedagógiai gyakorlatukba illeszteni a továbbképzéseken tanultakat.

A szakmai továbbképzések megszervezésének legfőbb oka a vészhelyzeti távoktatás időszakának a sikertelensége volt: az oktatók szerettek volna felkészültebbek lenni egy esetleges újabb távoktatási időszakra. Az oktatóknak nagyrészt pozitív véleménye volt a szervezett foglalkozásokról. Bár többen is eleinte technofóbnak vallották magukat, elismerték, hogy fontos az online oktatás, és fontos képezniük magukat és fejlődniük egyrészt az IKT-eszközök, másrészt az IKT-eszközök pedagógiai célú használatában (Mishra & Koehler, 2006). A foglalkozások hozadékai között említették, hogy megerősítették a motivációjukat, segítettek a közösségérzés kialakításában (Koster et al., 2008; Wardip et al., 2015), illetve számos online technikával gyarapították a technológiai-szaktudományi repertoárjukat.

A résztvevők a második digitális munkarendű időszakban sikeresen használták gyakorlatban a szakmai továbbképzéseken tanultakat. Az eredményekből viszont az látszik, hogy azok az oktatók, akik komolyabban vették a műhelyfoglalkozásokat, motiváltabbak voltak és aktívan részt vettek az alkalmakon (jegyzeteltek, kérdeztek), sokkal sikeresebbek voltak a gyakorlatban is (Stan et al., 2013). Az utánkövetés tanulságai alapján úgy tűnik, két irányba haladtak az oktatók: egy részük szívesen megtartott elemeket az online oktatásból a jelenléti gyakorlatukban is hallgatóik motiválása és a hatékonyabb tanulásszervezés érdekében, másik részük visszatért a rutinhoz, és alig vagy egyáltalán nem használta a továbbiakban a foglalkozásokon bemutatott lehetőségeket. Meglepőnek találtuk, hogy bizonyos tanárképző kollégák, akiknek a módszertani és egyben technológiai-pedagógiai tudása meghatározó lehet a leendő tanárok módszertani tudásában is, és akik korábban úgy tekintettek a továbbképzésekre, hogy azok védőhálókat biztosítottak nekik az online oktatás időszakában, visszatértek eddigi megszokott módszereikhez és ellenálltak a hosszú távú változtatásnak. Ez az eredmény azért sem ad okot bizakodásra, mert a hallgatók és a nyelvoktatási piac is sokat változott az utóbbi években, és elvárható igény a korszerűsítés az egyetemeken a versenyképesség jegyében, és ezzel együtt

érdemes lenne fejleszteni a tanárok digitális tanításmódszertani ismereteit is. Mindezek mellett viszont kérdéses, hogy egy olyan egyetemen, ahol nincs teljesítményértékelés és nincsenek (pl. digitális) készségfejlesztésre irányuló törekvések a vezetőség részéről, mennyire lehet elvárni a több évtizedes tapasztalattal rendelkező oktatóktól a teljes szakmódszertani megújulást egy világszerte közepén.

## További kutatási irányok

A jövőben érdemes lenne követni a szakmai közösség életútját és saját szakmai fejlődési törekvéseit, ahogy érdemes lenne további szakmai közösségek tapasztalatait is ismertetni. Fontos lenne szisztematikusan is feltárni, hogy a magyarországi egyetemeken a Covid-19 világjárvány után jöttek-e létre – vagy létszámban gyarapodtak-e – oktatásmódszertani központok, illetve, hogy ezek a szervezetek milyen szakmai továbbképzéseket kínálnak az oktatóknak. Azt is érdemes lenne összevetni, hogyan küzdöttek meg a hirtelen digitális munkarendű oktatással azok a (felső)oktatási intézmények, amelyekben eleve működött oktatásmódszertani központ; felmérni, vajon azok az oktatók, akik számára gyorsabban és felkészültebben tudtak segítséget nyújtani, könnyebbnek élték-e meg az átállást. Tanulságos lenne megvizsgálni, hogy azokban az intézményekben, ahol a vezetők lehetőséget tudnak teremteni hasonló továbbképzések megszervezésére, hogyan követik nyomon saját oktatóik hosszú távú fejlődését, és milyen módszerekkel ösztönzik őket a továbbképzéseken való részvétellel (pl. jutalom, óradvezmény, díjak és elismerések, teljesítményértékelési rendszer). Azt is tanulságos lenne kutatni, hosszú távon a versenyképesség tekintetében szenvednek-e hátrányt azok az intézmények, ahol a megszokott oktatási keretek közé történő visszatérés óta sem mutatkozik lehetőség vagy igény oktatásmódszertani szervezetek felállítására. Ezeket a megfigyeléseket az egyes egyetemekre jelentkező, vagy azokon tanuló hallgatók elvárásaival és igényeivel is érdemes lenne összevetni.

## Irodalom

- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. doi: [10.1037/dhe0000026](https://doi.org/10.1037/dhe0000026)
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi: [10.1016/j.tate.2010.08.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007)
- Boei, F., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg M., & Willemse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching*, (41)4, 351–368. doi: [10.1080/02607476.2015.1080403](https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403)
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391–409. doi: [10.1023/a:1020909529486](https://doi.org/10.1023/a:1020909529486)
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Department for Education. [https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta\\_2004\\_barrierstouptake\\_litrev.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf)
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission. [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf)

- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C.-C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184–1193. doi: [10.1016/j.compedu.2011.01.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.007)
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416. doi: [10.1080/03075070902771937](https://doi.org/10.1080/03075070902771937)
- Commission of the European Communities. (2002). *Commission staff working paper. eLearning: Designing tomorrow's education: An interim report. Technical annex.* [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec\(2002\)236\\_2\\_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec(2002)236_2_en.pdf)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Csépes, I. (2019). Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 136–155.
- Csépes, I. (2021). The evolving concept of (language) assessment literacy: Implications for teacher education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 120–130. doi: [10.37441/cejerr/2021/3/1/9360](https://doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/1/9360)
- Czifrusz, D., Misléy, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. doi: [10.3311/ope.394](https://doi.org/10.3311/ope.394)
- Digitális Jólét Program. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Magyarország Kormánya. <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Dósa, K., Tóth, K., & Sebestyén, L. A. (2020). Üdv a fedélzeten: A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), 46–60. doi: [10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03)
- Dringó-Horváth, I. (2020). Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 21–37.
- Dringó-Horváth, I., & Dombi, J. (2020). A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus továbbképzésben. *Iskolakultúra*, 30(12), 39–58.
- Dringó-Horváth, I., & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–48. doi: [10.17165/TP.2018.2.2](https://doi.org/10.17165/TP.2018.2.2)
- Duff, P. (2012). How to carry out case study research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 95–116). Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781444347340.ch6](https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch6)
- European Commission. (2019). *2nd survey of schools: ICT in education: Hungary country report*. Publications Office of the European Union. [https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=57806](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=57806)
- Faulkner, F., Kenny J., Campbell C., & Crisan C. (2019). Teacher learning and continuous professional development. In L. Hobbs & G. Törner (Eds.), *Examining the phenomenon of "teaching out-of-field"* (pp. 269–308). Springer. doi: [10.1007/978-981-13-3366-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_11)
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarend idején IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 299–325. doi: [10.17670/MPed.2020.4.299](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.299)
- Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111–124. doi: [10.1556/2F2059.2022.00056](https://doi.org/10.1556/2F2059.2022.00056)
- Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. doi: [10.3390/ijerph18020548](https://doi.org/10.3390/ijerph18020548)
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380–392. doi: [10.1111/flan.12460](https://doi.org/10.1111/flan.12460)

- Kárpáti, A. (2012). *Informatikai „keresztanterv”: A számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája*. <https://docplayer.hu/3079516-Informatikai-keresztanterv-a-szamitogeppep-segitett-tanitas-es-tanulas-uj-paradigmaja.html>
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition* (pp. 101–111). Springer. doi: [10.1007/978-1-4614-3185-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9)
- Kóris, R., & Pál, Á. (2021). Fostering learners’ involvement in the assessment process during the Covid-19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *18*(5), 11–20. doi: [10.53761/1.18.5.11](https://doi.org/10.53761/1.18.5.11)
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, *14*(5–6), 567–587. doi: [10.1080/13540600802571411](https://doi.org/10.1080/13540600802571411)
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on research and practice: Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, *19*(4), 357–360. doi: [10.1080/1360144X.2014.969978](https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978)
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, *25*(1), 47–58.
- M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyel Molnár, T., Mísic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z., & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, *71*(3–4), 54–74.
- McArdle, K., & Coutts, N. (2010). Taking teachers’ continuous professional development (CPD) beyond reflection: Adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, *32*(3), 201–215. doi: [10.1080/0158037X.2010.517994](https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.517994)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. doi: [10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x)
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, *9*, 1038–1047.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Pál, Á., & Kóris, R. (2021). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European Universities amid the COVID-19 crisis and beyond. In J. Chen (Ed.), *Emergency remote teaching: Voices from world language teachers and researchers* (pp. 535–555). Springer. doi: [10.1007/978-3-030-84067-9\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84067-9_24)
- Pelaez-Morales, C. (2020). Experiential learning in the COVID-19 era: Challenges and opportunities for ESOL teacher educators. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, *9*(1), 1–5. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/12>
- Peters, M. A., Rizvi, F., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Jandrić, P., Choo, S. S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T., & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1–44. doi: [10.1080/00131857.2020.1777655](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655)
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Publication Office of the European Union. doi: [10.2760/178382](https://doi.org/10.2760/178382)
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers’ thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviours with educational technology. *Computers & Education*, *54*(1), 103–112. doi: [10.1016/j.compedu.2009.07.010](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010)
- Shulman, L. E. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, *15*(2), 4–14. doi: [10.3102/0013189X015002004](https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)

- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215. doi: [10.1080/0261976032000088738](https://doi.org/10.1080/0261976032000088738)
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 177–192. doi: [10.1016/j.tate.2004.12.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.008)
- Stan, S. A., Stancovici, V., & Paloş, R. (2013). Teachers' attitude toward continuous professional training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1722–1726. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.07.020](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.020)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Szabó, É. (2008). *How do Hungarian teachers of English plan? A qualitative study* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. [http://ppk.elte.hu/file/phd\\_2008\\_szabo\\_eva.pdf](http://ppk.elte.hu/file/phd_2008_szabo_eva.pdf)
- Szabó, É. (2015). Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában. In K. Baditzné Pálvölgyi, É. Szabó, & R. Szentgyörgyi (Eds.), *Tanóratervezés és tanórakutatás* (pp. 28–45). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- Tondeur, J., Roblin, N. P., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 1–21. doi: [10.1080/1475939X.2016.1193556](https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556)
- Tongori, Á. (2012). Az IKT műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47.
- Tóth-Mózer, Sz. (2017). *Digitális nemzedék a tanulási folyamatban: Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciája*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. doi: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Wardrip, P. S. (2021). Educators enacting online learning support roles in remote educational experiences. *Educational Technology Research and Development*, 69, 213–216. doi: [10.1007/s11423-020-09883-1](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09883-1)
- Wardrip, P. S., Gomez, L. M., & Gomez, K. (2015). We modify each other's lessons: the role of literacy work circles in developing professional community. *Teacher Development*, 19(4), 445–460. doi: [10.1080/13664530.2015.1051186](https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1051186)

## Mellékletek

### I. melléklet. A 2021 tavaszi interjúk tartalomelemzése

(1) Miért döntöttek úgy az esettanulmányban részt vevő, angoltanár-képzésben dolgozó oktatók, hogy IKT készségfejlesztésük érdekében továbbképzéseket szerveznek?	
Téma	Altéma
Az első távoktatási időszak kihívásai	Kiszámíthatatlanság és káosz (Á, A, Cs, M, Zs)
	Idő (Cs, M, R, T)
	Módszertani kihívások (A, Á, Cs, R, Zs)
	Számonkérés (A, Cs, R, T, Z)
	Technikai problémák (Á, Cs, M, Zs)
	Tervezés (R, A, Cs, Z, T)
Online munkaformák a távoktatás első időszaka alatt	Csak aszinkron órák (Á, Cs, T, Z, Zs)
	Aszinkron órák és konzultációk (A, M)
	Aszinkron órák és hallgatói együttműködés (I, R)
Felkészülés a második távoktatási időszakra	Máshogy tervezés (Cs, I, N, R, T, Z)
	Önszorgalomból interneten tanul online eszközökről (Cs, M, Zs)
	Tutorálás (Á, M, Zs)
	Online szakmai workshopok (A, M, R)
(2) Mit gondoltak az esettanulmányban részt vevő, angoltanár-képzésben dolgozó oktatók az IKT készségfejlesztésükre irányuló továbbképzésekről?	
Vélemények a továbbképzésekről	Boldogság, elégedettség (A, Z, T, M, Cs, Zs)
	Hasznosnak találta (mindenki)
	Sok hasznos technikát tanult (A, Cs, T, Z, Zs)
	Specifikus, személyre szabott (Z, M, Cs)
	Közösségélmény (A, Cs, I, N, M, R, Z)
	Motiváció (Cs, Zs)
	Lehetett volna még gyakorlatiasabb (Á, Cs)
Jövőbeli továbbképzések	Csak mértékkel (T, M)
	Fókusz a jógyakorlatokon (Cs, N, M, R, Z, Zs)
	Reagálás a felmerülő problémákra (I, T)
(3) Véleményük szerint mennyire sikerült hosszú távon beépíteni saját tanítási gyakorlatukba az esettanulmányban részt vevő, angoltanár-képzésben dolgozó oktatóknak az IKT készségfejlesztésük érdekében szervezett továbbképzéseken megtanultakat?	
A második távolléti oktatás időszakának tanulságai	Zökkenőmentesebben zajlott (Cs, I, M, N, R, Z, Zs)
	Kísérletezés (A, Á, Z, N)
	Új problémák (Á, Cs, R, T, Zs)
	Kamerahasználat (M, R, Zs)
Használt eszközök	Zoom (A, Cs, I, R, Z, Zs)
	MS Teams – online óra tartására (A, M, N, T)
	MS Teams – tanulásmenedzsmentre (mindenki)

## 2. melléklet. A 2022 tavaszi interjúk tartalomelemzése

(3) Véleményük szerint mennyire sikerült hosszú távon beépíteni saját tanítási gyakorlatukba az esettanulmányban részt vevő, angoltanár-képzésben dolgozó oktatóknak az IKT készségfejlesztésük érdekében szervezett továbbképzéseken megtanultakat?	
Téma	Altéma
Jelenléti oktatás megváltozása a digitális oktatási időszakok eredményeképpen	Sok eszköz, feladattípus megmaradt (A, M, T, N, R, I, Z)
	Hallgatói igények megváltozása (R, I, N)
	Teams mint LMS (M, T, Zs, A, N, R)
	Nincs nyomtatás (M, R, T, Z)
	Felértékelődött a fizikailag együtt töltött idő értéke (A, Zs, Á, N, R)
A jelenléti oktatás lehetőségei a digitális oktatási időszakokhoz képest	A személyes jelenlét több lehetőséggel bír: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Óra és a csoport dinamikája (A, T)</li> <li>• Hallgatók figyelmének a lekötése (M, A)</li> <li>• Jobb interakció (T)</li> </ul>
	Érdeemes a jelenléti oktatást kiegészíteni a digitális során használt dolgokkal (Zs, N, R, Z)
	Pedagógiailag motivált IKT eszközök bevonása (M, R, I, Z)
Online alatt gyakran alkalmazott technikák, weboldalak, alkalmazások, amit megmaradtak	Teams (A, M, Zs, Á, N, R, I)
	LMS (I, R, N, Zs)
	Hangrögzítés (A, R)
	Quizlet (A, M, T)
	Önellenőrző online gyakorlófeladatok (Zs, A, I, Z)
	Tükrözött osztályterem (R, T)
	Videók (Z, T)
A workshopok hozadéka	Teams (A, M)
	Az eddigi tudás megerősítése, biztonságérzet kialakítása (T, Zs)
	Egy löket, motiváció (Zs, Z)
	Nem használ belőle semmit (Á)
A technológiai- pedagógiai tudás fejlesztése	Amíg nincs presszió, nem is kell (A, Zs)
	Jelenlegi tudását használja (Zs)
	Nem akarja fejleszteni (Á)

## ABSTRACT

### THE ROLE OF PROFESSIONAL WORKSHOPS IN THE ICT SKILLS TRAINING OF TEACHER TRAINERS: A LONGITUDINAL CASE STUDY IN THE HUNGARIAN UNIVERSITY CONTEXT DURING COVID-19

Imre Fekete & Rita Divéki

Keywords: ICT skills development, teacher education, COVID-19, case study, professional development

The aim of this longitudinal case study was to find out about the motivations of initiating self-organised, professional development workshops for the ICT skills development of teacher trainers among the full- and part-time members of a Language Pedagogy Department of a Hungarian university amid the Covid-19 pandemic. The study also wished to inquire about the experiences of the participants (N = 10) regarding the contents of the workshops as well as their perceptions on how successfully they could implement what they had learnt about the workshops into their teaching repertoires over the course of multiple semesters (from Spring, 2021 to Spring, 2022). Data was collected through workshop plans, reflections, personal communication logs and two rounds of semi-structured interviews with the participants. As part of the first interview study (Spring, 2021), participants expressed that they had all welcomed the workshops and found them useful, especially because the university did not have a Centre for teaching and learning and the workshops had to be initiated within the department. The workshops also proved to be useful as the technological tools (Zoom, Microsoft Teams, One Note, Google Forms) introduced to the participants were almost completely new to them and they could find answers to their burning questions concerning how to engage learners in their synchronous online seminars. In the second round of interviews (Spring, 2022), it turned out, however, that only those instructors kept on including educational technologies in their in-person lessons who have successfully managed to change their beliefs about the importance of technology inclusion as part of university education, while some members of the department have almost completely returned to their usual teaching routines, except for handling assignments through LMS systems. This finding is all the more peculiar since each member of the department welcomed the workshop series in 2021 and most of them expressed the curious case of feeling as if they had been teacher trainees and not trainers when it first came to implementing seminars via technological means. Implications of the study raise questions towards institutions about their practices in engaging academic staff in further technological-pedagogical workshops after the first serious waves of the Covid-19 pandemic. Another issue is whether explicit digital educational skills training of teacher trainers have become integrated into the needs of the future generations of students, in which case universities have to make sure that their staff members are able to portray a wide technological-pedagogical repertoire when teaching their classes to meet such changing demands.

Magyar Pedagógia, 122(1). 21–45. (2022)  
DOI: 10.17670/MPed.2022.1.21



A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár-képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében:  
longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19 idején

Fekete Imre:  <https://orcid.org/0000-0002-3651-5984>

Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszék  
H-1054 Budapest, Alkotmány utca 9-11.  
fekete.imre@uni-bge.hu

Divéki Rita:  <https://orcid.org/0000-0002-9342-7219>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszék  
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.  
diveki.rita@btk.elte.hu