

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONKETTEDIK ÉVFOLYAM

*1. SZÁM*



2022

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között  
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONKETTEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztők:*

Habók Anita, Tóth Edit

*Szerkesztőbizottság:*

CsÍKOS CsABA, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,  
MOLNÁR GYÖNGYVÉR, KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV  
MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)  
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

Kasik László, Gál Zita, Jámbori Szilvia, Tóth Edit, Jagodics Balázs és Szabó Éva: Az iskolai kudarcok tényezői – egy lehetséges preventív modell keretei	3
Fekete Imre és Divéki Rita: A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár- képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében: longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19 idején	21
Thomas A. Williams: A feladatközpontú nyelvtanítás (TBLT) elmélete és gyakorlata	47





## AZ ISKOLAI KUDARCOK TÉNYEZŐI – EGY LEHETSÉGES PREVENTÍV MODELL KERETEI

**Kasik László<sup>1,3</sup>, Gál Zita<sup>1,3</sup>, Jámbori Szilvia<sup>2,3</sup>, Tóth Edit<sup>1,3</sup>,  
Jagodics Balázs<sup>2,3</sup> és Szabó Éva<sup>2,3</sup>**

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

<sup>3</sup> MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport

Az iskolai kudarcnak (*school failure*) igen sok értelmezése vált ismertté az elmúlt évtizedekben, melyek nemcsak bővítették e kudarcélmény okainak eredetileg szűk körét, hanem lehetővé tették személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi és iskolai) dimenziók szerinti értelmezését, illetve ezen dimenziók egymásra gyakorolt hatásának vizsgálatát is. A kutatások eredményei rámutattak arra, hogy egy igen komplex jelenségről van szó, melynek egyéni és rendszerszintű kezelése kizárólag e komplexitás figyelembevételével lehet hatékony és eredményes (pl. Berliner, 2009; Herbert, 1996; Keddie, 1973; Petridou & Karagiorgi, 2016; Paksi et al., 2020; Turkheimer et al., 2003).

Az elméleti tanulmány célja bemutatni az iskolai kudarc főbb értelmezési kereteit, kiemelten azokat, amelyek a társas kontextusban jelentkező kognitív pszichológiai jellemzők mellett hangsúlyosabban foglalkoznak a nem kognitív jellemzőkkel, hiszen egyre több vizsgálati eredmény (pl. Heckman & Rubinstein, 2001; Ibabe, 2016; Paksi et al., 2020) hívja fel a figyelmet e jellemzők kudarcélményben és iskolai lemorzsolódásban (*dropping out*) játszott szerepére. A tanulmányban ismertetjük az ezen megközelítések mentén általunk kialakított kutatási modellt is, mely alapját képezi egy 2021–2025 között megvalósítandó négyéves longitudinális kutatásnak és fejlesztési munkának általános iskolai (7–14 éves) tanulók és pedagógusaik körében.

### **Az iskolai kudarc kutatásának főbb területei**

Napjainkban az iskolai kudarcral kapcsolatos nemzetközi kutatások legtöbbször célja nem kizárólag a kudarcélmény okainak (forrásainak) feltárása, ezek alapján típusba sorolása, hanem ezekből mintázatok kialakítása – egyre gyakrabban figyelembe véve az egyén erősségeit is –, illetve a lehetséges következmények azonosításával javaslatok megfogalmazása a segítő-fejlesztő munkára. A kutatások történetét tekintve először főként arra keresték a választ, milyen egyéni (kognitív és nem kognitív) jellemzőkkel bírnak azok a diákok, akik kudarcélményről számolnak be tanulmányaik során. Nagyon sok vizsgálati eredmény mutatott rá arra, hogy az egyéni sajátosságok mellett sok esetben kiemelkedő szerepet játszik a családi környezet (pl. szülők iskolázottsága, iskolához való attitűdjük), illetve az oktatási-nevelési intézmény (pl. pedagógusok munkája, elsajátítandó tananyag) a tanuló iskolai kudarcának kialakulásában és fennmaradásában. Ma már széles körben elfogadott az a szemlélet, hogy az iskolai kudarc

értelmezése és kezelése kizárólag több tényező figyelembevételével lehetséges, az iskolaikudarc-élményt komplex, többtényezős jelenségnek érdemes tekinteni.

### **Egyéni (kognitív és nem kognitív) tényezők**

Az egyéni jellemzőkre fókuszáló vizsgálatok közül jóval nagyobb azoknak az aránya, amelyek a kognitív képességek kudarcélményben játszott szerepét vizsgálják (Ibabe, 2016). Az iskolaikudarc-élménnyel kapcsolatos első vizsgálatok főként e képességek működését elemezték. Megállapították, hogy az iskolai kudarc bármely életkorban tapasztalható, és elsősorban a kognitív (pl. nyelvi, matematikai) képességek nem megfelelő működéséből, valamint az alacsony intelligenciából fakad. A kudarcélményt a kognitív képességek és a valós iskolai teljesítmény közötti különbség váltja ki.

Bár a kognitív problémák, lemaradások mint egyéni magyarázó tényezők kizárólagosságát ma már számos kutatási eredmény cáfolja (pl. Giavrimis & Papanis, 2008; Petridou & Karagiorgi, 2016), nem vitatható, hogy a nem megfelelően működő kognitív képességek miatt a tanulók nagyon gyakran már az iskolai évek elején jelentős tanulmányi lemaradást mutatnak társaiktól, ami frusztrációt okoz számukra, és mire megkezdik (amennyiben megkezdik) középiskolai tanulmányaikat, behozhatatlan hátránnyal bírnak (Ibabe, 2016). E szemlélet számos olyan mérőeszköz kidolgozásához járult hozzá, amelyekkel az iskolaikudarc-élmény kognitív háttere, a kognitív területen jelentkező nehézségek, problémák tárhatók fel (pl. Gyarmathy, 2009).

A legtöbb iskolai kudarc oka nem kizárólag a kognitív és intellektuális nehézségekhez; hanem a motiváció, az érdeklődés, a kitartás hiányához; a tanulási módszerek, technikák nem vagy nem megfelelő használatához; az érzelmi és megküzdési képességek nem hatékony alkalmazásához, működtetéséhez (iskolai és/vagy családi problémákból fakadó stressz, szorongás); valamint az iskolai vagy az osztálytermi környezethez való alkalmazkodás nehézségéhez (viselkedésbeli problémák, normaszegés) is köthető (pl. Petridou & Karagiorgi, 2016). Ezek közül gyakran több együttesen jellemzi a tanulókat, és egymást az idő előrehaladtával erősítik is.

Ibabe (2016) kiemeli, hogy az okok feltárása mellett arra is törekedni kell, hogy megismerjük a tanulók vélekedését arról, mi az oka annak, hogy kognitív és nem kognitív területeken nehézségekkel bírnak, bizonyos területeken sikertelennek érzik magukat. Szerinte nagyon fontos a tanulók énképének vizsgálata, hiszen az iskolába lépéskor a gyerekek már rendelkeznek egy jól körvonalazható, több tulajdonságot is magában foglaló énképpel, mely tartalmaz elemeket az iskolai teljesítményre, a különböző területeken megélt sikerre és kudarcra vonatkozóan is (Burns, 1982). Mindez szorosan összekapcsolódik a diákok tanulási motivációjával; az iskola, a tanulás, a szociális interakciók iránti elköteleződésükkel; valamint a tanulási környezetre adott reakcióikkal. A tanulási motiváció és az elköteleződés alacsony szintje az iskolai kudarcokkal rendelkező tanulók markáns jellemzője, és az iskola iránti érdeklődés csökkenése, valamint a környezetre adott negatív reakciók (pl. elutasítás) növekedése stabil tendencia az életkor előrehaladtával (Gottfried et al., 2001).

Gyakran felmerül az a kérdés, hogy az iskolai kudarc esetében hogyan játszik szerepet a tanulók saját sikertelenségükről alkotott percepciója. Alapvetően a kudarcokról kialakult saját belső kép határozza meg az iskolai teljesítményt, vagy az iskolai teljesítmény hat kedvezőtlenül a tanulók önmagukról kialakított képére? Pajares és Schunk (2001) szerint a tanulók saját sikerességükről kialakított percepcióikkal magyarázzák az iskolai sikereket, ezen belül a jó iskolai teljesítményt, valamint a szerzők kiemelik, hogy az iskolai kudarcok szubjektív észlelése hatást gyakorolhat az iskolai sikertelenségre. Ennek a folyamatnak egyik

mediátora a diákok teljesítménnyel kapcsolatos szemléletmódja (*mindset*). Dweck (2006) számos kutatással igazolta, hogy a képességek fejlődéséhez, az erőfeszítés értelméhez fűződő pozitív viszonyulás elősegíti a magasabb teljesítménymotivációt és javítja a kudarcokkal való megküzdést. E fejlődési szemlélettel szemben a rögzült szemléletmód – melynek alapja az a meggyőződés, hogy a képességek nem fejlődnek, és a tehetség, intelligencia megváltoztathatatlan adottságok – negatívan hat a motivációra. Az erőfeszítések szerepébe vetett hit növeli a tanulmányi rezilienciát, melynek része a kudarcokkal való megküzdés is (Yeager & Dweck, 2012). A fejlődési *mindset* mediátorszerepet tölt be abban, hogy kudarc után a diák megtartsa célorientációját (Song et al., 2020). Mivel a fejlődési szemlélettel rendelkező diákok a kudarcot tanulási lehetőségnek tekintik, őket a kudarc motiválhatja és magasabb teljesítményre sarkallhatja (Boyd et al., 2015). Mindezzel szemben több kutató (pl. Marsch & Yeung, 1997; Wigfield & Karpathian, 1991) úgy véli, hogy az iskolai énkép inkább következménye, semmint okozója az iskolai sikerességnek, és a megnövekvő negatív iskolai tapasztalatok eredményezhetnek negatív iskolai énképet. Az iskolai énképnek a lemorzsolódás elleni védekezésben is rendkívüli a szerepe. Mivel az iskolából lemorzsolódott diákok iskolai énképe sokkal negatívabb, mint az iskolát folytatóké, a lemorzsolódásukat gyakran a várható kudarcotól és a negatív énképtől való menekülésként értelmezik (Orosz & Szító, 1995).

McWilliam (1991), illetve McWilliam és Bailey (1992) szerint az iskolai énkép mellett az iskolai kudarcok kialakulásában – és a lemorzsolódásban szintén – jelentős a szerepe annak is, mennyire elkötelezett a tanuló az iskolai tevékenységek, a tanulás, a kortársakkal és a tanárokkal való közös munka, valamint maga az iskola mint fizikai környezet iránt. Az iskolai elköteleződés az idő előrehaladtával – a tapasztalatok bővülésével, például a szülők iskolai iránti attitűdjének közvetítésével – változik, pozitív irányba pozitív tapasztalatok, negatív irányba negatív tapasztalatok révén. Az iskolai elköteleződés alapvető szerepet játszik az iskolai kudarcok enyhítését, megszüntetését célzó programok sikerességében, hiszen az alacsony elköteleződésű tanulók kevésbé szeretnék változtatni helyzetükön, ritkábban fogadnak el külső segítséget. A pedagógusok ezzel kapcsolatos egyik fontos célja olyan környezet kialakítása, amely növeli a tanulók elköteleződését, ami pozitív hatással bírhat énképükre, kitartásukra és teljesítményükre egyaránt (Dunst et al., 2001).

Az elköteleződés nagymértékben összefügg a tanulási motivációval, melynek csökkenése gyakran együttjárást mutat más problémákkal is, főként érzelmi kimerüléssel, cinizmussal és a teljesítmény csökkenésével (Schaufeli et al., 2002). E tünetek együttes megjelenése az iskolai kiegész jeleinek tekinthető (Salmela-Aro et al., 2008). A motiváció csökkenése mellett magasabb arányú lemorzsolódás, alacsonyabb tanulmányi teljesítmény és önértékelés jellemző a kiegész tüneteivel küzdő diákokra (Fiorilli et al., 2017; Herrmann et al., 2019; Kiuri et al., 2008). A kiegész már az általános iskola felső tagozatán, 11–14 éves diákok körében is azonosítható (Salmela-Aro et al., 2018), a felmérések szerint a diákok körülbelül ötödét érinti a probléma, ami az idő előrehaladtával – megfelelő intervenció hiányában – súlyosbodhat (Jagodics et al., in press; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). A kiegész és a motiváció csökkenésének hátterében a teljesítménykényszer és a leterheltség hatására hosszú távon megjelenő stressz áll (Hill et al., 2016). Emellett a pedagógusokkal és a kortársakkal is kialakulhatnak konfliktusokkal, nehézségekkel járó kapcsolatok, melyek szintén hozzájárulnak az érzelmi megterheléshez (Salmela-Aro et al., 2009). A kiegész tehát előzménye is lehet az iskolai kudarcnak, hiszen a motiváció csökkenése és a kételkedés az iskolai célok értelmében alacsonyabb teljesítményt eredményezhetnek. Ugyanakkor a kiegész az iskolai kudarcok következményeként is megjelenhet: elsősorban a magas motivációjú, de egyéb problémából kifolyólag alacsonyabb teljesítményű diákoknál alakulhat ki a kiegész alkalmatlanságérzés komponense, ami hosszabb

távon hozzájárulhat a tanulásra fordított idő és energia csökkenéséhez. Ezek az egymásra ható folyamatok egymás kölcsönös megerősítésével mélyíthetik el a kudarcok negatív hatását.

### **Családi környezet – szülői viszonyulás és viselkedés**

Egyre több nemzetközi kutatási eredmény (pl. Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003) hívja fel a figyelmet arra, hogy a gyermek családi helyzete, ezen belül a család nem megfelelő társadalmi-gazdasági háttere, illetve az ebből fakadó pszichés és egészségi problémák (mind a szülők, mind a gyermek esetében) jelentősen magyarázzák az iskolai kudarc kialakulását és tartósságát, vagyis az iskolai kudarc nem értelmezhető kizárólag az egyén jellemzői mentén, azt elsősorban a család kontextusában szükséges értelmezni.

Denham és munkatársainak (2012) vizsgálata alapján az alacsony jövedelemből élő családok gyermekeire nemcsak a tanulással, az iskolai információk feldolgozásával és használatával kapcsolatos nehézségek (pl. figyelemmel, kitartással és érdeklődéssel kapcsolatos problémák) jellemzőek, hanem – ezekkel szoros összefüggésben – szociális-érzelmi képességeik is az elvárttól gyengébben működnek. Ennek gyakori oka a szülők depressziója, kevésbé támogató, olykor ártó nevelése, és mindez számos iskolai és iskolán kívüli társas helyzet nem hatékony kezelését, illetve társas és tanulási kudarcok kialakulását eredményezi (Snell et al., 2012). Az iskolai kudarc családokra koncentráló vizsgálatai mutattak rá először arra is, hogy az iskolai kudarc nem kizárólag kognitív nehézségekből fakadhat, érintettek lehetnek társas, érzelmi, szociális-erkölcsi területek is, és javasolták az e területeken mutatott nehézségek, deficitiek együttes vizsgálatát, valamint egyéni és rendszerszintű (pl. iskola- és osztályszintű) kezelését.

A szülők szerepét a gyermekek iskolai kudarcával kapcsolatban általában két megközelítésből vizsgálják. A kutatások egyik része a szülői involváltság különböző szintjeinek az iskolai teljesítményre gyakorolt hatását elemzi, míg a másik kutatási irány inkább a teljesítményt befolyásoló egyes pszichológiai tényezőkre gyakorolt hatásukat, ilyen a tanulmányi énhatékonyság és a motiváció, melyek a leggyakoribb közvetítői a szülői befolyásnak (Fan & Williams, 2010).

A szülők bevonódásával kapcsolatos kutatások eredményei meglehetősen ellentmondásosak. A tanulmányok egy része pozitív, másik része negatív hatást ír le, és volt olyan kutatás, amelyben nem találtak összefüggést a diákok eredményessége és a szülők bevonódása között (Fan & Chen, 2001). A kvantitatív kutatások ezredfordulón végzett metaanalízise alapján úgy tűnt, a legerősebb hatása a szülői elvárásoknak és aspirációknak van, de csak az iskolai eredményesség egészére, tantárgyspecifikus hatásokat kevésbé igazoltak. Ennek részben a szülői bevonódás fogalmának eltérő értelmezése lehet az oka, illetve az, hogy a kutatások a szülők részvételének más-más aspektusát vizsgálták (Fan & Chen, 2001). A kutatók egyetértenek abban, hogy a szülők szerepe eltérő lehet a különböző életkorú gyerekek iskolai támogatásában. A fiatalabb gyerekek esetében nagyobb szerepe van az otthoni olvasásnak, a közös iskolai feladatok megoldásának (Cooper et al., 2010). Az alsó tagozatos diákoknál már megjelenik az elvárások motiváló szerepe, ám fontos a tanulmányokkal kapcsolatos bátorítás és a házi feladatok önálló megoldásának támogatása is (Englund, et al., 2004). A középiskolás diákoknál nemcsak az a fontos, hogy a szülő magas elvárásokat támaszt az iskolai teljesítménnyel szemben és értékeli a gyerek teljesítményét, hanem az is, hogy ezt a serdülő észlelje. A szülői értékek észlelése erős kapcsolatban áll a motivációval és a képességek működésével is (Marchant et al., 2001).

A szülői bevonódással kapcsolatos további vizsgálatok legfrissebb áttekintése (Boonk et al., 2018) kiemeli, hogy a szülői bevonódás hatását számos tényező mediálja és moderálja. Az



egyik legfontosabb tényező ezek közül a gyerekek képesség- és karakterjellemzői. A szülői bevonódás indirekt módon a gyerekek saját képességekkel kapcsolatos meggyőződésén keresztül fejt ki hatását. A saját kognitív képességek értékelése legalább olyan fontos meghatározója a gyerekek eredményességének, mint a valós kognitív képességek. További moderáló tényező a szociökónómiai státusz. A szülők alacsony iskolázottsága esetén az erősebb szülői involválódás alacsonyabb teljesítménnyel is járhat a szülő kudarcos iskolai élményeinek megterhelő hatása miatt. Az áttekintő tanulmány szerzői tehát hangsúlyozzák, hogy a szülők iskolai elvárásai és aspirációi, a gyerekkel való gyakori kommunikáció az iskolai életéről és a tanulás támogatása egyaránt fontos szerepet játszik az iskolai teljesítmény alakulásában.

### **Iskolai környezet – a pedagógusok kudarchoz való hozzáállása**

A harmadik főbb értelmezés szerint az iskola is szerepet játszhat a kudarc kialakulásában és fennmaradásában. Ibabe (2016) szerint a család és az iskola közötti kommunikáció hiánya és nehézségei okozzák leginkább a gyermek iskolai kognitív és nem kognitív területekkel kapcsolatos kudarcait. Érvelése szerint a család és az iskola kapcsolatának hiánya, vagy nem megfelelő kapcsolata miatt a pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő információkkal a gyermek társas-érzelmi jellemzőiről, és ezért olyan elvárásokat fogalmazhatnak meg a gyermekkel szemben, olyan normák betartását várhatják el, amelyeknek a tanuló nem tud, és aminek egy idő után – számos kudarcot átélve – már nem is akar megfelelni. Az iskolai – tanulásra és társas működésre egyaránt vonatkozó – normáknak való megfelelés hiánya vagy elégtelensége jelentős összefüggést mutat a szorongással, valamint alacsony hatékonyságú megküzdési stratégiák alkalmazásához, nem megfelelő érzelmszabályozáshoz, önismerethez és önbecsüléshez vezethet (Ibabe, 2016). E megközelítés szerint a kudarcok elsősorban az alkalmazkodási nehézségből fakadnak, amelyek nem feltétlenül függenek össze a tanuló értelmi képességeivel. Az e modell alapján végzett kutatások eredményeinek legfőbb üzenete, hogy az iskolai kudarc nehezítheti a kiválóan tanuló, jó kognitív képességekkel rendelkező és a gyengébben teljesítő tanulók (iskolai) életútját egyaránt.

Az iskolai környezet és teljesítmény további meghatározó tényezője a pedagógus, aki szerepmodellnek tekinthető a diákok számára viselkedése, attitűdjei kifejezése és kommunikációja révén (Gecser, 2002). A tanulók motivációját és iskolai sikereit nagymértékben növelheti, ha a pedagógus pozitív mintaként van jelen a diákok életében, kommunikációját a segítségvételre (pl. sokat kérdez, célja megérteni a diákok gondolatait, érdeklődést mutat irántuk). A támogató pedagógusi attitűd sikerhez, míg a negatív attitűd kudarchoz vezethet, ebből fakadóan a siker pozitív, míg a kudarc ezzel ellentétes énatitűdöt eredményezhet. Például amennyiben a tanár lekicsinylő megjegyzést tesz egy diákjára kudarcai miatt, annak negatív hatásai elkerülhetetlenek (Gecser, 2002).

Frymier (1993) a pozitív pedagógusi viselkedésnek a tanulók motivációs szintjére gyakorolt hatását vizsgálta, fókuszálva a tanulók munkájára vonatkozó visszajelzésekre, a dicséretre, a tanulók meghallgatására és a tanári érdeklődésre. A kutatás eredményei alapján a tanárok nem verbális jelzései (pl. mosolygás, változatos gesztusok) és a nyugodt osztálytermi légkör megteremtése elsődlegesen a tanulók tanulási tapasztalatainak alakulásában, míg a tanórák témái és az oktatási módszerek másodlagosak.

A pozitív tanári viselkedés egyik fontos összetevője a tanári visszajelzések észlelése. A tanári visszajelzésekkel kapcsolatos kutatások megkülönböztetik a diszkrépanciaalapú és a folyamatra utaló visszajelzést (Shute, 2008). Előbbi a jelenlegi teljesítmény és az elérni kívánt teljesítménycélok különbségére utal, utóbbi a jelenlegi teljesítmény és a korábbi teljesítmé-

nyek összehasonlításán alapul (Schunk & Swartz, 1993). Kluger és DeNisi (1996) a visszajelzésekkel kapcsolatban megállapították, hogy sem a túl általános, sem a túlságosan kidolgozott visszajelzések nem megfelelőek, mivel az előbbieket kevés információt adnak a hiányosságokról, míg az utóbbiak kognitív túlterhelést okozhatnak és így elterelhetik a tanulók figyelmét az adott feladról. Megfigyelték azt is, hogy mind a pozitív, mind a negatív visszacsatolás javíthatja a tanulást, feltéve, hogy a visszajelzés elegendő információt tartalmaz ahhoz, hogy a tanuló felismerje, mi a helyes vagy helytelen a teljesítményében.

Hattie és Timperley (2007) a visszajelzések négy szintjét határozták meg: visszajelzés (1) a feladat minőségére; (2) a feladatvégzés folyamatára; (3) az önszabályozásra és (4) a selfre. Szemben Kluger és DeNisi (1996) kutatási eredményével, a selfre vonatkozó visszajelzések szerepét a legkevésbé találták hatékonynak, inkább az önszabályozásra és a feladatvégzés folyamatára vonatkozóak bizonyultak hatékonynak a tanulás fokozásában, és emellett a feladattal kapcsolatos visszajelzések is eredményesek, amennyiben tartalmaznak tanulási stratégiákra vagy önszabályozásra vonatkozó elemeket. A dicséret hatékonyságát nem tudták minden esetben megfigyelni, azonban akkor, amikor a diákoknak olyan iskolai feladatot kellett elvégezniük, amit nem szívesen tesznek, a negatív visszajelzések is eredményesnek bizonyultak. Shute (2008) a kutatási eredmények metaelemzése alapján kiemelte, hogy a hatékony tanári visszajelzés specifikus, azonban nem túlságosan kidolgozott, a feladatra összpontosít, elegendő információt tartalmaz a hiányosságok feltérképezéséhez, valamint a dicséret és az énről vonatkozó visszajelzések nem minden esetben hatékonyak a tanulás hatékonyságának növelésében.

A pozitív és a negatív visszajelzések eltérő hatással bírnak a tanulási folyamatra, és ennek megfelelően az iskolai kudarcok megjelenésében is más-más súllyal jelennek meg (Baumeister & Cairns, 1992). A negatív visszajelzések gyakrabban váltanak ki védekező válaszokat a diákokból, ami megjelenhet a helyzet elkerülésében vagy a szituációhoz köthető negatív gondolatok, érzések megjelenésében. A pozitív és a negatív visszajelzések aránya is meghatározó: a kismértékű negatív visszajelzés a nagyobb mennyiségű pozitív visszacsatolás között eredményezi a legjobb eredményt. Az aránytalanul sok negatív visszajelzés ronthatja a diákok önbecsülését, énhatékonyságát, csökkenti az explorációt és a diákok spontán kíváncsiságát. Losada és Heaphy (2004) megállapították, hogy egy fejlesztőprogram hatékonysága szempontjából a legelőnyösebb, ha háromszor annyi pozitív visszajelzést kapnak a diákok, mint negatívát. Ugyanakkor ez az arány nem haladhatja meg a 11:1 arányt, mert ekkor már nem garantálható a program sikere.

A tanárokkal való kapcsolat minősége szintén fontos eleme a pozitív tanári viselkedésnek, mivel már a korai időszakban jelentősen befolyásolja a későbbi szociális kapcsolatok alakulását (Howes et al., 1994). Amennyiben a tanár-diák kapcsolatra a melegség és a bizalom jellemző, akkor ezeket az élményeket a diákok más, például kortársi kapcsolataikra is kivetítik. A szignifikáns felnőttekkel való kapcsolat az élmények rendszerezésében is fontos szerepet játszik. Minél inkább sikerül a diáknak egy érzelmes, biztonságos kapcsolatot kiépíteni tanárával, akkor ez a biztonságos háttér hozzásegíti őt ahhoz, hogy tanulmányaira koncentráljon, nagyobb fokú motivációt, elköteleződést mutasson az iskolai munka iránt, és saját teljesítményének pontosabb megítélését is eredményezheti (Howes et al., 1994).

A pedagógusok reakcióit egy-egy oktatási helyzetre meghatározhatja saját érzelmi állapotuk is. Problémát jelenthet, ha a tanár vesztit lelkesezéséből, cinikusan reagál a diákok teljesítményére, vagy kerüli a személyes kapcsolat kialakítását a tanulókkal. Ezek a reakciók gyakran a burnout-szindróma tüneteinek tekinthetők (Maslach, 1982), ami jelentős arányban fordul elő pedagógusok körében a nemzetközi (pl. Fernet et al., 2012; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014) és a hazai kutatások (pl. Paksi et al., 2015; Petróczi, 2007; Szabó & Jagodics,

2016) szerint egyaránt. Mindamellet, hogy a kiégés egy fontos orvosolandó személyes probléma, a pedagógusok esetében a nehézségek összekapcsolódnak a diákok teljesítményével is. A tanulók ugyanis érzékenyek azokra a verbális és nem verbális jelzésekre, amelyek a pedagógus motiváltságára, lelkesedésére, tantárgyhoz és tananyaghoz fűződő viszonyára utalnak (Shen et al., 2015; Virtanen et al., 2019). Azok a diákok, akik tanáraikon a kiégés jeleit észlelik, hajlamosak maguk is motiválatlanná és érdektelenné válni az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban, ami hosszú távon kognitív és nem kognitív kudarcokhoz vezethet.

A diákok percepciója az iskolai légkörről ugyancsak meghatározója szubjektív jóllétüknek. Az igazságos iskolai élmények, a tanárok igazságos és következetes viselkedése kihat a diákok későbbi tekintélyszemélyekkel kapcsolatos viselkedésére is. Dalbert (2002) kutatása alapján minél inkább igazságosnak érzik a diákok tanáraik viselkedését, annál pozitívabb attitűdöt alakítanak ki az iskola intézményéhez, és ezek a pozitív attitűdök más, iskolán kívüli intézményekhez való viszonyulásukra is hatnak. Az igazságos értékelés élménye és az igazságos légkör az iskolai sikertelenségek megítélése szempontjából is meghatározó, mivel ha a diák saját kudarcának megítélése az igazságtalanság élményén alapul, ezt a negatív élményt későbbi tanulmányaikra is rávetíthetik, ami tovább növelheti az iskolai kudarcok számát.

## Az iskolai kudarc és a lemorzsolódás kapcsolata

Nemzetközi vizsgálatok és összehasonlító elemzések alapján az iskolai kudarc az egyik legjelentősebb oka az iskolai lemorzsolódásnak (*dropping out*), ami negatív hatást gyakorol a társadalmi kohézióra és mobilitásra, valamint társadalmi szintű kezelése többletköltség (pl. egészségügyi ellátás, szociális támogatás) az országok központi költségvetésében (OECD, 2012). Heckman és Rubinstein (2001) szerint éppen ezért az iskolai segítő-fejlesztő programokat, intervenciók eljárásokat minél korábbi életkorban szükséges bevezetni ahhoz, hogy hosszú távon eredményesek legyenek, azaz minél kevesebb diák hagyja el idő előtt az iskolát. Hangsúlyozzák azt is, hogy ehhez a kognitív képességek fejlesztése nem elegendő, a nem kognitív képességek fejlesztésének jelentősége legalább akkora a munkaerőpiaci beválásban és az iskolai lemorzsolódás elkerülésében, mint a kognitív összetevőké. Kutatásaik alapján azoknál a gyermekeknél, akik koragyermekkorukban jelentős környezeti ártalmaknak voltak kitéve, érdemes a nem kognitív tényezők fejlesztésére helyezni a nagyobb hangsúlyt (Heckman et al., 2011).

Rumberger (1995) szerint a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás a tanuló és környezete közötti, hosszú éveken át tartó interakciós folyamat eredménye, amit alapvetően a tanulmányi, illetve a kortársakkal, a szülőkkel és a pedagógusokkal megélt frusztrációk halmozódása és összekapcsolódása jellemez. Finn (1989) az iskolai lemorzsolódást ugyancsak nem egyetlen okra vezeti vissza: több olyan tényező összeadódása vezet a tanulók lemorzsolódásához, az iskolaelhagyáshoz, amelyek közül igen sok már a korai iskolai években azonosítható. A középiskolai lemorzsolódás megértéséhez két modellt dolgozott ki, a frusztrációs önértékelés modelljét és a résztvevő-identifikációs modellt. Mindkettőben kiemelt szerepe van a hiányzásnak, az iskolakerülésnek, a viselkedési problémáknak és az iskolai – kognitív és nem kognitív területeket érintő – kudarcoknak.

A frusztrációs önértékelési modellben az iskolai lemorzsolódást a fiatalkori normaszegő viselkedések tünetegyüttesének tekinti. Ebben az értelemben a korai iskolai kudarcok csökkent önértékelést eredményeznek elsősorban az iskolai problémák okozta frusztrációk miatt. Annak érdekében, hogy a tanuló elfedje az iskolai kudarcokat, egyre gyakrabban hiányzik az iskolából („iskolai lógás”), zavarja a tanulási környezetet, és további olyan viselkedéseket mutat,

amelyek révén a tanuló vagy önkéntesen lép ki az iskolából, vagy kizárják. A korai iskolai kudarcok hátterében az is állhat, hogy maga az iskola nem ismeri fel a tanulási problémákat, zavarokat, ebből adódóan nem alkalmaz megfelelő oktatási-nevelési módszereket. Mindezek egyébként, a gyermek életében megjelenő (pl. családi) faktorokkal együttesen vezetnek ahhoz, hogy a középiskolás tanuló elhagyja az iskolát.

A résztvevő-identifikációs modell azokat a tényezőket veszi számba, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanuló sikeres lehessen az iskolában. E modell az iskolai kötődés, az identifikáció és az elköteleződés fontosságát emeli ki, továbbá azokat a nevelési-oktatási folyamatokat, amelyek a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulókat továbbra is az iskolában tartják. Finn (1989) szerint létfontosságú, hogy a tanulóban az iskolához való kötődés, hovatartozás érzése kialakuljon, lehetőleg már az iskola kezdő szakaszában. A valahová tartozás érzésével a gyermekben kialakulhat annak az élménye, hogy az iskola fontos része az életének, a tanulás jelentős cél lehet rövid és hosszú távon egyaránt. Mindezek kialakulása általában a korai időszakban a szülői ösztönzéssel kezdődik, majd a későbbiekben a gyermek által elért legalább minimális iskolai sikerek segítik. A modell szerint az iskolai sikerességben az is fontos szerepet játszik, hogy a gyermek mennyire aktív résztvevője az oktatási-nevelési környezetnek mind az osztályteremben, mind az osztálytermen kívül.

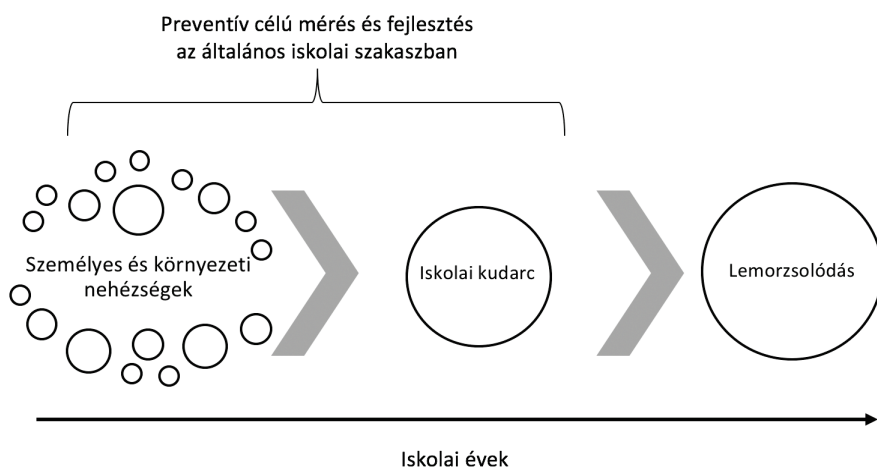
### **Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének egy modellje – a tervezett kutatás főbb jellemzői**

Az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos hazai kutatások a serdülőkorra koncentrálnak, azok fókuszában a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók, a lemorzsolódás okai állnak, kiemelve ezek közül az iskolai – leginkább kognitív teljesítménybeli – kudarcot. Ezzel szemben napjainkban külföldön az iskolai kudarc feltárásával és kezelésével kapcsolatos kutatások legtöbbször – és az ezek eredményeire épülő preventív jellegű iskolai programokat szintén – az Ibabe (2016) által leírt többszörös modell alapján végzik. E modell szerint nemcsak a tanuló, annak valamilyen kognitív vagy nem kognitív jellemzője lehet a kudarc forrása (pl. teljesítőképeség, tanulási nehézség, figyelemzavar, beilleszkedés, megküzdés, tehetség, családi háttér), hanem a környezeti jellemzőkön belül a család szerkezete, működése, kiemelten a szülő viselkedése, a gyermeke tanulásához és viselkedéséhez való viszonyulása (pl. túl magas elvárások, a gyenge teljesítmény elfogadása, motiválás hiánya), valamint az iskola nevelési elvei, a pedagógusok személyes és szakmai tulajdonságai (pl. teljesítménycentrikusság, merev normák, szabályok, versenyszellem) is hozzájárulhatnak a kudarcélmény kialakulásához és fennmaradásához. Ibabe (2016) hangsúlyozza, hogy a kutatások során nem néhány forrást, hanem forrásrendszert érdemes azonosítani, hiszen a kudarcélmény kialakulásának okai nem egymástól elszigeteltek, sőt az évek előrehaladtával a legtöbb diák esetében egyre szorosabban összekapcsolódnak, és nagyon sokszor negatívan erősítik egymást. Az integratív modell alapján végzett kutatások pontosan megadják, mely szereplők (tanulók, pedagógusok, szülők) bevonása szükséges a mérésbe, a kudarc okainak feltárásába, illetve kik azok, akiknek a fejlesztési folyamatban a gyermekén kívül mindenképpen részt kell venni.

Mivel az iskolai kudarc kialakulása legtöbb esetben lassú és összetett, több területet (kognitív, érzelmi, motivációs, társas), személyt és helyzetet érintő folyamat, ezért az iskolai kudarc és az ebből fakadó lemorzsolódás csökkentése kizárólag a már az intézményes nevelés-oktatás elején megkezdett kutató-fejlesztő munkával lehet hatékony és eredményes (Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Turkheimer és munkatársai (2003) szerint a

fejlesztések nem korlátozódhatnak a gyengébben teljesítőkre és a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű családok gyermekeire, hiszen az iskolai kudarc élménye megjelenhet ezen jellemzőkkel nem bíró tanulóknál is, akik esetében ugyanúgy szükség van a segítségnyújtásra, ám más módszerekkel. Mindezek alapján bármilyen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, bármilyen kognitív teljesítményt mutató tanulóknál jelentkezhetnek az iskolai kudarc jelei, melyek diagnosztizálása és kezelése az intézményes nevelés-oktatás kiemelt feladata.

E feladat ellátását kívánjuk segíteni az általunk tervezett négyéves longitudinális (1. és 5. osztályban megkezdett) kutatás során, illetve az erre alapozott segítő-fejlesztő program kidolgozásával és egy módszertani pedagógus-továbbképzés megvalósításával. Az iskolai kudarcral kapcsolatos domináns elméleti megközelítések, illetve az ezek mentén végzett kutatások eredményei alapján határoztuk meg az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének modelljét (1. ábra).



1. ábra

*Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének modellje*

Az iskolai kudarc olyan komplex jelenség, amely egymástól nem független személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi, iskolai) tényezők nem megfelelő működéséből, kibontakozásuk és hatásuk akadályoztatásából, illetve hiányukból fakadhat – *ez az iskolai kudarc moderátor- és mediátorváltozók szerinti és ezek kölcsönhatását figyelembe vevő vizsgálatát és értelmezését teszi lehetővé.*

Az iskolai kudarc olyan folyamat, amely akár már az első iskolai évben is megkezdődhet, valamint fennmaradása és súlyosbodása nagymértékben szerepet játszik az iskolai lemorzsolódásban, mely komplexitása miatt, akárcsak a kudarcélmény, egyéni mintázattal bír – *ez az iskolai kudarc kialakulásának és meglétének folyamat- és személyorientált megközelítését jelenti, ehhez kapcsolódóan a kudarc és a lemorzsolódás mint ok-okozati összefüggés szerinti értelmezés valósul meg.* E folyamat alatt a pszichés alkalmazkodást és a tanulmányi előmenetelt akadályozó személyes és környezeti jellemzők erősíthetik egymást, ugyanakkor a személyes erőforrások, erősségek csökkenthetik is az iskolai kudarc élményét – *a nehézségek mellett az erősségek feltérképezése lehetőséget teremt a kölcsönhatások szerinti jelenségértelmezésre.*

Az iskolai kudarc megjelenésének korai felismerése, illetve preventív, erősségekre és gyengeségekre egyaránt koncentráló, a tanulók, a pedagógusok és a szülők bevonásával történő egyéni és csoportos kezelése rövid és hosszú távon lehetőséget nyújt a kudarc élményének csökkentésére, megszüntetésére, ezáltal a lemorzsolódás csökkentésére is – *a feltárt iskolai kudarcok kezelése mellett lehetőség van az intézményes keretek között zajló prevencióra is.*

Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének e szemlélete összhangban áll az Európai Ügynökség (Vanroy, 2017) iskolai kudarcot befolyásoló tényezők kombinált ökoszisztéma- és erőtér-vizsgálati modelljével, miszerint a középfokú oktatás elvégzése és a felnőttkorba való sikeres átmenet egyik feltétele az iskolai kudarcok azonosítása, valamint csökkentése és megszüntetése az intézményes nevelési-oktatási évek alatt folyamatosan végzett diagnosztizáló munkával. A modell kiemeli egyrészt azt, hogy a diagnosztizálás nem korlátozódhat a kudarc okaira, hanem azokat az erősségeket és védőfaktorokat is szükséges egyéni és szervezeti (osztály, iskola) szinten feltárni, amelyek segítségül lehetnek az iskolai kudarc leküzdésében, másrészt ezen erősségekre és védőfaktorokra támaszkodni kell egy-egy beavatkozás során. A modell azzal egészíthető ki, hogy az iskolai kudarcok feltárása és csökkentése nemcsak a kötelező oktatási évek elvégzése, hanem a kiegyensúlyozott, sikeres iskolai évek érdekében is alapvető nevelési célnak tekinthető.

Az iskolai kudarc intézményi, osztály- és egyéni szinten történő folyamatos, az első iskolai évben kezdődő azonosítása és kezelése megkívánja a pedagógusok, illetve a pedagógusok más segítő szakemberekkel (pl. iskolapszichológus) és akár intézményekkel (pl. pedagógiai szakszolgálatokkal) való együttműködését. Az iskolai kudarcok okainak és az erősségek diagnosztizálásához az életkornak megfelelő mérőeszközökre van szükség, illetve a kutatások alapján ennek hasznos módja az érintettekkel (gyermek, szülő, pedagógus) végzett interjú is. Kizárólag az okok és az erősségek, védőfaktorok együttes feltárása és megértése után lehetséges programok kidolgozása és megvalósítása, valamint a pedagógusok célzott felkészítése az iskolai kudarcot mutató tanulók segítésére.

Az iskolai kudarc kutatásában – a hatékonyabb egyéni segítés, fejlesztés, folyamatos támogatás érdekében – egyre gyakrabban alkalmazzák a személyközpontú megközelítést (Niemi-virta, 2002). A személyközpontú megközelítés profilokra, azaz különböző változók kombinációira fókuszál, mely kombinációk az esetek (a vizsgálatban résztvevők) különböző csoportjait jelenítik meg egy adott mintában. Ennek segítségével – többek között – az vizsgálható, hogy a mintában mekkora az aránya az azonos mintázattal jellemezhető egyéneknek, valamint mennyiben jellemző – vagy speciális – a vizsgált változók előfordulásának valamilyen kombinációja (Bergman & Trost, 2006). E megközelítést több longitudinális vizsgálat során is alkalmazták már azt elemelve, hogy a mintában mennyiben stabilak a mintázatok, és milyen körülmények okozzák az egyének csoportok közötti átrendeződését (pl. Tuominen-Soini et al., 2011).

E megközelítéssel az iskolai kudarc esetében azonosíthatóvá válnak azok a tanulói mintázatok, amelyek alapján pontosabban megfogalmazhatók fejlesztési célok és feladatok. E mintázatok feltárásának alapja az az elméleti koncepció, miszerint az iskolai kudarcnak meghatározható az oka (forrása, forrásrendszere), azonosíthatók az egyénre jellemző védőfaktorok és kizárólag követéses vizsgálat esetében szintén jól körülhatárolhatók a következmények. Az okok és a védőfaktorok esetében elkülöníthetők személyes és környezeti tényezők.

Az áttekintett elméleti modellek és empirikus vizsgálatok adatai alapján a személyes tényezők közé tartozik az énkép, az elköteleződés, a mindset, a sikertelenség észlelése, a kognitív teljesítmény, a tanulási motiváció, illetve a különböző viselkedésformák (pl. problémamegoldás, konfliktuskezelés) és az ezek mögött meghúzódó motivációs-érzelmi-kognitív folyama-

tok. A környezeti tényezők csoportjába tartoznak a családi és az intézményi szereplők (kortársak, pedagógusok), kapcsolatuk az adott diákkal, valamint a családtagok vélekedései, attitűdjei, viselkedésük, melyek alapvető modellt nyújtanak. A következmények lehetnek kognitív és nem kognitív természetűek, illetve a következmények körébe tartozik a lemorzsolódás, az iskola elhagyása és az ezzel járó pszichés problémák, melyek az egyén közvetlen környezetére (pl. család, baráti, kortársi kapcsolatok) hatással vannak.

## Összegzés

Mind a hazai, mind a külföldi kutatási eredmények legfontosabb üzenete, hogy az iskolai kudarc és az ebből lehetségesen bekövetkező iskolaelhagyás csökkentése, illetve megszüntetése akkor hatékony és eredményes, ha az erre irányuló kutató- és fejlesztőmunka az intézményes nevelés-oktatás első éveiben megkezdődik (Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Ezt kívánjuk megvalósítani a tervezett kutatási és fejlesztési programmal. A tanulmány első részében ismertettük az iskolai kudarcokkal kapcsolatos kutatási megközelítéseket, majd az ezekre épülő kutatási koncepciót, mely nagymértékben tükrözi az Ibabe (2016) által leírt több-tényezős modellt, miszerint az iskolai kudarc feltérképezése és kezelése során együtt kell kezelni az egyéni, a családi és az iskolai jellemzőket, ezek kapcsolatára szükséges koncentrálni.

Az empirikus kutatás során 7–14 évesek körében tárjuk fel az iskolai kudarcok forrásait, ezek rendszerét, mindezekkel együtt a tanulói erősségeket mint védőfaktorokat, valamint feltérképezzük a pedagógusok (tanítók, tanárok) iskolai kudarcáról és annak kezeléséről alkotott véleményét. E munka eredménye alapját képezi a fejlesztőprogramnak, mely pszichoeducációs eszközök segítségével tesz lépéseket az iskolai kudarcok hatékonyabb kezelésére, illetve megelőzésére. A kutatási eredményekre alapozva kidolgozunk egy preventív szemléletű készségfejlesztő programot a különböző korosztályú diákok számára, melynek fókuszában azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztése áll, amelyek a kutatás eredményei szerint legegységesebb kapcsolatban állnak az iskolai kudarcokkal és azok kezelésével. A fejlesztőprogram másik eleme a pedagógusok pszichoeducációját tűzi ki célul. A tanulást támogató erőforrások fejlesztésére felkészítő program elsősorban a szemléletformálás és a tanári készségek fejlesztésének segítségével teremti meg annak lehetőségét, hogy a pedagógusok minél inkább képesek legyenek olyan tanítási és értékelési stratégiákat alkalmazni, amelyek csökkentik az iskolában megélt kudarcok mennyiségét, valamint javítják a megoldások hatékonyságát. A továbbképzés tematikus blokkjainak meghatározása és módszertanának kidolgozása is a kutatás eredményei alapján történik.

## Köszönetnyilvánítás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) támogatja. A tanulmány megírása alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban és ÚNKP Bolyai+ ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

Baumeister, R. F., & Cairns, K. J. (1992). Repression and self-presentation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 851–862.  
doi: 10.1037/0022-3514.62.5.851

- Bergman, L. R., & Trost, K. (2006). The person-oriented versus the variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601–632. doi: [10.1353/mpq.2006.0023](https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023)
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Education and the Public Interest Centre & Education Policy Research Unit. <https://nepc.colorado.edu/publication/poverty-and-potential>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzén, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. doi: [10.1016/j.edurev.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001)
- Boyd, D. E., Baudier, J., & Stromie, T. (2015). Flipping the mindset: Reframing fear and failure to catalyze development. *To Improve the Academy*, 34(1–2), 1–19. doi: [10.1002/tia2.20028](https://doi.org/10.1002/tia2.20028)
- Burns, R. (1982). *Self concept development and education*. Holt Saunders.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31, 859–883. doi: [10.1177/0192513X09351515](https://doi.org/10.1177/0192513X09351515)
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15, 123–145. doi: [10.1023/a:1019919822628](https://doi.org/10.1023/a:1019919822628)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143. doi: [10.1007/s10643-012-0504-2](https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2)
- Dunst, C., Bruder, M. B., Trivette, C., & Hamby, D. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68–92. doi: [10.1177/027112140102100202](https://doi.org/10.1177/027112140102100202)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730. doi: [10.1037/0022-0663.96.4.723](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723)
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. doi: [10.1080/01443410903353302](https://doi.org/10.1080/01443410903353302)
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13, 1–22. doi: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. doi: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: [10.3102/00346543059002117](https://doi.org/10.3102/00346543059002117)
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. doi: [10.1016/j.ijer.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001)
- Frymier, A. B. (1993). The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study. *Communication Reports*, 6, 8–17. doi: [10.1080/08934219309367556](https://doi.org/10.1080/08934219309367556)
- Gecer, A. K. (2002). *Ogretmen yakinliginin ogrencilerin basarilari, tutumlari ve gudulenme duzeyleri uzerindeki etkisi* [The effect of teacher immediacy on students' performance, attitude and motivation] [Unpublished doctoral dissertation]. University of Ankara.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological dimensions of school failure: The views of educators and students of educational schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326–354.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. doi: [10.1037/0022-0663.93.1.3](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3)
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)



- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149. doi: [10.1257/aer.91.2.145](https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145)
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Urzua, S., & Veramendi, G. (2011). *The effects of educational choices on labor market, health, and social outcomes* [Working Papers 2011-002]. Human Capital and Economic Opportunity Working Group. [http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV\\_2010\\_effect-edu-choice.pdf](http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV_2010_effect-edu-choice.pdf)
- Herbert, M. (1996). *Psychological problems of children*. Ellinika Grammata.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. doi: [10.1016/j.lindif.2018.11.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011)
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45–53. doi: [10.1016/j.lindif.2016.02.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.006)
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264–272. doi: [10.2307/1131380](https://doi.org/10.2307/1131380)
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1538. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01538](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538)
- Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (in press). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*. doi: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Keddie, N. (1973). *The myth of cultural deprivation*. Penguin.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. doi: [10.1353/mpq.2008.0008](https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008)
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. doi: [10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254)
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 740–765. doi: [10.1177/0002764203260208](https://doi.org/10.1177/0002764203260208)
- Marchant, G., Paulson, S., & Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519. doi: [10.1002/pits.1039](https://doi.org/10.1002/pits.1039)
- Marsch, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–51. doi: [10.1037/0022-0663.89.1.41](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- McWilliam, R. A. (1991). *Mixed method research in special education* (ED357554). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357554.pdf>
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229–255). Prentice Hall.
- Niemivirta, M. (2002) Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270. doi: [10.2117/psysoc.2002.250](https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250)
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. doi: [10.1787/eag\\_highlights-2012-en](https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en)
- Orosz, J., & Sztó, I. (1995). *Az iskolai énkép a serdülőkorban*. [http://www.szitoimre.com/doc/12\\_enkep.pdf](http://www.szitoimre.com/doc/12_enkep.pdf)
- Paksi, B., Széll, K., Magyar, É., & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. doi: [10.14232/iskkkult.2020.8.62](https://doi.org/10.14232/iskkkult.2020.8.62)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.

- Parajes, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self-perception. International perspectives on individual differences* (pp. 239–267). Ablex Publ.
- Petridou, A., & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-sectional predictors of risk for school failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365–382.  
doi: [10.1080/1743727x.2016.1189896](https://doi.org/10.1080/1743727x.2016.1189896)
- Petróczi, E. (2007). *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.  
doi: [10.3102/00028312032003583](https://doi.org/10.3102/00028312032003583)
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68.  
doi: [10.1016/j.lindif.2014.10.016](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.  
doi: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.  
doi: [10.1027/1016-9040.13.1.12](https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12)
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236.  
doi: [10.1177/0165025417690264](https://doi.org/10.1177/0165025417690264)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi: [10.1177/0022022102033005003](https://doi.org/10.1177/0022022102033005003)
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.  
doi: [10.1006/ceps.1993.1024](https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024)
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. doi: [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089)
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.  
doi: [10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)
- Snell, M. A., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., & Stanton-Chapman, T. (2012). A survey of preschool staff concerning problem behavior and its prevention in head start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 98–107. doi: [10.1177/1098300711416818](https://doi.org/10.1177/1098300711416818)
- Song, J., Kim, S. I., & Bong, M. (2020). Controllability attribution as a mediator in the effect of mindset on achievement goal adoption following failure. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2943.  
doi: [10.3389/fpsyg.2019.02943](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02943)
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15.  
doi: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82–100. doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.002)
- Turkheimer, E., Haley, A. P., Waldron, M., & D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628.  
doi: [10.1046/j.0956-7976.2003.psci\\_1475.x](https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x)
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. doi: [10.1016/j.tate.2014.07.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005)

- Vanroy, A., (2017). *European semester thematic factsheet – Early school leavers*. European Institute for Gender Equality. <https://policycommons.net/artifacts/1940233/european-semester-thematic-factsheet/2692002/>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 240–252. doi: [10.1016/j.tate.2018.10.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013)
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 233–261. doi: [10.1080/00461520.1991.9653134](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134)
- Yeager, D. S., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 1–13. doi: [10.1080/00461520.2012.722805](https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805)

## ABSTRACT

### FACTORS OF SCHOOL FAILURE – FRAMEWORK OF A PROSPECTIVE MODEL FOR PREVENTION

László Kasik, Zita Gál, Szilvia Jámbori, Edit Tóth, Balázs Jagodics & Éva Szabó

Keywords: school failure, preventive model, teacher attitude

Several interpretations have been proposed in recent decades to explain school failure. These interpretations not only expanded our, previously limited, knowledge about the reasons behind failure, but also allowed for considering the cognitive, non-cognitive and environmental dimensions of the problem as well as their relationships. Results (e.g., Ibabe, 2016) indicate that school failure is a complex phenomenon, and tackling it may not be effective or successful neither on an individual, nor on a system level without taking this complexity into consideration. This study describes the prominent interpretations of school failure, and, based on these, introduces a newly developed research and developmental model. The study focuses on those interpretations of school failure which, besides the cognitive psychological characteristics of the social context, also emphasize the non-cognitive factors; as a growing number of studies (e.g., Heckman & Rubinstein, 2001; Ibabe, 2016; Paksi et al., 2020) have called attention to their role not only in school failure, but also in school dropout – which is closely tied to school failure. These interpretations provide a framework for our research and development model, which is the foundation of a 4-year longitudinal research running from 2021 to 2025 in elementary school students (7–14 years of age) and their teachers. The research pays special attention to the motivational–social–emotional factors of school failure (e.g., learning motivation, self-concept, mindset) as well as to the environmental factors (e.g., parenting style, parents’ and teachers’ attitudes), which have received less attention than cognitive factors (e.g., cognitive skills, achievement).

Magyar Pedagógia, 122(1). 3–19. (2022)

DOI: 10.17670/MPed.2022.1.3

Kasik László:  <https://orcid.org/0000-0001-5725-5264>


SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
kasik@edpsy.u-szeged.hu


Gál Zita:  <https://orcid.org/0000-0001-9676-3114>


SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
galzita@edu.u-szeged.hu

Tóth Edit:  <https://orcid.org/0000-0001-9281-5730>

SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
tothedit@edpsy.u-szeged.hu

Jámbori Szilvia:  <https://orcid.org/0000-0002-7834-2874>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu

Jagodics Balázs:  <https://orcid.org/0000-0003-4100-5257>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
balazs.jagodics@gmail.com

Szabó Éva:  <https://orcid.org/0000-0001-7804-5549>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
szeva64@gmail.com





## 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 egyetemek 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 világjárvány 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 kezd 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

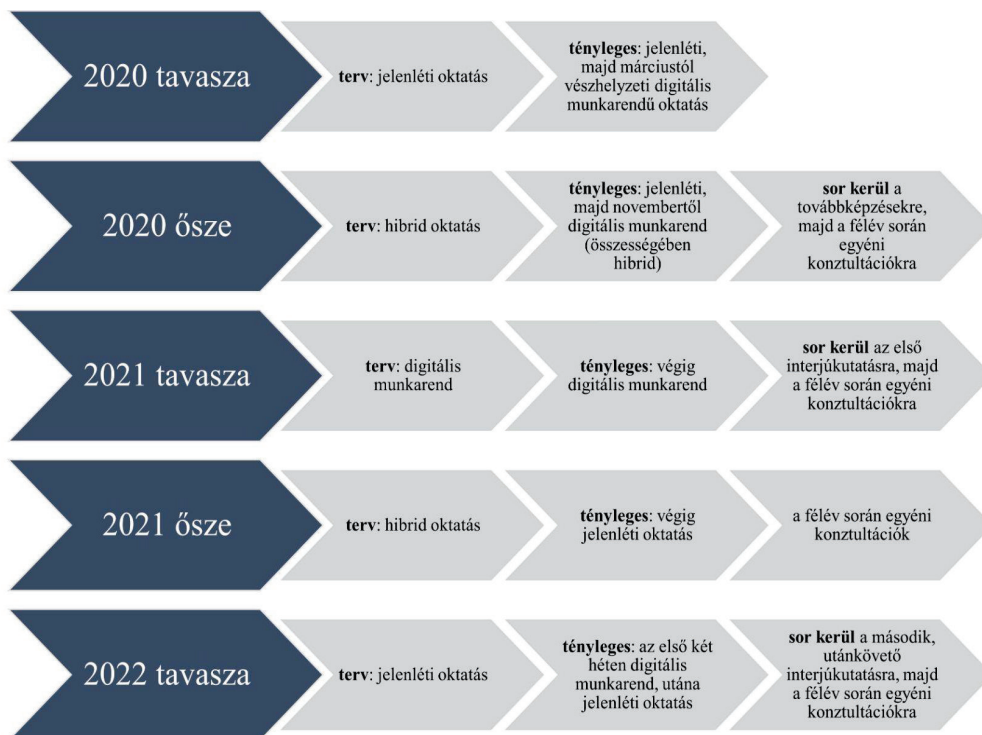
### Adatfelvételi eszközök

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.

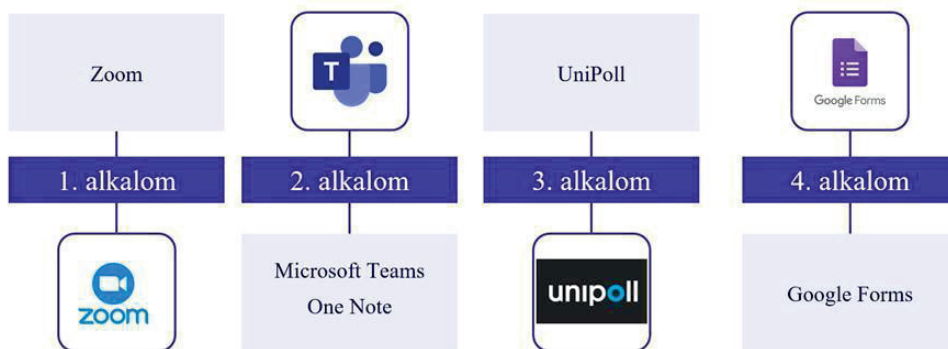
Az önszerveződő szakmai továbbképzésekre 2020 őszén (szeptemberben és októberben) került sor négy alkalommal a Microsoft Teams értekezletek formájában a tanszék saját, zárt Teams csoportjában. A továbbképzéseket a Nyelvpedagógia Tanszék vezetője kezdeményezte, és azok lebonyolításával a két kutató-résztevőt 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 visszanezhető 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 szövegátírata	Eredmények és megvitatás, trianguláció	
Írásos (n = 6) és félig strukturált interjúk (n = 3) 2022 tavaszán	Szöveges dokumentumok (n = 6); az interjúk szövegátírata (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 pedagógiaiailag 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 megbeszélnek 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 interjúban. 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 egyre tesztelési eszköz használata, és az interjúban 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 legtöbben 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 kísérleteznek 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 pusztá 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







## A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS (TBLT) ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

**Thomas A. Williams**

Szegedi Tudományegyetem Angol Tanszék

Az idegennyelv oktatásának lehetséges módszertani megközelítéseivel, azok lehetőségeivel, előnyeivel, hátrányaival számtalan tudományos munka foglalkozik. Magyarországon az idegen nyelvet beszélő populáció aránya továbbra is elmarad az EU-s átlagtól, vagyis a rendszer-váltás óta nem sikerült felzárkóznunk más országokhoz az idegennyelv-oktatás terén. Jelen tanulmányban ezt a kérdést járjuk körül, valamint bemutatunk egy Magyarországon még szokatlan, bár máshol jól bevált idegennyelv-tanítási modellt, a feladatközpontú nyelvtanítást (*task-based language teaching*, a továbbiakban TBLT), ami segíthet a nyelvtanulást életszerűbbé, élvezhetőbbé tenni, ezáltal magabiztosabb, sikeresebb idegen nyelvi beszélőket képezni. Osztályteremben használható technikák ismertetésére nem kerül sor, az ez iránt érdeklődők számára javasoljuk például: Willis (1996) (már csak elektronikus könyvként kapható<sup>1</sup>), Willis és Willis (2007), valamint egy roppant hasznos feladatokkal ellátott adatbázist.<sup>2</sup> A jelen munka célja annak elemzése, hogy a TBLT hogyan segíthet a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében. A TBLT-t más, jobban ismert modellelkel való összehasonlítások révén mutatjuk be.

A nyelvtanulás sikerességének javítása különösen fontos a hazai tendenciák fényében, ugyanis a 2012-ben készült Eurobarométer szerint a magyarok mindössze 13%-a beszél két idegen nyelvet, és ez a szám 14%-kal csökkent 2005 óta. Az egy idegen nyelvet beszélő magyarok aránya is csak 35%, bár ezen a téren 2005 óta csak 7%-os a csökkenés. Ezekkel az adatokkal Magyarország a közép-kelet-európai régiói sereghajtói közé tartozik, így nem csoda az sem, hogy Magyarország az EU azon országainak egyike, ahol az emberek jelentős része (65%-a) semmilyen idegen nyelvet nem beszél. Az évek során hasonló adatokról számolt be több hazai kutatás (pl. Einhorn, 2015; Imre, 2007; Nikolov & Vigh, 2012; Novák & Fónai, 2020; Öveges & Csizér, 2018; Vágó, 2007; Vágó & Vass, 2006).

Vajon hogyan juthatott a magyarországi nyelvtanítás idáig? Három évtizeddel azután, hogy feltételezéseink szerint a rendszerváltás új távlatokat nyitott a nyelvtanításban, a szakemberek még mindig az alábbi okokkal magyarázzák a nyelvtanulás viszonylagos sikertelenségét: (1) Anyanyelvük jellegzetességeiből adódóan a magyaroknak nagyon nehéz megtanulni angolul vagy bármelyik indoeurópai nyelven, mert nagyon távol áll a magyar a többi nyelvtől (Chiswick & Miller, 2005); (2) Az orosz nyelv tanítása és tanulása során a magyarok meglehetősen negatív tapasztalatokat szereztek, melyek a mai napig éreztetik hatásukat tanárokon, tanulókon és szülőkön egyaránt (Medgyes, 2011); (3) A Magyarországon bemutatott külföldi

<sup>1</sup> <https://www.intrinsicbooks.co.uk/titles/framework.html>

<sup>2</sup> <https://www.iatblt.org/features-projects>

filmeket és tévéműsorokat legtöbbször szinkronizálják, illetve nagyon kicsi a feliratozott filmek aránya. Ezáltal kevesebb lehetőség nyílik az idegen nyelvvel való találkozásra (Talaván Zanón, 2006; Vanderplank, 1988); (4) Az osztályteremben továbbra is él a nyelvtani-fordítói módszer, ami negatívan hat a nyelvtanulói motivációra és a kommunikációs hatékonyságra (Nikolov, 2008; Nikolov & Nagy, 2003).

A motivációs problémák és a nem megfelelő minőségű oktatás mellett, akárcsak az EU más országaiban, a nyelvtanulásra szánt időt, pénzt és a tanulást segítő eszközök elérhetőségének nem kielégítő voltát szokás még hátráltató tényezőként kiemelni (European Commission, 2012, p. 144). Ez pedig arra utal, hogy az elkeserítő statisztikáktól függetlenül a szakértők is tisztában vannak a problémával (Williams, 2018).

Azonban a nyelvtanulás szempontjából Magyarország helyzete nem tekinthető egyedinek. Néhány szomszédos közép-kelet-európai ország hasonló számokkal „büszkélkedhet”, és ugyanazokkal a frontális, tanárközpontú, nyelvtani-fordítói orientációval, klasszikus-humanista pedagógiai tradíciókkal rendelkezik, mint Magyarország. Butler (2015) Kelet-Ázsiára koncentráltó áttekintő tanulmánya hasonló képet mutat. A gyermekkori angolnyelvtanulás helyzetét tekintette át Kelet-Ázsiában, és azt találta, hogy bár az elmúlt évtizedek hivatalos oktatáspolitikájában egyértelmű elmozdulás figyelhető meg a kommunikatív nyelvoktatás felé, a megvalósítást számos tényező akadályozza. Ezek közé tartozik a tanítással és tanulással kapcsolatos hagyományos elképzelések és a kommunikatív nyelvtanulás elvei között feszülő ellentét, valamint a (legalábbis részben) nyelvtanra és fordításra fókuszáló vizsgák hatása. Carroll (1975) és Stern (1983) már évtizedekkel ezelőtt utaltak a nyelvtanulás globális szinten jelentkező szisztematikus problémáira, melyek nyomán Skehan (1996, p. 18) megállapította, hogy „a nyelvtanulásra irányuló legtöbb erőfeszítés általában valamilyen kudarcba fullad”.

Úgy véljük, a feladatközpontú nyelvtanítás kiváló megoldási lehetőséget jelenthet ebben a helyzetben. Éppen ezért a jelen tanulmány célja ennek a módszernek és az említett lehetőségeknek a rövid ismertetése. A tanulmány elején először meghatározzuk a TBLT fogalmát, és felvázoljuk a TBLT-modell kialakítására tett első kísérleteket. Ezt követi a TBLT-re épülő első, az 1980-as évekből származó teljes értékű oktatási program bemutatása, majd a nagyobb volumenű TBLT-projekt leírása. Ezután összehasonlítjuk a TBLT-modellt és a PPP-modellt (*present, practise, produce*, magyarul bemutatás, begyakorlás, alkalmazás), végül a TBLT kritikai elemzésére és néhány következtetés levonására kerül sor.

## A TBLT meghatározása és kialakulásának története

A TBLT olyan idegen-, illetve második nyelvtanítási és nyelvtanulási modell, amelyben Samuda és Bygate (2008, p. 58) szerint „a feladatok az oktatás központi elemei, ezek »hajtják« a tanórai tevékenységet, meghatározzák a kurrikulumot és tanmenetet, valamint az értékelés módját is”.

De mit hívunk ebben a kontextusban feladatnak? Ezt a kérdést sokkal nehezebb megválaszolni, mint gondolnánk, elsősorban a szakirodalomban található számtalan különböző definíció miatt. Az elmúlt évtizedekben – többek között – Breen (1989), Bygate és munkatársai (2001), Candlin ([1987] 2009), East (2021), Ellis (2003), Ellis és munkatársai (2020), Lee (2000), Long (1985), Nunan (1989), Prabhu (1987) és Skehan (1998) próbálták definiálni a feladat fogalmát. Ellis (2003) átfogó kritériumok segítségével közelített a feladat meghatározásához, majd az ő munkájának kritikai elemzésére támaszkodva Samuda és Bygate (2008, p. 69) a következő munkadefiníciót adták: „A feladat egy olyan *holisztikus tevékenység*,

amely *nyelvhasználatot* kíván meg *nem nyelvi cél* elérése érdekében, miközben egy *kihívást jelentő nyelvi problémát* is meg kell oldani; a feladat hosszú távú célja a *nyelvtanulás elősegítése* a folyamaton vagy az eredményen, vagy mindkettőn keresztül” (kiemelés a szerzőtől). E meghatározásban a „holisztikus” szó a tanár által „tervezett feladat” és a mindenkorli helyzetben „megvalósuló feladat” egységét jelenti (Breen, [1987b] 2009), vagyis nem csak a papíron leírt feladatot, hanem ennek tanulói interpretációját és megvalósítását is.

A feladat fogalmának erre a definíciójára támaszkodva Samuda és Bygate (2008, p. 196) a következőképpen foglalják össze a TBLT legfontosabb jellemzőit: (1) a tananyag összeállítását a feladat határozza meg és vezérli; (2) a feladat végrehajtása ösztönzi a nyelvtanulót arra, hogy figyeljen fel a nyelvi formára (és nem fordítva); (3) az értékelés alapja a feladat végrehajtása; (4) a feladatok kiválasztása a nyelvtanulók számára releváns, valós tevékenységekhez és a nyelvtanulók céljaihoz kapcsolódik; (5) a feladatok kulcsszerepet játszanak a nyelvvelsajátítás legjelentősebb folyamatainak aktiválásában.

A Things in Pockets (TIP) (magyarul Mi van a zsebben?) kiváló példa egy ilyen feladatra (Samuda & Bygate, 2008, p. 9–13). A tanulók 2–4 fős csoportokat alkotnak, és különféle tárgyakat kapnak, melyek feltehetően egy adott személy zsebeiben lapultak. Feladatuk az, hogy kitalálják, kinek a zsebében lehetnek a tárgyak. Miután konszenzusra jutottak, előbb informális szóbeli előadás formájában, majd írásban, poszter vagy jelentés formájában kell bemutatniuk és megindokolniuk következtéseiket a többiek előtt.

Úgy gondoljuk, a nyelvtanulási feladat alapvetően három fontos pontban különbözik azoktól a hagyományos osztálytermi tevékenységtől, amelyek a négy nyelvi késég aktivizálását igénylik: (1) a feladatnak valamilyen *kézzelfogható eredménye* van; (2) ez az eredmény *nem nyelvi jellegű* (pl. egy térkép vagy lista elkészítése); és (3) a feladtvégzés során a nyelvi *jelentésre fókuszálnak* a nyelvtanulók. A TBLT-modellben a tanítás és értékelés tervezésének építőköve a feladat, amit sok szakember az olyan hagyományos egységek alternatívájának tekint, mint például a témakör, a nyelvtani forma, vagy a kommunikatív szituáció.

De mi vezetett a TBLT kialakulásához? Több elméleti szakember, például Long és Crookes ([1992] 2009) már régóta kritizálták a hagyományos felépítésű idegen nyelvi tanmeneteket, amiért azok nem vették figyelembe a nyelvtanuló köztes nyelvének fokozatos fejlődését. Stern (1983) is korábban elhangzott következtetéseket ismételt meg, amikor azt állította, hogy a nyelvtanítás és nyelvtanulás nagy része kudarcnak tekinthető. Ebben az időszakban vált az is egyértelművé elméleti és gyakorlati szakemberek számára egyaránt, hogy a kommunikatív nyelvoktatás nem töltötte be a hozzá fűzött reményeket, vagyis nem sikerült a nyelvtani szabályok tanulása felől a jelentés kifejezése irányába elmozdítani a nyelvtanítás fókuszát.

Mivel a TBLT, akárcsak a kommunikatív nyelvtanítás, a mindennapi, valós helyzetekben megnyilvánuló, értelmes kommunikációra koncentrálnak, ezért nagy hangsúlyt helyez a beszéd-készségre, bár a feladatközpontú tananyagban rendszerint mind a négy késég fejlesztése megjelenik. A TBLT olyan 21. századi készségek fejlesztését is elősegíti, amelyek napjaink munkaerőpiacán kulcsfontosságúak, és amelyek alapvetően szükségesek az életben való boldoguláshoz. Ilyenek például az együttműködés, a kommunikáció, a döntéshozás és a problémamegoldás (Binkley et al., 2012). Mivel a TBLT nagyon nagy jelentőséget tulajdonít a valós helyzeteknek, ezért tulajdonképpen a 21. századi készségek fejlesztésének lehetősége szinte végtelen. Így a TBLT keretein belül fejleszthetőek például az állampolgári ismeretek és készségek, az interkulturális kompetenciák, az IKT-készségek, a médiafelhasználói tudatosság, a mediális kommunikációs készségek.

Ahogy már említettük, bár egy feladat a négy nyelvi késég bármelyikét megcélozhatja, a TBLT középpontjában általában a beszéd-készség áll. A legtöbb feladatot úgy tervezik, hogy a tanulónak mindenképp interakcióba kelljen lépniük egymással, mert a kutatási eredmények

szerint ez nagymértékben elősegíti a nyelvtanulást – például Keck és munkatársainak (2006) metaanalízise a feladatközpontú interakciókról, valamint Mackey és Goo (2007) metaanalízise a tanulók interakcióiról.

Melyek a kapcsolódási pontok a TBLT és a tartalomközpontú nyelvoktatás (*content-based language teaching*, a továbbiakban: CBLT) között (vö. García Mayo, 2015; Spada, 2022)? (Ennek más, esetleg ismertebb angol elnevezései – *content and language integrated learning* [CLIL] és *content-based instruction* [CBI] – nagyjából ugyanezt takarják (l. Lyster, 2017).) A CBLT „olyan tanítási megközelítés, amelyben a nem nyelvi tantervi tartalmakat, például a földrajzot vagy a természettudományokat egy olyan nyelv közvetítésével tanítják a diákoknak, amit egyidejűleg idegen nyelvként tanulnak” (Lyster & Ballinger, 2011, p. 279). A CBLT módszerét számos két tanítási nyelvű általános és középiskolai programban használják Magyarországon. A TBLT-hez hasonlóan a CBLT is arra törekszik, hogy a tanulók a nyelvet hasznosan, kommunikatív módon használják, a nyelvről a nyelv használatán keresztül is tanuljanak, valamint a tanulók számára izgalmas, kihívó tartalmakat biztosítsanak. Azonban a TBLT és a CBLT közötti alapvető különbség a feladat központi szerepe.

## A kommunikációs tanítási projekt

1984 elején Bangalore-ban, Dél-India Karnataka nevű államának fővárosában próbálták ki először azt a nyelvtanítási modellt, ami később a TBLT nevet kapta. Az eredeti program középiskolai angol mint idegen nyelv program volt, és „Kommunikációs tanítási projekt” (*Communicational Teaching Project*) néven vált ismertté. Sokat idézett könyvében, melyben a projekttel kapcsolatos tapasztalatait írja le, Prahbu (1987) megállapítja, hogy bár a nyelvtanulók nagyon sokféle feladatot el tudnak végezni, de a feladattípus kiválasztása akkor lesz a legsikeresebb, ha az a mindenkor tanítási-tanulási kontextus figyelembevételével történik.

Miután felállították a jelentésközpontú feladatok taxonómiáját, Prahbu (1987, p. 46) és munkatársai azt találták, hogy az ő helyzetükben az „érvelést igénylő feladatok” illeszkedtek legjobban a tanulók szükségleteihez. Prahbu (1987, p. 46) a következőképp jellemezte ezt a típusú feladatot: „új információ létrehozása következtetés, gyakorlati érvelés, vagy összefüggések felismerése útján”. Néhány konkrét példát is hoztak a programból, például egy tanár órarendjének összeállítása több olyan osztály órarendje alapján, ahol a tanár tanít, vagy osztálykirándulás megtervezése alacsony költségvetés mellett. Ahogy Prahbu (1987, p. 46) is rámutatott, ezekben a feladatokban „a megoldásként bemutatandó információ nem ugyanaz, mint amit a feladat elején kapnak a nyelvtanulók. Valamilyen gondolkodási művelettel el kell jutni a kiinduló információtól az eredményig”. Tapasztalataik alapján arra jutottak, hogy az ilyen feladatok által állított „észszerű kihívás” pontosan megfelelt az ő kontextusuknak (Prahbu, 1987, p. 57).

## A TBLT fejlődése

Az 1984 óta eltelt időszakban a TBLT komoly elismertségre tett szert az alkalmazott nyelvészetben, a nyelvpedagógiában és a második nyelv elsajátításának kutatásán belül. Több száz ilyen témájú tudományos publikáció jelent meg folyóiratokban és könyvfejezet formájában egyaránt. 2021 óta jelenik meg a kizárólag TBLT-vel foglalkozó *Task: Journal on Task-Based Language Teaching and Learning* szaklap. Rangos más folyóiratok (pl. *Language Teaching*

*Research, Language Testing, International Journal of Applied Linguistics*) különszámokat szántak a TBLT témájának, és számos monográfia és szerkesztett kötet is vizsgálta a modellt, beleértve Ellis (2003), Van den Branden és munkatársai (2007), Samuda & Bygate (2008), és East (2021) munkáit, valamint azt a kiadványsorozatot, ami 2009 óta jelenik meg a John Benjamins gondozásában. 2005 óta két évente rendezik meg a *The Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching*-et (A Feladatközpontú Nyelvtanítás Nemzetközi Konferenciája).

Sok TBLT-vel kapcsolatos kutatást végeztek a technológia által közvetített tanulás (pl. Chong & Reinders, 2020; González-Lloret & Ziegler, 2022; Xue, 2020), az osztálytermi és programszintű mérés-értékelés (pl. Ekiert et al., 2022; Noroozi & Taheri, 2022; Norris, 2016, 2018; Norris & East, 2021) és a tanulói igény felmérése (pl. González-Lloret, 2014; Long, 2005; Malicka et al., 2019) területén is. Ezek közül például az online tanítás friss tapasztalataival erősítve, González-Lloret és Ziegler (2022) rámutattak a technológia és a feladatok nyelvtanulásban való alkalmazásának motivációs szempontjaira. Xue (2020) kidolgozott egy koncepcionális modellt a mobil technológiák használatának a TBLT-be való integrálására. Noroozi és Teheri (2022) nemcsak a TBLT hatékonyságát bizonyította a PPP-vel és más hagyományos megközelítésekkel szemben, hanem megmutatta a feladatközpontú nyelvtanítás és a feladatközpontú értékelés összehangolásának előnyeit is.

A feladatközpontú nyelvtanítást széles körben alkalmazták az osztálytermi nyelvoktatás során Belgiumban (Van den Branden, 2006) és Németországban (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2011), valamint bevándorlók nyelvi tesztelése során is Ausztráliában és Észak-Amerika egyes részein. Emellett sikerrel használták a modellt olyan különböző kulturális háttérű országokban, mint Japán, Vietnám, Irán, Ukrajna, Spanyolország, Mexikó, Brazília és Chile (Lambert & Oliver, 2020). Úgy tűnik, hogy a TBLT iránti érdeklődés egyelőre nem csökken.

## A TBLT és a PPP összehasonlítása

Mint nyelvtanítási és nyelvtanulási modell, a TBLT éles ellentétben áll a PPP-paradigmával. A PPP az angol *present* (prezentál, bemutat), *practise* (begyakorol) és *produce* (produkál, alkalmaz, használ) szavak kezdőbetűjéből összeálló rövidítés, amit a továbbiakban eredeti formájában használunk. A PPP-t olyan tanítási stratégiaként szokás definiálni, ami egymástól független, (nyelvi) strukturális elemekből álló tananyaghoz köthető. Ezeket a nyelvi elemeket szakemberek előre kiválasztják, majd nehézség szerint rendezik sorba. A stratégia alkalmazása során „bemutatjuk a szerkezetet, drilleztetjük, kontextusban gyakoroltatjuk..., majd továbblépünk a következő nyelvi szerkezetre” (Brumfit & Johnson, 1979, p. 1). A PPP-órák célja mindig valamilyen konkrét nyelvi forma megtanítása, legyen az nyelvtani szerkezet vagy valamilyen nyelvi funkciót, tartalmat kifejező forma (Willis, 1996, p. 133).

Skehan (1998, p. 93) a kognitív pszichológia fogalomrendszerét használva a következőképpen írta le a PPP három fázisát: (1) *bemutatás*: a tanár bemutat egy elszigetelt nyelvtani jelenséget, méghozzá úgy, hogy a mögöttes szabályt a tanulók megértsék és internalizálják, valamint releváns deklaratív tudást alakítsanak ki; (2) *begyakorlás*: a tanulók gyakorolják az adott nyelvtani jelenséget azzal a céllal, hogy automatizálódjon a szabályalkalmazás és procedurális tudássá alakuljon a deklaratív tudás olyan feladatok elvégzése által, amelyek nem ösztönzik a tanulókat saját gondolataik kifejezésére, hanem a tankönyvírók által felkínált jelentéstartalmat használják; (3) *produkció, alkalmazás*: a megismert és begyakorolt nyelvi formát

a tanulók saját gondolataik kifejezésére használják viszonylag spontán módon, kevés tanári kontroll és segítség mellett.

Ezen a ponton nagyon fontos, hogy különbséget tegyünk *gyakorlat* és *feladat* között. A PPP központi elemét alkotó gyakorlatok olyan „tevékenységek, amelyek elsősorban formaorientált nyelvhasználatot követelnek meg a nyelvtanulótól”, míg a feladatok inkább jelentésközpontú tevékenységek (Ellis, 2003, p. 3). Willis (1996, p. 133) rámutatott arra, hogy az ilyen típusú gyakorlatok és drillek, és tulajdonképpen a teljes PPP-ciklus a „tanulás behaviorista felfogásán alapul, miszerint az ismétlés segíti az automatizálódást, és persze: gyakorlat teszi a mestert”.

Howatt (1984) az 1980-as évek kommunikatív nyelvtanítási irányzatának (CLT) „gyenge” és „erős” változatait írta le. Kicsit leegyszerűsítve, a CLT Halliday (1986) funkcionális nyelv-felfogására és Hymes (1971) kommunikatív kompetencia elméletére épített. A PPP-vel összekapcsolható gyenge változat ismerhető fel az olyan tartalomalapú-funkcionális tanmenetekben, mint az Európa Tanács által készített *Threshold* (Van Ek, 1975) vagy *Waystage* (Van Ek & Alexander, 1977). Ezekben a tanmenetekben a rendezőelvet egyrészt a tartalmi elemek (pl. lehetőség vagy időtartam kifejezése), másrészt a nyelvi funkciók (pl. hogyan kell meghívni valakit, hogyan kell bocsánatot kérni) jelentik (White, 1988, p. 75). Ezért a PPP-t nemcsak szűk értelemben vett nyelvtani szerkezetek, hanem más nyelvi formák tanítására is használják. Ezzel szemben a kommunikatív nyelvoktatás erős változata szerint „a nyelvet kommunikáció útján sajátítjuk el” (Howatt, 1984, p. 279). Erre az elgondolásra vezethető vissza Krashen és Terrell (1983) „természetes megközelítése” és Candlin ([1987] 2009) feladatorientált tanítási technikája. Mindkét módszer lényege, hogy a nyelvtanulók „maguk fedezik fel a nyelvi rendszert, miközben a tanulási folyamat a kommunikációra fókuszál” (Ellis, 2003, p. 28). A TBLT a kommunikatív nyelvoktatás erős változatából alakult ki.

Rutherford (1987) megállapította, hogy a PPP a nyelvtanulást „elsajátítandó produktumok akkumulálódó” sorozatának tekinti. Willis (1996) azt kifogásolta a PPP-ben, hogy egyszerre csupán egy elszigetelt nyelvtani jelenségre koncentrálnak. Véleménye szerint azzal, hogy a PPP egyszerre csak egy jelenséget állít a középpontba, és ezt gyakoroltatja magatartásformálás céljából, tulajdonképpen eltereli a nyelvtanuló figyelmét a nyelv egészéről, nem bátorítja az erről való gondolkodást, és azt, hogy maga fedezzen fel szabályszerűségeket (Willis, 1996). Ahogyan Ellis (2003) fogalmazott, a PPP nem veszi figyelembe a második nyelv elsajátításának kutatásából származó eredményeket, melyek arra utalnak, hogy a nyelvtanulók nem a PPP-modell szerint működnek. Valójában a nyelvtanulók (1) egy köztes nyelvet alakítanak ki, ami folyamatosan fejlődik és átalakul, ahogy új elemek épülnek be a nyelvbe; illetve (2) egy adott nyelvtani jelenséget (pl. tagadást) ciklikusan, több fázisban sajátítanak el. Másképp fogalmazva: a nyelvsajátítás folyamatokkal írható le és nem produktumokkal, mint ahogy azt a PPP sugallja.

Emellett a PPP alkalmazása során számos gyakorlati probléma is felmerül. Ellis (2003) és Willis (1996) is azt figyelték meg, hogy a nyelvtanulók a produkciós (alkalmazási) fázisban gyakran nem használják a tanulási célt képező nyelvi formát. Ellis (2003) szerint a tanulók ilyenkor inkább stratégiai kompetenciájukra támaszkodnak, és egyszerűen elkerülik az új nyelvi formát. Viszont ha azt mondják nekik, hogy használni kell az új nyelvtani elemet a produkciós fázisban, akkor a jelentés másodlagossá válik a formával szemben. Willis (1996) kutatása alapján az is előfordulhat, hogy a nyelvtanulók a szokásosnál gyakrabban használják az adott szerkezetet, ami aztán merev, természetellenes dialógusokhoz vezet, mint ahogyan ezt az alábbi példa is mutatja:

– What will you do tomorrow?

- Tomorrow I will go to my aunt's house. I will go by bus. I will see my cousins. I will play football with them.

E párbeszéd természetellenességét magyar anyanyelvű beszélők számára még jobban illusztrálja a párbeszéd magyar fordítása:

- Mit fogsz csinálni holnap?
- Holnap el fogok menni a nagynénémhez. Busszal fogok menni. Találkozni fogok az unokatestvéreimmel. Focizni fogok velük.

Willis (1996) szerint az ilyen típusú nyelvhasználat arra utal, hogy a nyelvtanuló még mindig a begyakorlás fázisában van, és nem a jelentés kifejezésére koncentrálna. Emellett azt is problémának tekintette a PPP-ben, hogy hamis elsajátításérzést ébreszt a nyelvtanulóban, ami aztán nem transzferálódik sem a későbbi órákra, sem a tanórákon kívüli valós kommunikációs helyzetekre. „A sors fintora, hogy az utolsó P, tehát az önálló alkalmazást (produkción) mint célt gyakran nem sikerül megvalósítani. Hogyan is lehetne önálló az alkalmazás, ha a nyelvtanulóknak előre meghatározott formákat kell alkalmazniuk?” (Willis, 1996, p. 135).

Willis (1996, p. 136) további gyakorlati problémákat is felsorolt a PPP-vel kapcsolatban: (1) mivel először a nyelvi formát mutatják be, a kontextust teljesen ad hoc módon kell kitalálni; (2) a nyelvi tudatosság növelése semmi másból nem áll, csak az „ismétel-gyakorol-alkalmaz” ciklus használatából; (3) mivel a példamondatok célja egy-egy nyelvi elem bemutatása, a természetes nyelvhasználat csak nagyon korlátozottan jelenik meg a tananyagban; (4) mivel a tanár előre kiválasztja azt az egy nyelvi formát, amit meg szeretne tanítani, a tanulóknak nem igazán marad lehetőségük arra, hogy más nyelvi jelenségeket is észrevegyenek az adott kontextusban, és ezekre rákérdezzenek; (5) a PPP a nyelvtan- és a formaorientált nyelvtanulás korlátozott érvényű modelljét kínálja.

Ahogy már korábban is utaltunk rá, Carroll (1975) és Stern (1983) is azt állapították meg, hogy a hagyományos nyelvtanulás általában nagyon alacsony nyelvi készségeket eredményez, így az iskola elvégzésekor a nyelvtanulók igen minimális használható nyelvtudással rendelkeznek. Bár Carroll és Stern évtizedekkel ezelőtt írták a fenti gondolatokat, a PPP-paradigma továbbra is népszerű és a mai napig érezteti hatását.

Felmerül a kérdés, hogy miként képes túlélni egy ilyen modell, sőt nem csak túlélni, de még követendő példává is válni. Ezzel a kérdéssel foglalkozott Skehan (1998), aki szerint a PPP-nek két kulcsfontosságú jellegzetessége van, melyek megmagyarázhatják népszerűségét, ám melyek miatt kritika is érheti: (1) a tanárok számára hatalmi pozíciót biztosít és a hozzáértés érzését adja, míg a tanárképzés számára megfelelő nyelvtanítási modellt kínál; (2) az értékelés könnyen megoldható, mert a célok egyértelműek, és a tananyag/tanterv jól strukturált és átlátható.

A PPP elleni kritikák, melyek rávilágítottak arra, hogy a modell alkalmatlan a természetes kommunikációs készségek és a fluencia fejlesztésére, a TBLT megjelenését eredményezték. A TBLT a feladatot állította az osztálytermi tanulás középpontjába, és olyan tevékenységeknek tekintette őket, amelyek alkalmasak arra, hogy a nyelvről kontrollált és védett keretein belül a beszédkészségek széles skálájának biztosítsanak optimális fejlődési lehetőséget. A modell lényegi elemének azt tartották, hogy látszólag természetes, kevésbé kontrollált módon tudja segíteni a nyelvtanulókat a megfelelő kommunikációs készségek és a fluencia elérésében. A módszer a kommunikatív nyelvoktatás alapos és elmélyült kritikai elemzésére épül, amit – többek között – olyan kutatók végeztek el, mint Brumfit és Allwright (l. pl. Brumfit & Johnson, 1979).

Ha a nyelvtanítás módszertana, illetve a tanulói tevékenység szempontjából vizsgáljuk a TBLT-t, akkor azt látjuk, hogy a TBLT újradefiniálta a nyelvtanítás tárgyát, és nagymértékben támaszkodott módszertani innovációkra. A modell a kommunikatív nyelvtanítás újfajta alkalmazásának eredménye. Míg a szerepejátékokról és más kommunikációs feladatokról korábban az volt az elterjedt vélemény, hogy fontos elemei a nyelvtanár módszertani repertoárjának, napjainkban a részvételen alapuló feladatokat a nyelvtanulás elengedhetetlen részének tekintjük. Pica és munkatársai (1993) megállapították, hogy a tanulók feladatvégrehajtás közben folytatott interakciói a nyelvtanulás kulcsfontosságú elemei. Breen (1987a) két lényeges alapelvet nevezett meg, melyekre építhető az az elképzelés, hogy a nyelvtanulók képesek részt venni az interakciókban: (1) a nyelvtanulók képesek saját, már meglévő nyelvi kompetenciáikra építeni, amennyiben értelmes inputot kapnak, (1985; Krashen, 1985); (2) a tanulók felülírják a tanárok elképzeléseit mind a tananyag, mind a módszertan szempontjából: megvannak a saját preferenciáik a tananyag tartalmát és tanulási stratégiáikat tekintve is (Breen, [1987b] 2009; Rubin & Wenden, 1987). Ehhez kapcsolódik az a felismerés, hogy ugyanazon az órán, ugyanolyan körülmények között minden diák mást és mást tanul meg.

A TBLT lényegének megértéséhez elengedhetetlenül szükséges a feladat mibenlétének tisztázása, valamint elkülönítése más osztálytermi tevékenységektől. Ellis (1994, p. 595) szerint a feladat végrehajtásának folyamata meg kell, hogy egyezzen „az információcserén alapuló diskurzusok folyamatával”. Pica és munkatársai (1993, p. 10) ennél valamivel pontosabban a feladatot olyan tevékenységként jellemzik, „amely felépítésénél fogva arra ösztönzi a nyelvtanulót, hogy a nyelvet ötletek és vélemények cseréjére, egy bizonyos cél elérése érdekében történő együttműködésre, vagy saját céljaink versenyhelyzetben való érvényesítésére használják, nem pedig arra, hogy nyelvi elemeket öncélúan, pusztán a produkció érdekében hozzanak létre”. Ezért tehát egy olyan tevékenység, amelyben például a nyelvtanulóknak el kell játszaniuk egy gondosan előkészített eladó-vevő párbeszédet, nem felel meg a feladattal támasztott legfontosabb követelménynek: nincs célja. Úgy van megtervezve, hogy a nyelvtanuló beszéljen, de más cél nem ismerhető fel. Nagyon sok tanár azzal sincs tisztában, hogy az ilyen típusú mesterséges feladatok valójában demotiválóak lehetnek a nyelvtanulók számára.

Összességében tehát a TBLT fordulatot jelentett azon a téren, hogy milyen szerepet szán a nyelvtanulóknak és a nyelvtanároknak a második nyelv elsajátításában. Ez a fordulat (1) a nyelvvél; (2) a nyelvtanítás módszertanával; (3) a tanulói tevékenységekkel; illetve (4) a tanítás és tanulás tervezésével kapcsolatos fogalmaink jelentős átalakulásához köthető (Breen, 1987a). Mivel a TBLT nem a nyelvi formát és funkciót helyezi az előtérbe, és mivel arra a feltételezésre épül, hogy a kommunikációs készség több, mint a nyelvtan és a szókincs összessége, ezért kiválóan alkalmas a nyelvtanulók kommunikációs stratégiáinak fejlesztésére, amit Corder (1983, p. 16) a következőképp definiált: „a beszélő által alkalmazott szisztematikus stratégia, amelynek segítségével [a beszélő] képes a kívánt jelentést kifejezni nyelvi nehézségek esetén is”. (Ez a fogalom pragmatikai kompetenciaként is ismert.)

A TBLT filozófiája nagyban különbözik a szintetizáló tantervekétől, mint amilyen például a strukturalista tanterv is, hiszen ezek azon a feltételezésen alapulnak, hogy a nyelv lebontható egymástól független, izolált elemekre, és a nyelvtanuló egy bizonyos ponton eljut oda, hogy elsajátítja ezeknek a nyelvi struktúráknak az előre meghatározott repertoárját. A TBLT ezzel szemben azt feltételezi, hogy a nyelvtanuló a kontextusban használt nyelvet elemzi azzal a céllal, hogy a saját köztes nyelvét minél közelebb vigye ahhoz, ahogy haladó nyelvhasználók alkalmazzák azt meghatározott helyzetekben. Az ilyen típusú analitikus tanterv szükségszerűen olvasztja össze a nyelvtanítás tartalmának és módszerének korábban elkülönülő területeit. Ugyanakkor e két terület szembeállítását elhibáztottnak tartja Postman és Weingartner (1969,



p. 30), akik már hosszú évekkel ezelőtt megállapították: „Nem az számít, hogy mit mondunk az embereknek, az számít, hogy mit tesznek az emberek ennek eredményeképpen”.

White (2000) tematizálta a konvergencia (egy, közös cél az egész csoport számára) és a divergencia célok (mindenkinek saját céljai vannak) kérdését. Az általános vélekedés szerint a konvergencia célok együttműködést igényelnek, míg a divergencia célok versengésre készítetnek. Ha azonban a konvergencia célok túlsúlyba kerülnek, akkor elveszítheti motiváló erejét a feladat, és lecsökkenhet a nyelvhasználat mennyisége, míg a divergencia célok dominanciája akadályozza az együttműködést, ami viszont az interakciók kötelező eleme lenne. Ezért tehát amikor a nyelvtanulók egy feladaton dolgoznak, a konvergencia és divergencia célok optimális egyensúlyát kell megvalósítani. Ahogy már utaltunk rá, az együttműködés sok más 21. századi készséggel együtt a feladatközpontú idegennyelv-tanítás egyik központi eleme

## A TBLT kritikája

A TBLT paradigmát kritikával is illették. A feladattípusok kapcsán Pica és munkatársai (1993, p. 23) megállapították, hogy az öt leggyakrabban használt kommunikatív feladattípus – kétirányú információnyújtás (*jigsaw*), egyirányú információnyújtás (*information gap*), problémamegoldás, döntéshozás, véleménycseré – közül csak az első kettő „ösztönzi a nyelvtanulót arra, hogy valóban megért(et)ésre és kommunikációs visszacsatolásra törekedjen, és ez által módosítsa köztes nyelvét”. Amennyiben ezeket a második nyelvcsatolásra ösztönzőinek tekintjük (Long, 1996), akkor úgy gondoljuk, hogy a TBLT egyik gyenge pontja az, hogy három feladattípus nem működik megfelelő módon.

Emellett a TBLT elméleti megalapozottságával kapcsolatban is merültek fel kérdések. Seedhouse (1999), bár elismerte, hogy a feladatok lehetőséget biztosítanak az interakciós készségek fejlesztésére, azt azonban megkérdőjelezte, hogy ez mennyiben segíti elő a második nyelv elsajátítását. Arra is rámutatott, hogy a feladatok feladatközpontú interakciót eredményeznek, ugyanakkor ezeknek az interakcióknak a holisztikus elemzése teljes mértékben hiányzik a szakirodalomból. Továbbá azt is megjegyezte, hogy a feladatközpontú interakciók „a kommunikáció nagyon szűk szegmensét” fedik csak le, és a hétköznapi élet számos kommunikációs helyzete közül csak egyet jelenítenek meg.

Ellis (1994) Long forrásainak újraelemzése során azt állapította meg, hogy senki nem igazolta még az érthető input jelentőségét a nyelvtanulásban, bár pozitív hatása feltételezhető. Az interakciós partner nyelvi szintjéhez alkalmazkodó nyelvhasználat kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy néhány kutatás (pl. Li, 1989; Tanaka, 1991) igazolta az ilyen típusú módosított interakciók második nyelvcsatolásra gyakorolt pozitív hatását, míg más kutatások (pl. Loschky, 1989; Yamazaki, 1991) nem. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a TBLT hatékonyságára vonatkozó elméleti megállapítások egy része nem feltétlen megalapozott.

Támadható a TBLT-nek az a jellegzetessége is, hogy a jelentést előnyben részesíti a formával szemben. Foster (1999, p. 69) a következőképp foglalta össze a probléma lényegét: „a nyelvnek nem kell jól formálnak lennie ahhoz, hogy érthető legyen”. Ennek kapcsán arra figyelmeztetett, hogy a nyelvtanulók adott esetben nem kizárólag hibás, hanem nagymértékben leegyszerűsített nyelvezetet is használhatnak az órán. Emellett gesztusok és intonáció segítségével tehetik teljessé a jelentést, ezzel pedig elkerülhetik azt, hogy a köztes nyelvet kelljen átalakítaniuk (Foster, 1999). Bachman és Palmer (1996) azt találták, hogy a nyelvtanulók inkább hajlanak stratégiai kompetenciájuk alkalmazására kommunikációs helyzetekben, mint nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére. Anderson és Lynch (1988) ugyanezt figyelték meg a hallás utáni szövegértés kapcsán: a nyelvtanulók gondolkodási képességeikre, egészen

pontosan a következtetésre támaszkodtak akkor, amikor nyelvi készségeik hiányosnak bizonyultak. Skehan (1996) figyelt fel arra, hogy a TBLT-re jellemző időnyomás miatt a nyelv-tanulók minden lehetséges eszközt megragadnak, hogy megértsék magukat, például előszeretettel használnak előregyártott és memorizált szegmenseket, ami viszont akadályozza a nyelvi forma fejlődését és a köztes nyelv átalakulását.

Swan (2005, 2011, 2018) úgy vélte, hogy bár a TBLT sikeresen fejlesztheti azt, amit a tanulók már alapvetően tudnak, a módszer kevésbé hatékony egy új nyelv szisztematikus tanítása során, különösen akkor, ha a rendelkezésre álló idő korlátozott, és az órán kívüli lehetőségek nem adottak a nyelv gyakorlására – azaz a világ legtöbb helyén. Bruton (2005) amellett érvelt, hogy a tanárnak központibb szerepet kellene kapnia, mint amit a TBLT javasol.

Végül meg kell említenünk a kulturális különbségek problémáját is. Az olyan országokban, mint például Magyarország, feszültség keletkezhet a domináns pedagógiai kultúra és a TBLT által képviselt értékek között (Williams, 2015). Míg a magyar pedagógiai kultúra inkább humanistaként jellemezhető, és nagy hangsúlyt helyez a tradicionálisan megbecsült tudáselemek elsajátítására, addig a TBLT inkább a progresszív pedagógiai irányzatok közé sorolható. Az idegennyelv-tanításban a klasszikus humanista irányzat képviselői mélyen hisznek a nyelvtani szabályok preskriptív (előíró) jellegű tanításának hasznosságában, illetve abban is, hogy egyrészt a nyelvtanulók képesek deklaratív módon elsajátítani ezeket a szabályokat, másrészt a nyelvi produkció legfontosabb eleme a pontosság.

Ezzel szemben a TBLT a progresszívizmus pedagógiai kultúráját képviseli, ami White (1988) szerint arra törekszik, hogy megoldandó problémákkal, felfedezendő területekkel és eldöntendő kérdésekkel szembesítse a diákokat. A progresszívizmus figyelembe veszi a tanulók valós élethelyzetét, és arra ösztönzi őket, hogy reflektáljanak tapasztalataikra, és tegyenek valamit a helyzet megváltoztatása érdekében (White, 1988). Új ötletek létrehozására, új vélemények kialakítására és új összefüggések felismerésére próbál készíteni, nem csupán ezek át vételére (White 1988). Ezek az elképzelések jelennek meg a Közös Európai Referenciakeretben (Council of Europe, 2018) is, ami a nyelvtanulókat és nyelvhasználókat a társadalmi változások fő közvetítőinek látja, vagyis a társadalom olyan tagjainak, akiknek valamilyen konkrét területen kell társadalmi feladatot ellátniuk. Ilyen feladatok gyakran találhatók a TBLT-ben, például problémamegoldás, érvelés, vélemény kifejezése, és sok más hasonló feladat, melyek nem csak önérvényesítést, hanem kooperációt is kívánnak (Williams, 2015). Ezek a feladatok nem teljesen ismeretlenek a magyar osztálytermekben, de nincsenek teljesen összhangban az uralkodó pedagógiai kultúrával.

Valójában a kutatások arra utalnak, hogy – kevés kivételtől eltekintve – a magyar nyelvtanulók szándékosan kerülnek a jelentés tisztázásának explicit stratégiáit (*negotiation for meaning*), és inkább olyan interakciós stratégiákat választanak, amelyek kevesebb konfrontációra, viszont több arcmentésre és a megoldás közös kialakítására nyújtanak lehetőséget (Williams, 2016). Ugyanakkor előremutató jel, hogy Williams (2011, 2013) kutatása alapján a magyar nyelvtanulók általában véve nyitottak a TBLT paradigmára.

## Következtetések

Jelen tanulmányban a TBLT főbb jellemzőit, kialakulásának történetét, a modellben rejlő lehetőségeket mutattuk be, valamint összehasonlítottuk a jóval ismertebb PPP-moddal, végül kitértünk a TBLT kritikájára is.

Bár a TBLT hatékonysága vitathatatlan, mégis felmerül a kérdés, hogy nem lenne-e szerencsésebb a magyar nyelvtanulók elvárásaihoz igazodni, melyek magukban foglalják a nyelvtani elemek lépésről lépésre történő elsajátítását és a fordítás bizonyos mértékű megjelenését is a tanórákon. Ez az alkalmazkodás azt jelentené, hogy a teljes mértékben feladatközpontú megközelítés helyett inkább feladattal megtámogatott nyelvtanítást (l. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011; Samuda & Bygate, 2008) kellene alkalmazni, és ezáltal megkönnyíthetnénk a tanárok és a diákok dolgát is, hiszen valamiféle hibrid jönne létre egyrészt a már ismert, másrészt a feltételezhetően eredményesebb módszer kombinálásával. Ily módon, ahogy Williams (2015, p. 47) is rámutatott, „a tudást nagyra értékelő klasszikus humanista megközelítés előnyeit a nyelvi osztályteremben kiegészíthetnénk olyan feladatok alkalmazásával, amelyek arra ösztönzik a nyelvtanulókat, hogy ne csak átvegyék a társadalom által elismert tudást, hanem a társadalmi változások közvetítőivé váljanak, akik tudják, hogyan kell a tudást a társadalmi átalakulás érdekében felhasználni”.

Végső soron azonban nagyon keveset számít, hogy milyen bizonyítékokat tudunk felsorakoztatni hatékonyabb idegen nyelv- (és más) tanítási módszerek mellett, ha az oktatáspolitikai következetesen ignorálja ezeket. Magyarország korábban idézett nyelvtanulási statisztikáit, és a közelmúlt hasonlóan lehangoló PISA-eredményét (OECD, 2016) figyelembe véve, az oktatáspolitikai döntéshozók feladata az lenne, hogy csak olyan intézkedéseket fogadjanak el, amelyek eredményessége ismert – minden mást el kell utasítani. Ellenkező esetben nemcsak fejlődést nem fogunk tudni elérni, hanem a nyelvtanulási és egyéb oktatási mutatóink további mélyrepülésére is számíthatunk.

## Irodalom

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Recci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first-century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills* (pp. 17–66). Springer. doi: [10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Breen, M. ([1987b] 2009). Learner contributions to task design. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 333–355). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.18lea](https://doi.org/10.1075/tblt.1.18lea)
- Breen, M. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design: Part II. *Language Teaching*, 20(3), 157–174. doi: [10.1017/s026144480000450x](https://doi.org/10.1017/s026144480000450x)
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Bruton, A. (2005). Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom? *The Language Learning Journal*, 31(1), 55–68. doi: [10.1080/09571730585200091](https://doi.org/10.1080/09571730585200091)
- Butler, Y. K. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014). *Language Teaching*, 48(3), 303–342. doi: [10.1017/s0261444815000105](https://doi.org/10.1017/s0261444815000105)
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 1–20). Longman.
- Candlin, C. ([1987] 2009). Towards task-based language learning. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 21–40). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.03tow](https://doi.org/10.1075/tblt.1.03tow)

- Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. John Wiley & Sons.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(1), 1–11. doi: [10.1080/14790710508668395](https://doi.org/10.1080/14790710508668395)
- Chong, S.W., & Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning & Technology*, 24(3), 70–86.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15–19). Longman.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe Publishing.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. doi: [10.4324/9781003039709](https://doi.org/10.4324/9781003039709)
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Ekiert, M., Révész, A., Torgersen, E., & Moss, E. (2022). The role of pausing in L2 oral task performance: Toward a complete construct of functional adequacy. *Task*, 2(1), 33–59. doi: [10.1075/task.21013.eki](https://doi.org/10.1075/task.21013.eki)
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108643689](https://doi.org/10.1017/9781108643689)
- European Commission, Directorate-General for Communication. (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Foster, P. (1999). Task-based learning and pedagogy. *ELT Journal*, 53(1), 69–70. doi: [10.1093/elt/53.1.69](https://doi.org/10.1093/elt/53.1.69)
- García Mayo, M. P. (Ed.). (2015). The interface between task-based language teaching and content-based instruction [Special issue]. *System*, 54. doi: [10.1016/j.system.2015.09.003](https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.003)
- González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 23–50). John Benjamins Publishing Company. doi: [10.1075/tblt.6.02gon](https://doi.org/10.1075/tblt.6.02gon)
- González-Lloret, M., & Ziegler, N. (2022). Technology-mediated task-based language teaching. In M. J. Ahmadian & M. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 326–345). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108868327.019](https://doi.org/10.1017/9781108868327.019)
- Halliday, M. (1986). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–136). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91–132). John Benjamins. doi: [10.1075/llt.13.08kec](https://doi.org/10.1075/llt.13.08kec)
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Lambert, C., & Oliver, R. (Eds.). (2020). *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781788929455](https://doi.org/10.21832/9781788929455)
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. McGraw-Hill.
- Li, X. (1989). Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 10, 402–413. doi: [10.1093/applin/9.4.402](https://doi.org/10.1093/applin/9.4.402)

- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Multilingual Matters.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. doi: [10.1016/b978-012589042-7/50015-3](https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3)
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511667299](https://doi.org/10.1017/cbo9780511667299)
- Long, M., & Crookes, G. ([1992] 2009). Three approaches to task-based syllabus design. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 57–82). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.05thr](https://doi.org/10.1075/tblt.1.05thr)
- Loschky, L. (1989). *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention* [Unpublished MA thesis]. University of Hawaii.
- Lyster, R. (2017). Content-based language teaching. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 87–107). Routledge. doi: [10.4324/9781315676968-6](https://doi.org/10.4324/9781315676968-6)
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15, 279–288. doi: [10.1177/1362168811401150](https://doi.org/10.1177/1362168811401150)
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction in SLA: A research synthesis and meta-analysis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407–452). Oxford University Press.
- Malicka, A., Gilbert Guerrero, R., & Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, 23(1), 78–106. doi: [10.1177/1362168817714278](https://doi.org/10.1177/1362168817714278)
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Schöningh. doi: [10.36198/9783838533360](https://doi.org/10.36198/9783838533360)
- Nikolov, M. (2008). „Az általános iskola, az módszertan!?”: Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 14(1–2), 3–19.
- Nikolov, M., & Nagy, E. (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9(1), 14–40.
- Nikolov, M., & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegesen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Noroozi, M., & Taheri, S. (2022). Task-based language assessment: A compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*, 9(1), Article 2105775. doi: [10.1080/2331186x.2022.2105775](https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2105775)
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. doi: [10.1017/s0267190516000027](https://doi.org/10.1017/s0267190516000027)
- Norris, J. M. (2018). Task-based language assessment aligning designs with intended uses and consequences. *JLTA Journal*, 21, 3–20. doi: [10.20622/jltajournal.21.0\\_3](https://doi.org/10.20622/jltajournal.21.0_3)
- Norris, J. M., & East, M. (2021). Task-based language assessment. In M. J. Ahmadian & M. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 507–528). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108868327.029](https://doi.org/10.1017/9781108868327.029)
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. doi: [10.14232/iskkult.2020.6.16](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.6.16)
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- OECD (2016). *PISA 2015: Results in focus*. OECD.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9–34). Multilingual Matters.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Dell.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Rubin, J., & Wenden, A. L. (1987). *Learner strategies: Theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. Longman.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.  
doi: [10.1057/9780230596429](https://doi.org/10.1057/9780230596429)
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. doi: [10.1093/elt/53.3.149](https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149)
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Spada, N. (2022). Reflecting on task-based language teaching from an Instructed SLA perspective. *Language Teaching*, 55, 74–86. doi: [10.1017/s0261444821000161](https://doi.org/10.1017/s0261444821000161)
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. doi: [10.1093/applin/ami013](https://doi.org/10.1093/applin/ami013)
- Swan, M. (2011). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. In *Thinking about language teaching: Selected articles 1982–2011* (pp. 90–113). Oxford University Press.
- Swan, M. (2018). Applied linguistics: A consumer's view. *Language Teaching*, 51(2), 246–261. doi: [10.1017/s0261444818000058](https://doi.org/10.1017/s0261444818000058)
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52. doi: [10.30827/digibug.30659](https://doi.org/10.30827/digibug.30659)
- Tanaka, Y. (1991). *Comprehension and L2 acquisition: The role of interaction* [Unpublished manuscript]. Temple University, Japan Campus.
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Vágó, I., & Vass, V. (2006). Az oktatás tartalma. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (pp. 197–278). Országos Közoktatási Intézet.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language teaching: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (Eds.). (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge Scholars Publishing.
- Van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council of Europe.
- Van Ek, J., & Alexander, L. (1977). *Waystage*. Council of Europe.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. doi: [10.1093/elt/42.4.272](https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272)
- White, R. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Blackwell.
- White, R. (2000). *Language curriculum design*. The University of Reading.
- Williams, T. (2011). „I would like to speak it as perfectly as possible”: The potential for TBLT in Hungarian EFL. In J. Horváth (Ed.), *UPRT 2011: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 105–118). Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2013). The link between a new language teaching technique and learners' traditional beliefs. *Porta Linguarum*, 19, 41–58. doi: [10.30827/digibug.29625](https://doi.org/10.30827/digibug.29625)
- Williams, T. (2015). „This is not good and this is not good and this is not good”: The task-based language teaching paradigm at the semiperiphery? In I. Annus (Ed.), *European encounters: language, culture, and identity* (pp. 35–50). JATEPress Kiadó.
- Williams, T. (2016). „Can we have a ... question?”: The dearth of communication breakdowns in a group of Hungarian EFL learners. In M. Lehmann, R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2015: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 218–234). Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2018). *English language learners' socially constructed motives and interactional moves*. Cambridge Scholars Publishing.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

- Xue, S. (2022). A conceptual model for integrating affordances of mobile technologies into task-based language teaching. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1131–1144.  
doi: [10.1080/10494820.2019.1711132](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1711132)
- Yamazaki, A. (1991). *The effect of interaction on second language comprehension and acquisition* [Unpublished manuscript]. Temple University, Japan Campus.

## ABSTRACT

### TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT): THEORY AND PRACTICE

Thomas A. Williams

Keywords: task-based language teaching (TBLT), meaning-centred tasks, progressivist education, 21st-century skills, language learning in Hungary

The paper addresses the measurable lack of success in foreign language learning in Hungary and elsewhere, complete with possible reasons, and proposes that task-based language teaching (TBLT) may provide a potential classroom solution. It begins with a definition of TBLT and its basic building block, the task, along with a clear example and a distinction made between TBLT and content-based language teaching (CBLT). The article also traces the early formative history of this language teaching and learning paradigm and describes a pioneer TBLT programme, the Communicational Teaching Project, in the mid-1980s. It then outlines the remarkable spread of the TBLT project since then. It contrasts the TBLT framework to that of PPP (present, practise, produce), with a possible explanation for the staying power of the latter, and ends with critiques of TBLT, for example, the perceived emphasis of communicative meaning at the expense of grammatical form, as well as specific conclusions, including a call for a hybrid *task-supported* programme (as opposed to one based entirely on tasks) as a pedagogic transition for learners and teachers. With its concrete examples, it is hoped that the study will be of practical use to teachers and learners of all foreign languages.

Magyar Pedagógia, 122(1). 47–61. (2022)  
DOI: [10.17670/MPed.2022.1.47](https://doi.org/10.17670/MPed.2022.1.47)

Thomas A. Williams:  <https://orcid.org/0000-0003-4966-3836>  
Szegedi Tudományegyetem Angol Tanszék  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
[thomas@lingo.u-szeged.hu](mailto:thomas@lingo.u-szeged.hu)



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól  
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 4,8 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

## RESEARCH PAPERS

- László Kasik, Zita Gál, Szilvia Jámbori, Edit Tóth, Balázs Jagodics & Éva Szabó:  
Factors of School Failure – Framework of a Prospective Model for Prevention 3
- Imre Fekete & Rita Divéki: 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 21
- Thomas A. Williams: Task-based Language Teaching (TBLT): Theory and Practice 47