

Digitális módszerek, analóg pedagógusok a poszt-covid korban?

Digital Methods, Analog Educators in the Post-COVID Era?

Dr. Constantinovits Milán András

*Matthias Corvinus Collegium
szakmai és oktatási igazgató
ELTE BTK
óraadó*

ORCID: 0000-0002-0883-0485

Dr. Vladár Zsuzsa

*NKE NITK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0001-6356-3407

Absztrakt

Napjainkban érzékelhetően megváltozik az oktatás minden dimenziója: a pandémia során alkalmazott online oktatás új platformokat és módszereket eredményezett, és az új nemzedékek (Z és alfa generáció) kognitív viselkedése új kihívások elé állítja a pedagógusokat. Mindezek következtében a hagyományos tanári szerepfelfogás is változni látszik. Tanulmányunkban felvázoljuk az oktatási változáshullám felsőoktatási vonatkozásait, és hallgatók és oktatók bevonásával értékeljük a poszt-covid korszak oktatási tapasztalatait. Kérdőíves kutatásunk felrajzolja a jövő kívánatos felsőoktatási formáit, és értékeli a pedagógusi szerep megváltozását is. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a jövő oktatásának kulcsa továbbra is a személyességben rejlik.

Kulcsszavak: online oktatás, poszt-covid oktatás, pedagógusi szerepek, felsőoktatás, kérdőíves kutatás

Abstract

Nowadays, all dimensions of education are noticeably changing: online education during the pandemic has introduced new platforms and methods, and the cognitive behaviour of new generations (Generation Z and Alpha) poses new challenges for educators. As a consequence, the traditional conceptualization of the teacher's role also seems to be changing. In our study, we outline the implications of this educational transformation within the context of higher education and evaluate the post-pandemic educational experiences with the involvement of

students and instructors. Our survey research identifies desirable future directions for higher education and also evaluates the changing role of the teacher. Our results underscore that the key to the future of education continues to lie in personal engagement.

Keywords: online education, post-COVID education, teacher roles, higher education, survey research

1. Bevezetés

A világ oktatási rendszerei a közelmúlt világjárványa alatt hosszabb-rövidebb időre a digitális oktatásra álltak át. A pandémia lecsengésével és a személyes jelenléti oktatáshoz való visszatéréssel azonban nem tűntek el ezen időszak módszertani tapasztalatai és gyakorlatai, ezek hosszú távon formálhatják az iskoláról alkotott képünket. A hagyományos iskolakoncepció változását erősíti a pedagógusi szerep napjainkban érzékelhető átalakulása is.

A covid-járvány idején általánossá váló online oktatás önmagán túlmutató technikai-mediális változásnak tekinthető; egyik összetevője az oktatás napjainkban érzékelhető általános átalakulásának, merészebb felfogás szerint forradalmának. Tanulmányunkban e minden téren változó, poszt-covid oktatást vizsgáljuk a felsőoktatás dimenziójában, hogy felvázolhassuk a jövő ideálisnak tartott munkaformáit, és jobban megérthessük a pedagógusi szerep átalakulását is. Egyetemi oktatók és hallgatók körében végzett kutatásunk ismertetése előtt ezért – az elméleti kereteket megalkotva – felvázoljuk a jelen oktatási tendenciáit. Kitérünk az átalakuló pedagógusi funkciókra, és felrajzoljuk az online oktatás magunkkal hozott tapasztalatait, különös tekintettel a metakommunikációs kihívásokra.

2. Elméleti keretrendszer

2.1. Szókratészek vagy kiborgok? – Oktatói szerepváltozás a poszt-kovid korban

A napjainkban érzékelhető összetett oktatási változáshullám, úgy tűnik, a pedagógusi szerep alapvonásait is átrajzolta. Nicholas Tate *Konzervatív iskola* című művében felfestette a klasszikus pedagógus évszázadokon át hagyományozódó archetípusát, akinek elsődleges feladata a tudásátadás, illetve ezzel együtt a kulturális tranzakció, vagyis egy kultúrkörbe és éthoszba való beavatás (Tate, 2023, 84., 245., 280.). Ezt vallják a Tate által megidézett konzervatív oktatásfilozófusok (T. S. Eliot, Oakeshott, Hannah Arendt) is. Azonban ők is hozzáfűzik, hogy a szigorúbb, tanári-tanulói hierarchiából fakadó, klasszikus tanári funkciók mellett a facilitátori szerephez kapcsolódó célzás, bátorítás, rávezetés, beszélgetés, iránymutatás, demonstrálás, bírálat stb. is a tanár feladata (Tate, 2023, 253.). Ezek pedig – ahogy látni fogjuk – a megváltozott társadalmi-technikai környezetben is releváns oktatói funkciók.

Hogyan értelmezhető ez a szerepváltozás az oktatási gyakorlatban, és összebékíthető-e a klasszikus és a digitális korszak pedagógusi szerepmoddellje? A Tate által is történeti kritikával bemutatott Oakeshott például óv attól, hogy a pedagógusra csupán mint facilitátorra tekintsünk. Ugyanakkor a digitális pedagógia ismert szakértője, Szűts Zoltán (2020, 163.) úgy véli, a facilitatori szerep mellett napjainkban megkülönböztethetünk tutori és akár influenszeri tanárszerepeket is, amelyek esetében az óraszervezés, a kreatív folyamatok elindítása, a módszertani tudástöbblet is a pedagógus feladata és jellemzője. Tate végkövetkeztetése hasonló, a tanár klasszikus és facilitatori szerepe is érvényes pozíció lehet a tantermi működése során (Tate, 2023, 481.).

A pedagógus szerepéről alkotott két felfogás: a tudásátadás és a facilitálás tehát nem zárják ki egymást, inkább az oktatói működés más-más dimenzióját tartják hangsúlyosabbnak, a nézetkülönbség a kíváncsnak tartott arányokban rejlik. A konzervatív szemléletmód a tudásátadásra, a kultúrába való beavatásra koncentrál, míg a facilitatori megközelítés a (digitális) kalauz szerepét hangsúlyozza: a tanár bátorít, gondolkodásra ösztönöz, terelget, és nagyobb szerep jut az autonóm felfedező tevékenységnek. A két megközelítés e ponton pedig összeér: Tate és a konzervatív oktatásfilozófusok ellenzik az episztemológiai készségek viszonylagossá tételét, a tanár és a diák tudása és megismerési készsége közti határok elmosódását. Vagyis amellet érvelnek, hogy a tanár értékközvetítői funkciót tölt be, tudástöbblettel és e többlet átadásának képességével rendelkezik (Tate, 2023, 252.). Ez az elgondolás pedig belesimítható a modern pedagógusról alkotott képbe is, még akkor is, ha a tanár (sok esetben életkorából fakadóan digitális bevándorlóként) kevésbé jártas a digitális technológiák kezelésében, mint tanítványai. Az online korban a hírek megszürésének, a kritikus gondolkodásnak, az információk validálásának képességét tudja átadni tanítványainak – éppen az említett episztemológiai jártasságából fakadóan.

Mindezeket figyelembe véve a pedagógusi szerepváltozás inkább hangsúlyeltolódást, mintsem radikális változás jelent. Oakeshott (1989) is szókratészi tanár-tanuló viszonyt tart kíváncsnak, ahol a tudásátadás útja a diák kérdései nyomán haladó felfedezési folyamat (bár ő jobban kidomborítja a tudástöbbletből fakadó tanári átadási funkciót). Ugyanakkor napjaink online oktatója hasonló szókratészi attitűdöt jelenít meg, amikor digitális keretek között vonja be a diákokat a felfedezési folyamatba.

Más kutatások is azt emelik ki, hogy a pedagógusi alaptulajdonságok nem változnak a digitális korban: Orhan és Beyhan (2020) szerint az online oktatáshoz szükséges tanári felkészültség az attitűd, a készség és a tudás komponenseiből áll. Ez pedig szintén megfelel a formális oktatás esetében értelmezett tanári kompetenciafogalomnak, így kérdés, hogy a jövő pedagógusának egyáltalán milyen új tulajdonságokkal szükséges rendelkeznie.

Az eltérő hangsúlyokból kirajzolódik, hogy a tanári szerepfelfogás mind a szakértők, mind az oktatási szereplők szemszögéből tekintve átalakulóban van korunkban, és ez elsősorban a tanári attitűdöt, az alkalmazott munkaformákat, kommunikációs eszközöket, a diákok interakcióját érinti. Mindez szükségszerű folyamat is, amely

összhangban áll a technikai eszközök és az alfa generáció kognitív viselkedésének, tudásszerzési szocializációjának átformálódásával.

Milyen kulcstényezők tehetik hatékonyvá a modern tanárt, megőrizve közben a pedagógusi alapvonásokat? Egy digitális oktatásról nemrég készült, részletes pedagógusi önreflexió (Réti, 2021) arra a következtetésre jut, hogy a digitális munkarendben oktató pedagógusoknál sikertényező a kísérletezésre való nyitottság, a rugalmasság és a humor is. Ezek az adaptív tulajdonságok az online oktatáson túl a személyes jelenlétű oktatás során is jövőbe mutató értékek, ha a mesterséges intelligencia és az alfa generáció új ismeretszerzési módszerei jelentette kihívásokhoz kíván a jövő oktatója alkalmazkodni. Hasonló következtetésre jutnak más vizsgálatok is, amelyek a 21. század oktatási sikertényezőjeként az online és a hagyományos módszerek értő vegyítését jelölik meg (Molnár & Nagy, 2024, 171.).

E pedagógusi szerepformálódást és az új pedagógusi attribútumok sokféleségét észelve fontosnak tartottuk, hogy a mindennapi gyakorlattal rendelkező oktatók és hallgatók is megfogalmazzák saját meglátásaikat a jövő tanári funkcióiról – aminek aktualitást ad a digitális munkarend utáni visszarendeződés időszaka is. Tanulmányunk ezeket a meglátásokat összegzi.

2.2. Égszakadás, földindulás, online oktatás

A covid-járvány átállásra készítette a világ oktatási rendszereit, Magyarországon is digitális munkarendet hirdettek. A 2020 márciusa és 2021 októbere közötti időszak során a köz- és a felsőoktatás néhány hónapos megszakítástól eltekintve személyes jelenlét nélkül, online, néhány esetben pedig hibrid formában működött.

E periódus negatív pszichoszociális hatásai a mai napig érzékelhetők az alfa és a Z generáció körében: diákok tízezreinek maradtak ki nemzedéki élményt jelentő életesemények, megnövekedett az izolációból fakadó pszichés zavarok (depresszió, szorongás, pánikroham) előfordulása (Copeland et al., 2022). Az alsós korosztály esetében a közösségi létezés hiánya a proszociális készségek visszamaradását okozta (Lannert, 2022, 314.).

Az oktatás területén kevésbé egyértelmű az online forma megítélése, a periódus ugyanis sok esetben a pedagógusok digitális módszertani tudásbázisának erőltetett ütemű kiépülésével, gyorsított digitális adaptációval járt (Buda & Czékman, 2021, 4.; Molnár & Nagy, 2023, 171.). Ez a folyamat hazai és nemzetközi szinten is jelentős kompetenciafejlődést kívánt meg, hiszen bár a járvány előtt másfél évtizeddel is léteztek e-learning-rendszerek az oktatásban, ezeket gyakran csak tananyagok feltöltésére használták az oktatók, interakcióra, játékosításra, projektmunkára nem.

Más tapasztalatok szerint ugyanakkor a pedagógusok digitáliskompetencia-hiánya, a módszertani adatbázisok szigetszerű fejlesztése és a hátrányos helyzetű régiókban a diákok online-eszköz-hiánya miatt nem tekinthető sikeresnek a digitális munkarendre való átállás, sőt élesebbé tette a meglévő különbségeket (Prescott-Pickup, 2024).

Egyes kutatások szerint az online időszak legalább egyéves lemaradást okozott a diákoknál, és mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban nagyarányú volt a lemorzsolódók, az oktatási rendszerből kihulló diákok aránya (Lannert, 2022, 315.).

Eme időszakban olyan applikációk jelentek meg az oktatásban, amelyek penetrációja esetleges volt a járványt megelőző időszakban, ez érvényes a használt platformokra is (Zoom, Teams, Google Classroom stb.). A valós idejű, szinkron online oktatás mellett teret kaptak a rugalmasabb munkaformák: a blended learning (vegyesen jelenléti és online aszinkron forma) és a hibrid oktatás (jelenléti oktatásba online bekapcsolódó résztvevők) a hozzájuk tartozó elemekkel (módszertani megoldások, alkalmazások, platformok, munkaformák). Elkezdett formálódni a digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának illemtana is, ezt a középiskolai oktatásban Dobos és Vigh-Szabó (2022) vizsgálta.

2.3. Kézzel, lábbal, kamerával – Az online oktatás metakommunikációs kihívásai és értékelése

A covid-járvány idején bevezetett, Magyarországon teljesen újnak számító online oktatás legnagyobb kihívását korábbi vizsgálatunk (Constantinovits & Vladár, 2021) alapján az jelentette, hogy a résztvevők nem voltak fizikailag azonos térben a kommunikáció során, a kölcsönös érzékelés (látás, hallás, térérzékelés) hiányzott, vagy csak részlegesen volt jelen, és gyakran az internetkapcsolat minőségének függvényében időben is szakadozott. Mindez a metakommunikáció töredékességéhez vezetett, ami alapjaiban gátolta a kommunikáció hatékonyságát.

A kommunikáció során ugyanis a feleknek egységes kommunikációs térrel kell rendelkezniük, közös megértést kell kialakítaniuk. A metakommunikáció valójában „kommunikáció magáról a kommunikációról” (Bateson, 1983; Mateus, 2017). A személyes kommunikáció során a hangzó beszédet támogatják a nonverbális eszközök is, mint az arckifejezés, szemkontaktus, gesztusok, taglejtés, továbbá az egyezményes jelek, testbeszéd, térkezelés, érintés stb. A jelenléti tanítás-tanulás folyamatában a metakommunikáció a tényleges üzenet célba juttatásának segítője, a társalgásszervezésben pedig a kommunikációs csatorna vezérlésével a szóátvételi lehetőségek megteremtője. A metakommunikáció lehetővé teszi a reflexiót a saját megnyilvánulásra és a kommunikáció kontextusára, visszajelzést ad a megértésről, lehetőséget adva arra, hogy a résztvevők közösen, folyamatosan igazodva a visszajelzésekhez, rugalmasan alakíthassák a kommunikációt. Az egyes metakommunikatív eszközök együttesen, egymást erősítő „csomagban” vannak jelen a személyes kommunikáció során (Demiray, 2014). A metakommunikációnak a tantermi kommunikációban, az óraszervezésben (szóátadás, szóátvétel, beszédfordulók irányítása) és a csoportdinamika kialakításában is kiemelt szerepe van. A felsőoktatás tanári tapasztalatai is azt húzzák alá, hogy a Montágh Imre (1989) által „totális kommunikációnak” nevezett tudatos verbális és nonverbális együttes kommunikáció lehet hatékony a hallgatói interakciók kialakításában (Mátés, 2019).

2021-es vizsgálatunk eredménye szerint a metakommunikáció hiánya vagy töredékessége döntően befolyásolta az online szinkrón oktatás hatékonyságának megítélését, a hozzá kapcsolódó attitűdöket. Kérdőíves válaszaikban a résztvevők az alábbi fő problémákat jelölték meg (fontossági sorrendben, 7 fokú Likert-skálán értékelve): a technika minősége: a szakadozó internetkapcsolat (kép és hang): 5,52, a beszélgetők hangjának nehéz érthetősége: 4,85, a kamerahasználat egyenlőtlensége: 4,5, a mikrofonhasználat egyenlőtlensége: 4,4, a gesztusok, kézjelzések láthatatlansága: 3,92. Kutatásunk megerősítette, hogy a tanár kamerája és mikrofonja mindig, a diákoké esetlegesen volt bekapcsolva, ennek következtében a tanár kényszerűen nagyobb arányban beszélt, mint a jelenléti órákon.

Gonda (2021) hasonló eredményre jutott a középiskolai magyartanárok körében végzett vizsgálata során. Meglátása szerint a tanári-tanulói megnyilatkozások egyenlőtlensége mögött az online tartott órák esetében a metakommunikáció töredékessége, az oktatók digitáliskompetencia-hiányosságai, illetve a technikai kihívások állnak. Az online osztályteremben a tanári beszéd van túlsúlyban, és a kommunikáció kezdeményezője is egyértelműen a tanár. Asztalos (2022) kiemeli, hogy online oktatásnál a gyakori tanári-tanulói beszédfordulók helyett a tanári beszédidő aránya növekszik, ami a diákok megnyilatkozási motivációját, így az órai interakciót is csökkenti.

Nehezíti a tanulóközpontú oktatásmódszertan szervezőelvét jelentő tanulói interakciók lehetőségét az online oktatás más időbeosztása is: az óratervezési folyamatnál az online platformra vonatkozó technikai metadiskurzust is figyelembe kell venni. Közoktatásban vizsgálva Hollóy (2024) azt találta, hogy a tanulói interakció szerepe csökkent mértékű, a kamerahasználat és a mikrofon bekapcsoltsága ritkán fordul elő. Hasonló a helyzet a felsőoktatásban is (Constantinovits et al., 2022).

Ez egybecseng a pandémia első szakaszában készült nemzetközi kutatásokkal, amik arra mutattak rá, hogy a technikai nehézségek, a túlzott tanári elvárások, a digitális kompetenciák és a korábbi online oktatási tapasztalat hiánya miatt a tanárok és a diákok is negatívan ítélték meg a szinkrón órák hatékonyságát (Blahušiková et al., 2021; Orhan & Beyhan, 2020). Csorba és Dabija (2024) nemzetközi kutatásokat áttekintő friss tanulmánya arról számol be, hogy a tanítási-tanulási folyamat résztvevőinek mindkét oldalról megnövekedett munkaterhet jelentett az online forma. A képet azonban árnyalja a motiváltság és a digitális kompetencia mértéke: Wa és munkatársai vizsgálatában (Wa et al., 2022) a motiváltabb és nagyobb digitális kompetenciával rendelkező diákok pozitív hatásokat is említettek: rugalmasság, időtakarékoság.

A fent említett nehézségek öngerjesztő, önismétlő ciklust jelentenek az online szinkrón órátartás során: az infokommunikációs platformok technikai nehézségei, az oktatók módszertani rutinhiánya, a kényszerű technikai metadiskurzusok mind-mind csökkentik az osztálytermi interakciók lehetőségét, ami a tanári megnyilatkozások túlsúlyához vezet. A jelenléti oktatásban egyébként gyakorlott és hatékony, kreatív munkaformákat alkalmazó tanárok az online térben sokszor elveszetten mozognak, és ismét a frontális munkaszervezés kerül előtérbe. Ez pedig értelemszerűen visszahat a tanulói egyéni megnyilatkozások motivációjára és arányára, azaz újraalkot és

rögzít egy alacsonyabb interakciójú oktatási stratégiát a tanórák során. Ezt maguk a tanárok szorongással és csökkent önértékeléssel élik meg. Egy nemzetközi kutatás (Koet & Aziz, 2021) szintén azt húzta alá, hogy az online oktatás tanári és diákoldali megítélését is nagyban befolyásolja a bevontság érzete: mennyire sikerül áthidalni a digitális platformok jelentette szakadékokat, mennyire lesz (inter)aktív részese a csoport is a szinkrón online órának. Minél jobban sikerül teret adni a hallgatói interakcióknak, annál elégedettebbek lesznek a szereplők az online oktatással.

Az online térben más tanulási és tanítási stratégiákra van szükség, de a platform biztosította technikai lehetőségeket kihasználva számos módszertani eszköz segítheti az online osztályteremben a hallgatói interakciókat. Gonda (2021) említett tanulmánya számos ötlettel szolgál.

3. Tájékozás online után – Kutatásunk a felsőoktatás résztvevői között

3.1. Kutatási kérdések

Négy év elteltével számot lehet vetni azzal, vajon mennyire formálta át az újból jelenléti oktatást az online időszak, megtörtént-e az online oktatás tapasztalatainak integrációja a hagyományos oktatásba. A nemzetközi szakirodalom alapján léteznek a digitális munkarend során elsajátított, ám a tantermi oktatásba is adaptálható oktatási módszerek és pedagógusi kompetenciák, így a tudatosabb időkezelés; a szinkrón, osztálytermi és az aszinkrón, otthoni munka megosztása; a digitális kompetencia fejlődése; a blended learning elterjedése (összefoglalóan Angwaomaodoko, 2024). Kitekintve az elmúlt húsz év kapcsolódó attitűdvizsgálataira is, a vonatkozó nemzetközi összefoglalók megállapítása szerint a pedagógusok úgy vélik, az online oktatásra nem a formális oktatást helyettesítő, hanem azt kiegészítő formaként célszerű tekinteni (Orhan & Beyhan, 2020).

Magyarországon és a szomszédos országok magyarlakta területein is a járványidőszak után visszaállt a személyes jelenlétű oktatás. Bár a módszertannal foglalkozó kutatótanárok szerint az online oktatásban használt jó gyakorlatok átültethetők lennének hagyományos oktatási környezetre is (Schirm, 2021; Gonda, 2021; Kovach, 2023), a fejlődés elmaradni látszik. Az a kevés kutatás, amely a magyar pedagógusok járvány utáni tanítási önreflexióját vizsgálta, oda konkludált, hogy bár önbevallásos alapon a megkérdezettek szemléletmódja változott, a tanórákon alkalmazott munkaformák azonban változatlanok maradtak az online oktatást követő visszarendeződés során is (Gonda, 2024).

Jelen kutatásunkban a felsőoktatásra koncentráltunk. Arra kerestük a választ, hogyan értékelik a hallgatók és az oktatók az online időszak tapasztalatait a magyar nyelvű felsőoktatásban, milyen középtávú hatásokkal járt a tanári módszertan tekintetében, és változott-e a tanárszerep felfogása az online formák megismerése után. Vizsgálatunkba itthoni és Kárpát-medencei egyetemeket vontunk be.

Felmérésünkben tehát három kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Hogyan értékeli az online oktatást a poszt-covid korban?
2. Milyen hatással volt az online korszak az újból jelenléti oktatásra?
3. Az online oktatás időszakát követően milyennek ítélik a pedagógusok, oktatók szerepét?

3.2. Módszer és anyag

3.2.1. Kérdőívünk felépítése

Attitűdvizsgálatunk online felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkező oktatók és hallgatók bevonásával készült 2025 márciusában. A kérdőív a szociológiai adatok mellett három kérdéscsoportot tartalmazott: az első az online oktatás tapasztalataira vonatkozott, a második az újból jelenlétvé vált oktatás változására, a harmadik a tanár szerepének átalakulására. Előzetesen egy pilot kérdőívet szerkesztettünk, majd annak tanulságait felhasználva a kitöltési hajlandóság növelése érdekében zárt kérdéseket fogalmaztunk választható válaszokkal, illetve 1–5 fokozatú Likert-skálával. A kérdőív végén pedig a szabad válaszadásnak is helyet hagyva kértük a témához kapcsolódó saját gondolatok kifejtését.¹

Online, anonim kérdőívünk linkjét elsődlegesen az egyetemi és oktatáshoz kapcsolódó szervezetek belső listáin terjesztettük, így remélve releváns válaszadók elérését. Az eredményeket az adatok megtisztítása után táblázatba rendeztük.

3.2.2. A digitális kompetencia látványos fejlődése – A válaszadók szociológiai jellemzői

Kérdőívünket 133 adatközlő töltötte ki, 80%-ban nők, 20%-ban férfiak. A válaszadók életkora elég egyenletes eloszlást mutatott: 10%-uk 20 év alatti, 14%-uk 20 és 25 év közötti, 22% 26 és 35 év közötti, 29% 36 és 50 év közötti, és 26% 50 év fölötti.

A kitöltők tudományterületek szerint (itt többet is meg lehetett jelölni) 44%-ban a humán területhez sorolták magukat, 43% társadalomtudományihoz, 10% egészségügyihoz, 5% természettudományihoz. A többi terület (üzleti, gazdasági, művészeti stb.) elhanyagolható arányban jelent meg.

A kitöltők 76%-a magyarországi felsőoktatásban vett részt, 12% Ukrajnában, 9% Romániában tanult, és 1-2 kitöltés érkezett Szerbiából, Szlovákiából és Nyugat-Európából. A magyarországi egyetemek nem szűkültek egy vagy két intézményre, hanem igen széles palettát fedtek le, fővárosi és vidéki intézményekről is érkeztek válaszolók: az ELTE, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Semmelweis Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Károli Református Egyetem, a MATE, a Szegedi Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Romániából a Babes-Bolyai Tudomány-

¹ A válaszokat eredeti helyesírással közöljük – a szerzők.

egyetem, Ukrajnából a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem jelent meg.

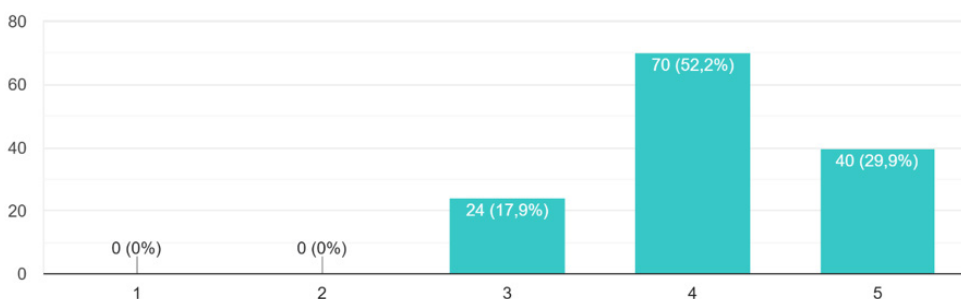
Az életkori eloszlásnak megfelelően 50%-ban hallgatók és 63%-ban oktatók válaszoltak (több szerepet is meg lehetett jelölni).

A szociológiai jellemzők a legtöbbször nem befolyásolták relevánsan az eredményeket. Két kivételt találtunk: a kor szerinti eltérést és az oktatói vagy hallgatói szerepből fakadó véleménykülönbséget, ezeket a maguk helyén jelezzük.

A résztvevők először értékelték a saját digitális kompetenciájukat egy 1-től 5-ig tartó skálán.

Saját megítélése alapján hogyan értékeli az oktatáshoz kapcsolódó digitális kompetenciáját? (1 – „digitális analfabetizmus”, 5 – kiválóan tudja használni az online és digitális alkalmazásokat, platformokat)

134 válasz



1. ábra: A résztvevők digitális kompetenciájának megítélése

A résztvevők közül mindenki legalább közepesen jártasnak tartotta magát a digitális kompetenciák terén, ami jól mutatja az elmúlt időszakban bekövetkezett fejlődést. Négy évvel ezelőtti hasonló kérdőívünkben (Constantinovits & Vladár, 2021) a 152 válaszoló közül 130 teljesen járatlannak vallotta magát az online platformok használatában. Az életkor előrehaladtával csökken a digitális magabiztosság: a legfiatalabb korosztály (25 alatt) szinte egyöntetűen 4-est, 5-öst adott magának, míg az 50 fölöttiek közt alig volt 5-ös, és a legtöbb 3-as is ide köthető.

3.3. Eredmények

3.3.1. „Nem volt igazi, emberi kapcsolat, amiből töltekezni lehet” – Az online oktatás tapasztalatai

Kutatásunk első kérdéscsoportja annak feltárására irányult, hogy a kérdezettek szerint az online oktatásról szerzett tapasztalatok birtokában milyen előnyeit és hátrányait látják ennek a formának.

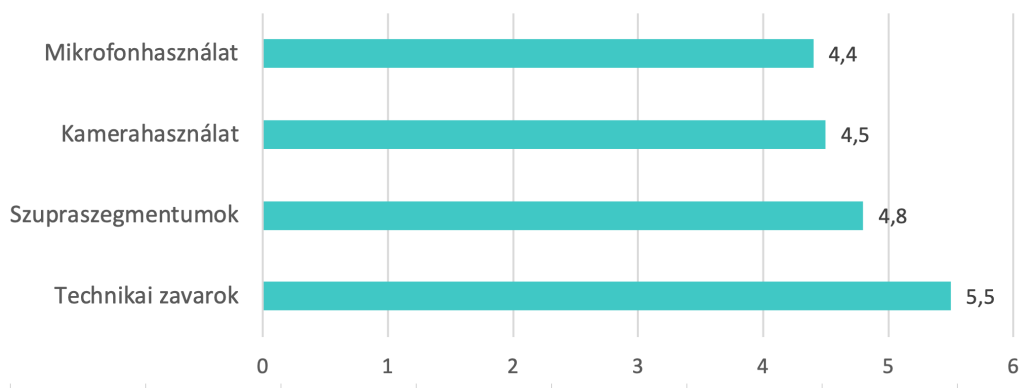
Először arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadók az online oktatásban milyen előnyöket tapasztaltak. A felsorolt sokféle válaszlehetőség közül hármat választottak kiemelkedően sokan, ezek mind visszatükrözték a digitális kompetencia növekedését, főleg az oktatóknál. 72% jelölte meg az új módszereket, alkalmazások megismerését. 61% írta, hogy megnőtt az oktatók digitális kompetenciája, és ebben a hallgatói és oktatói válaszolók is egyetértettek. 35%-ban (szinte mind hallgatóknál, tanároknál alig) jelent meg, hogy komfortosabbá vált a részvétel az órán. Az, hogy a tanárok ezt nem élték meg előnynek, jól illeszkedik a szakirodalomban is leírt megterheléshez, amit az óraszervezés felelőssége jelent egy számukra kevésbé komfortos munkaformában. Az egyik oktató így fogalmazott:

„Online szemináriumon az is nagy kihívás, hogy a hallgatók mindenféle okkal csak részben vesznek részt az órán. Például: »nem elég erős a net, nem kapcsolok kamerát« (ki tudja, mit is csinál? többnyire nem is tudja, hogy hol tartunk, ha felszólítom) vagy »mi X. Y.-nal és Z.-vel együtt vagyunk Z. lakásában« (értsd: végigbeszélgetjük az órát), esetleg: »a könyvtárban vagyok, nem tudok beszélni, de jelen vagyok« (azaz: nem csinálok semmit, úgysem derül ki).”

A digitálisan rutinosabb diákok az utazási idő csökkenését élték meg előnyként. Többen is az időbeosztás rugalmasságát emelték ki. „Számomra az online oktatás megadta annak a szabadságnak az illúzióját, hogy saját tempóban fogyaszthatom az anyagot.” „A digitális életmód kicsit kiölte belőlünk a time managementet, mert szinte sosem voltunk hagyományos módon egyetemisták, nem éreztük a késések súlyát.”

A következő pont a tapasztalt hátrányokra kérdezett rá. Ez a rész azért is volt különösen érdekes, mert a kapott válaszokat össze lehetett vetni a 4 évvel korábbi saját kutatásunkkal, ahol a metakommunikációs lehetőségek hiányából fakadó hátrányokról kérdeztünk.

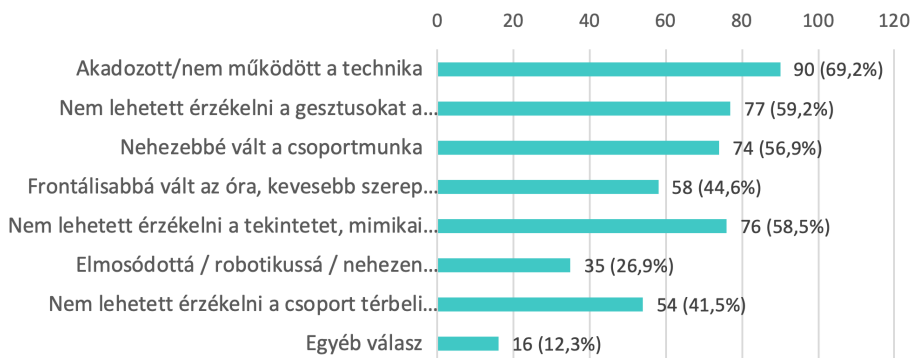
A hatékonyságot mennyire zavarja?



2. ábra: Az online oktatást zavaró tényezők a résztvevők szerint (Forrás: Constantinovits & Vladár, 2021)

A mostani válaszok ilyen képet mutattak:

Amennyiben akár hallgatóként, akár oktatóként részt vett az online felsőoktatásban, milyen hátrányokat tapasztalt? (Ha nem vett részt online oktatásban, kérjük, hagyja ki a kérdést!)
130 válasz



3. ábra: Az online felsőoktatásban tapasztalt hátrányok

Láthatjuk, hogy a technika zavara, akárcsak 4 éve, most is a legzavaróbb tényező: akkor 7-ből 5,5 értéket kapott, most pedig majd 70% említette. A kamerahasználat hiánya akkor 7-ből 4,5 volt. A mostani kérdőívben két válaszlehetőségben is szerepelt a kamerahiányból vagy rossz képminőségből adódó nehézség: a gesztusokat nem lehetett érzékelni, illetve a tekintetet/mimikát sem. Mindkét lehetőséget közel 60% jelölte meg. Az egyik oktató világosan kiemelte a szemkontaktus társalgásszervező jelentőségét:

„Volt egy felduzzasztott csoportom, amely 30 főből állt. [...] ennyi embernél nem tudja a szem befogni a történéseket: ki lankad, ki foglalkozik mással. Jelenléti órán ezt látja az ember, és megpróbálja »visszahozni« az ilyen hallgatókat az órába, de online ez nem mindig észrevehető.”

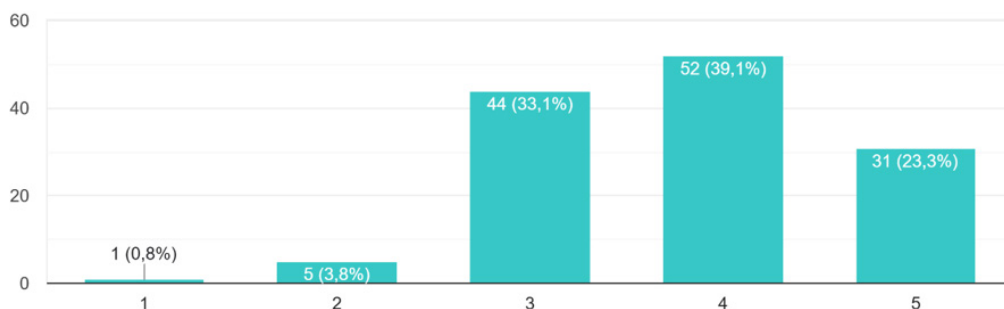
A szupraszegmentumok zavarához azonban mintha hozzászoktunk volna: 2021-ben ez 7-ből 4,8 volt, most viszont csak 27% panaszkodott erre. Ugyanakkor a térbeli elrendeződés hiányos érzékelhetősége (előző felmérésünkben ez egy másik kérdésben szerepelt) korábban alig tűnt zavarónak, 7-ből 2,7 volt, most viszont 42%-os említéssel szerepelt. Összességében a mostani eredmények is alátámasztották az online oktatás frontálisabb jellegét a jelenlétihez képest (45%), amit a szakirodalom is említ.

Bár a válaszlehetőségekben nem szerepelt, a kérdőív végén adott megjegyzésekben rendre visszatért a személytelenség mint hátrány. „Hiába volt érdekes a tanár, az óra, a képernyő, az ingerszegény környezet, az, hogy nem érzékeltek egymást fizikailag elérte, hogy a jó óra is unalmas legyen”, „Nem volt igazi, emberi kapcsolat, a tanulók csak a tanulás idejére »találkoztak«, az amiből töltökeznék (szünetek, együtt nevetés, konfliktusok, barátságok, játékok mind elmaradtak)”, „személytelenné vált a kapcsó-

lat oktató és hallgató között”, „Nem volt könnyű odaképzelní a kikapcsolt mikrofonok és kamerák mögé az érdeklődő, aktív részvételt.”

Az oktatók digitális kompetenciájának növekedésére külön is rákérdeztünk, ez az oktatók és hallgatók szerint is egyértelműen nőtt, ahogy ez már a korábbi kérdéseknél is kiderült.

Megítélése szerint milyen mértékben nőtt az oktatók digitális kompetenciája az online felsőoktatás során (1 – egyáltalán nem nőtt, 5 – jelentős mértékben megnövekedett)
133 válasz



4. ábra: Az oktatók digitális kompetenciájának változása az online oktatás során a résztvevők szerint

Összességében az online oktatás megítélése közepes, ötös skálán kettesre értékelte 21%, hármasra 42%, négyesre 24%. A két véglet kevesen választották (egyes: 7%, ötös 5%).

Ez egybevág a 4 évvel ezelőtti értékeléssel (hétfokozatú skálán 3,36-os érték), azzal a különbséggel, hogy akkor a vélemények sokkal polarizáltabbak voltak, a skála két végpontjára sűrűsödtek.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a digitális kompetenciák, bár javultak (főleg az oktatóknál), új módszereket ismertek meg a válaszolók, a hallgatók számára komfortosabbá vált az online oktatás, azonban továbbra is nagyjából ugyanazok a tényezők okoznak gondot: a technikai nehézségek, a kamerahasználat hiánya, a jelenlétihez képest kevésbé interaktív frontális oktatás és a személytelenség.

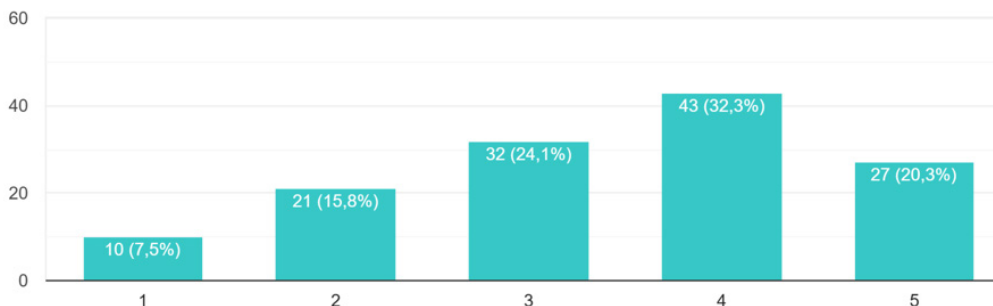
3.3.2. Megtört rutin – Visszatérés a jelenléti oktatáshoz

A kérdőív második részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadók szerint hogyan befolyásolták az online tapasztalatok az ismét jelenlétié váló oktatást.

A válaszadók szerint javult a jelenléti oktatás, bár nem eléggé.

Mit gondol, hatékonyabbá vált a személyes jelenlétű felsőoktatás az online oktatást követően? (1 – egyáltalán nem változott, 5 – kifejezetten hatékonyabbá vált)

133 válasz

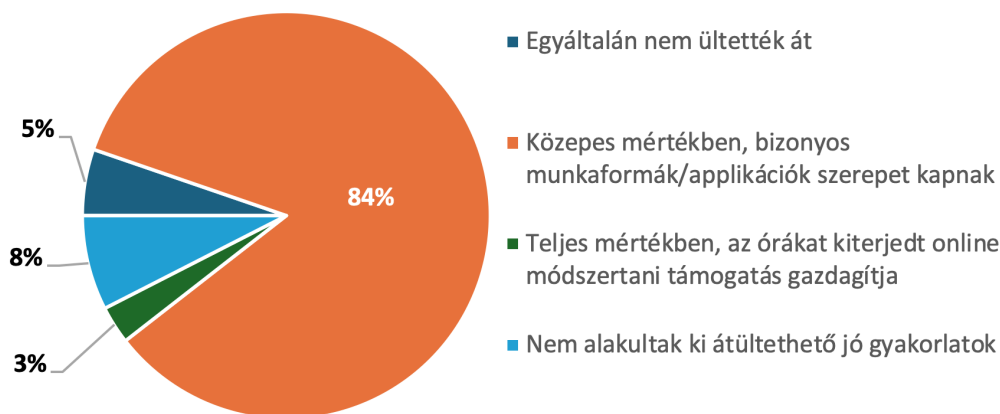


5. ábra: A jelenléti oktatás hatékonyságának alakulása az online korszak után

Ez a fejlődés annak tulajdonítható, hogy bizonyos, a digitális korszakban kialakított jó gyakorlatok átkerültek a jelenléti oktatásba. Ez az átültetés azonban csak közepesen (84%) sikerült, holott, mint korábban említettük, a jó gyakorlatok, módszertani ötletek már széles körben elérhetőek, számos publikáció született, sőt, szinte minden felsőoktatási intézmény szervez különböző tréningeket is az oktatóknak. Sajnos sokszor jellemző, hogy az oktatók nem is érznek késztetést a fejlődésre. „Sok kolléga örömmel tért vissza a covid előtti módszerekhez, ami nem visz előre. Én is küzdök ellene, de legalább felismertem, hogy a hallgatók szerintem nem ezt várják. A kurzusaink sok lexikális tudás adnak át, most már mondhatjuk, elavult úton.” Más oktatók igyekeznek lépést tartani a digitális korrallal: „Mindig jelenléti oktatást tartok, de behozom az órába az online feladatokat. Ezek megtörik a rutint, érdeklik a hallgatókat, mert az ő világukban már minden online történik.”

Mennyire ültették át az oktatók az online kialakított jó gyakorlatokat, módszereket a jelenléti oktatásba?

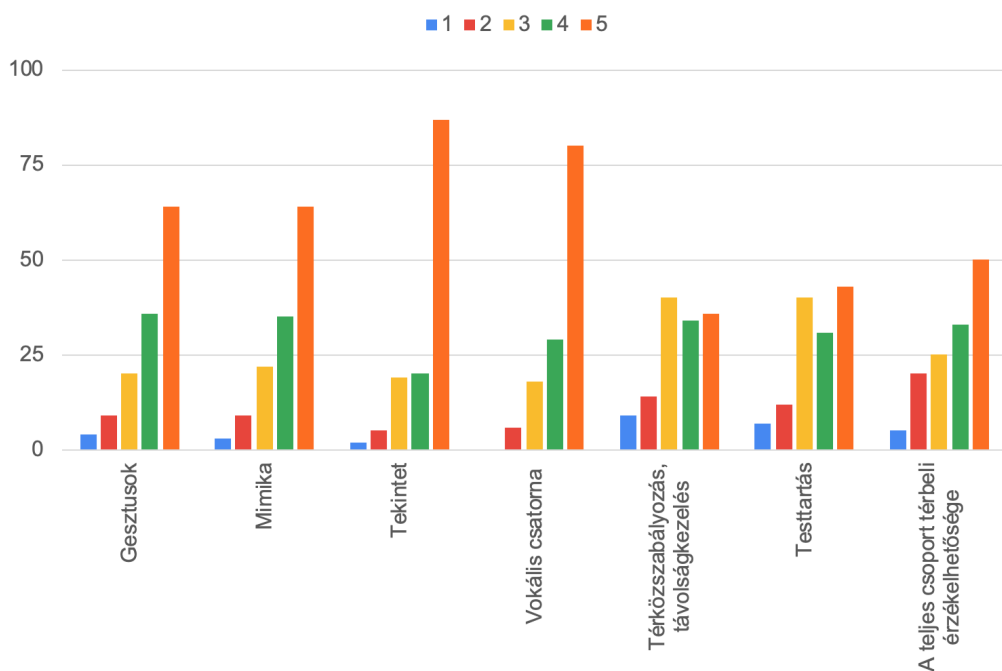
134 válasz



6. ábra: Az online jó gyakorlatok átkerülése a jelenléti oktatásba

Korábbi felmérésünkben és most is vizsgáltuk az egyes metakommunikációs jelzések fontosságát az oktatás hatékonysága szempontjából. A látás szerepe mindkét felmérésben meghatározónak bizonyult: a tekintet, a mimika, illetve a gesztusok érzékelése az óraszervezés kulcsmozzanata volt. A szupraszegmentumok érzékelhetőségének fontossága az online oktatásban csökkent az idők folyamán, míg a térérzékelés hiányának jelentősége nőtt. Ennek tükrében most a fordítottjára is rákérdeztünk: a metakommunikációs jelzéseknek a jelenléti oktatásban betöltött szerepére. A tekintet, a gesztusok, a mimika érzékelhetősége itt is vezetett, viszont a vokális csatorna, a testtartás, a térérzékelés jelentőségét a korai online oktatáshoz hasonlóan ítélték meg.

Mennyire tartja fontosnak a jelenléti felsőoktatás esetén az órai interakciók és az óraszervezés szempontjából az alábbi metakommunikációs jelzéseket 1–5-ig terjedő skálán értékelve? (1 – egyáltalán nem fontos jelzés, 5 – elengedhetetlenül fontos)



7. ábra: Az egyes metakommunikációs eszközök fontossága a jelenléti oktatásban a résztvevők szerint

3.3.3. Digitális kalauzolás helyett látókörtágítás – A tanári szerep új árnyalatai

A kérdőív harmadik része a tanári szerep felfogására kérdezett rá: milyen funkciók kapcsolhatók az ideális pedagógushoz, hogyan látják a kérdőív kitöltői az elméleti bevezetőben vázolt pedagógusi szerepváltozást?

A felsorolt lehetőségekből kettő emelkedett ki a válaszokban: a látókör-szélesítés és a kritikai szemléletmód alakítása. Első helyre került a látókör-szélesítés, amit a 133 válaszolóból 92-en jelöltek meg kiemelkedően fontosnak, és további 23-an 5-ös skálán 4-re értékelték. A második legfontosabbnak a kritikai szemléletmód kialakítása tűnik, amit viszont a hallgatók sokkal kisebb arányban tartottak fontosnak, mint az oktatók. A hallgatók több közepes és annál rosszabb értékelést adtak, míg az oktatók körében több volt az ötös értékelés.

A következő csoportba szintén magasra értékelt funkciók kerültek: a tudásszerzési utak megvilágítása, a biztatás, támogatás, aktív figyelem és az értékközvetítés. A tudásszerzési utak értékelése hasonló volt oktatóknál és hallgatóknál. A biztatás, támogatás szintén előkelő helyet foglalt el, itt viszont a hallgatók és az oktatók véleménye eltért: kevesebb hallgató adott erre 4-es, 5-ös értékelést, míg több oktató. Hasonló mintázatot mutatott a kultúra- és értékközvetítés megítélése is, ahol az oktatók által adott értékelésekben fontosabbnak jelent meg a funkció, mint a hallgatóknál, ahol egyes, kettes, hármas értékek is bőven akadtak. Fordított volt viszont a helyzet a tárgyi tudás átadásánál, amit elsősorban a hallgatók tartottak lényegesnek. Ez érdekes mintázatot jelent, ami némiképp szembemegy azzal a közkeletű vélekedéssel, hogy a Z generációs hallgatók kevésbé tartják fontosnak a tárgyi tudást.

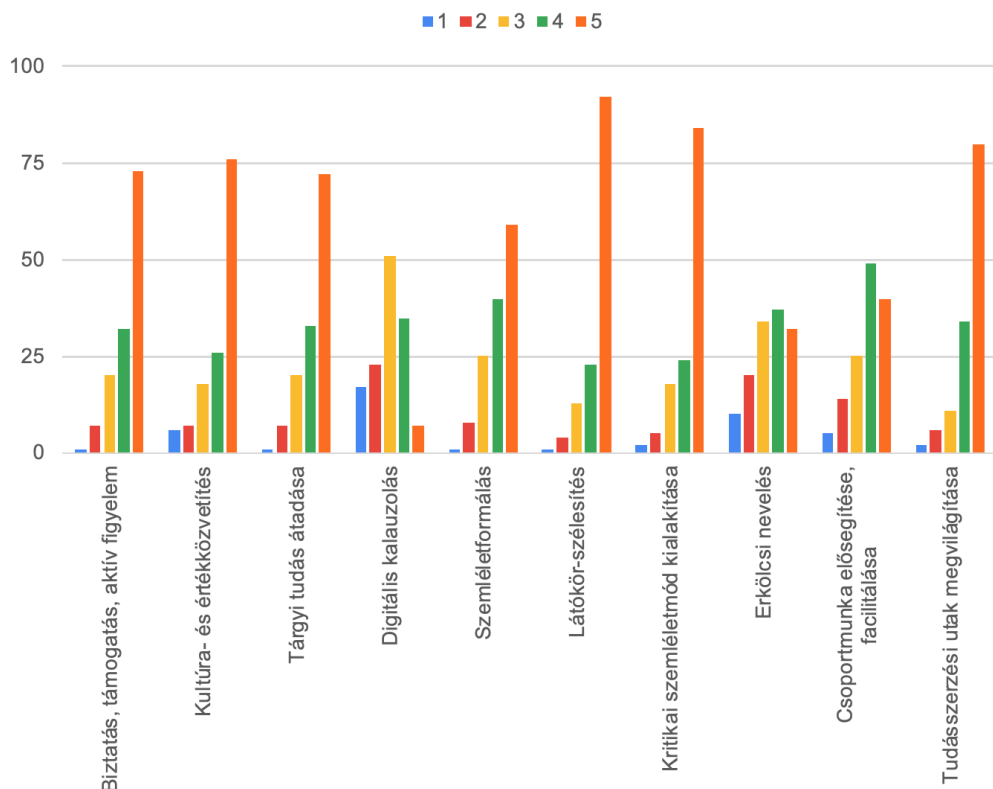
A pedagógus szemléletformáló funkcióját közepesen tartják fontosnak a kitöltők, itt a hallgatók és az oktatók válaszáda hasonlóan alakult.

Meglepő módon a tanár digitális kalauzi szerepe háttérbe szorult a többi funkcióhoz képest, miközben a tudásszerzési utak megvilágítását magasra értékelték. Ennek okát érdemes lenne tovább kutatni. Feltételezésünk szerint a megfogalmazás lehet vízválasztó, eszerint a tudásszerzési utak megvilágítása passzív segítséget jelent: a tanár megadja a kereteket, amelyekben a diák önállóan navigál a tudásszerzési lehetőségek között, míg a digitális kalauz aktív tanári szerepvállalást is feltételez. A digitális kalauzólást lehet technikailag érteni (ebben a tanárok, mint láttuk, hátrányban lehetnek), és lehet a digitális információk szelektálásaként és értékeléseként érteni (amiben viszont kompetensebbek). Mindenesetre a terminus többféle értelmezési lehetősége befolyásolhatja a megítélését is, így időre van szükség ahhoz, hogy letisztuljon és egyértelműsödjön a pedagógiai terminológia tanárszerepeket érintő tartománya.

A csoportmunka elősegítését hasonlóképp nem priorizálták a kitöltők a pedagógusi funkciók között, ennek okát egyelőre nem tudjuk megállapítani.

Kevésbé volt meglepő, hogy a válaszadók az erkölcsi nevelést nem tartották különösebben fontosnak, hiszen az egyetemi oktatásban eddig is kevésbé jelent meg ez a szerep.

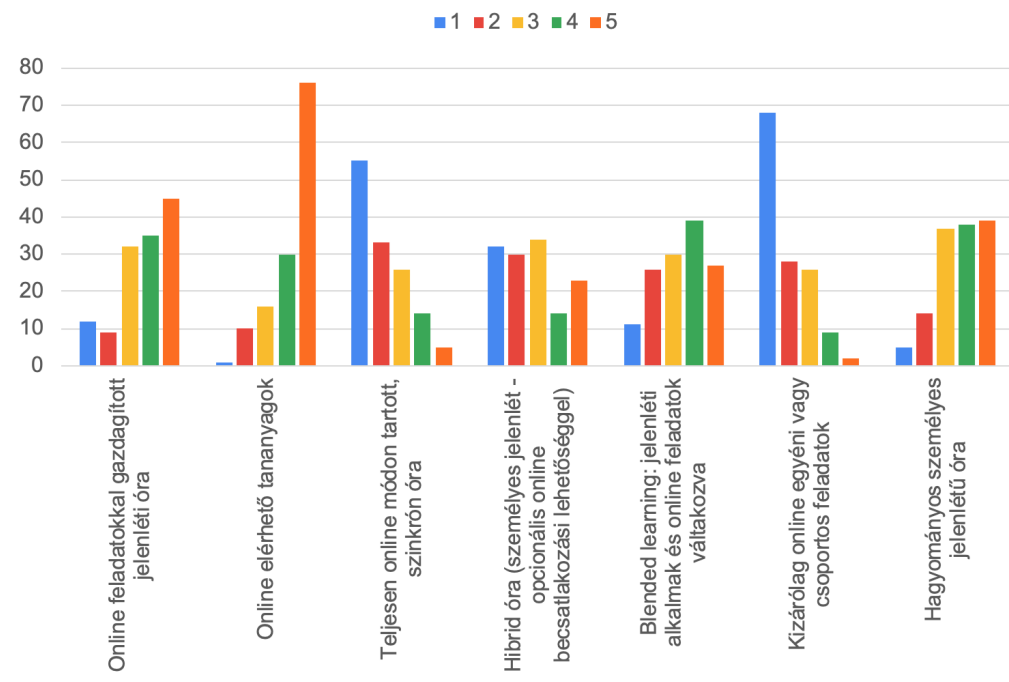
Mi a tanár szerepe napjaink felsőoktatásában? Értékelje a felsorolt oktatói funkciókat 1–5-ig terjedő skálán! (1 – egyáltalán nem fontos 5 – kiemelkedően fontos tanári funkció)



8. ábra: Az egyes oktatói funkciók fontossága a felsőoktatásban a résztvevők szerint

Utolsó kérdésünkben arról érdeklődtünk, a jövőben a jelenléti, a digitális oktatást tartanák-e kívánatosnak a kutatás résztvevői, vagy ezek valamilyen kombinációjában látják a jövő útját.

A jövőbe tekintve milyen oktatási forma lenne kívánatos a felsőoktatásban? Értékelje 1–5-ig tartó skálán, ahol az 1 – a legkevésbé megfelelő, 5 – a legjobb megoldás!



9. ábra: A kívánatosnak tartott felsőoktatási formák

A grafikonból leszűrhető, hogy a válaszadók kiemelkedő többsége igényli az online elérhető tananyagokat, viszont elutasítja a kizárólag online feladatokat. A legnépszerűbb forma az online feladatokkal gazdagított jelenléti óra, majd a hagyományos jelenléti óra, kisebb arányban a blended learning és a hibrid óra, viszont feltűnően magas a teljesen online szinkrón óra elutasítottsága. Ez azt húzza alá, hogy a jövő kívánatos oktatási formájának a többség továbbra is a személyes találkozást, a jelenléti formát tartja, online tananyagokkal és feladatokkal gazdagítva.

4. Összefoglalás

Visszatérve a kutatás elején feltett kérdésekre, kérdőíves vizsgálatunk nyomán a következő válaszokat adhatjuk:

1. Hogyan értékeli az online oktatást a poszt-covid korban?
Pozitívumnak tekinthető, hogy érzékelhetően megnőtt az online elérhető tananyagok száma. A szereplők digitális kompetenciája sokat javult, bevalásuk alapján új munkaformákat és módszereket ismertek meg. A hallgatók kényelmesebbnek, rugalmasabbnak tartják ezt a formát, mint az oktatók, akiknek továbbra is megterhelő az órák szervezése és vezetése. Továbbra is igaz, hogy a technikai feltételek nagy akadályt jelentenek, és az órai interaktivitást legfőképp a kamerahiány hátráltatja, mivel elvész a vizuális visszacsatolás lehetősége. E kutatásrész legfontosabb tanulsága, hogy az oktatás személytelensége változatlanul negatív hatással van a résztvevőkre, mivel a tanár személyisége az online térben kevésbé érvényesül.
2. Milyen hatással volt az online korszak az újból jelenléti oktatásra?
Bár az oktatók digitális kompetenciája javult, a jelenléti oktatásba csak mérsékeltén épültek be az ott megismert módszerek, jó gyakorlatok. A jelenléti oktatásban a személyes jelenléthez tartozó metakommunikációs eszközök (tekintet, gesztusok, vokális jelzések, mimika) a jövőben is kulcsfontosságúak.
3. Az online oktatás időszakát követően milyennek ítélik a pedagógusok, oktatók szerepét? Milyen oktatási formát tartanak kívánatosnak?
A válaszadók szerint a jó tanár legfontosabb funkciója a látókör-szélesítés, a kritikai szemléletmód kialakítása és a tudásszerzési utak kijelölése. Ugyanakkor a kultúráközvetítés, a biztatás/támogatás inkább az oktatóknak, míg meglepő módon a tárgyi tudás átadása a hallgatóknak fontos elsősorban. Az erkölcsi nevelést és a digitális kalauzolást csekély arányban említették, ezek a válaszadók szerint nem releváns tanári funkciók a felsőoktatásban. A munkaformák közül az alapvetően jelenléti formára szavaztak a kutatás résztvevői, amit online feladatokkal színesítve és online elérhető anyagokkal támogatva tartanak a jövő kívánatos oktatási formájának. Ahogy az egyik kitöltő fogalmazott: „a személyes kapcsolatokat nem pótolhatja semmilyen applikáció”, így úgy tűnik, hogy több év online oktatási élménye után és a gyorsan terjedő digitális lehetőségek érdekében a jövő egyetemi oktatásának kulcsa változatlanul a tanár és diák közti személyes kapcsolódás lesz.

Irodalomjegyzék

- Angwaomaodoko, E. A. (2024). Review of Blended Learning after the COVID-19 Pandemic. *International Research in Education*, 12(1), 86–101. <https://doi.org/10.5296/ire.v12i1.21849>
- Asztalos A. (2022). A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 5–37. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2>
- Bateson, G. (1983). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. E. P. Dutton.
- Blahušíková, M., Mokošová, D. & Šoltés, E. (2021). Education in Online Environment from Students' and Teachers' Perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 203–226. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-203-226>
- Buda A. & Czékman B. (2021). Pandemic and Education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 1–10. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10391>
- Constantinovits M., Istók B., Ludányi Zs. & Schirm A. (2022). Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben. In Jánk I., H. Tomesz T. & Domonkosi Á. (szerk.). *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból* (pp. 105–135). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.105>
- Constantinovits M. & Vladár Zs. (2021). Covido, ergo Zoom. *Korunk*, 32(2), 1–8.
- Copeland, W., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J. & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134–41. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Csorba, L. M. & Dabija, D.-C. (2024). The impact of the COVID-19 pandemic on students' future online education behaviour. *Heliyon*, 10(20), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39560>
- Demiray, U. (2014). How the Metacommunication Process can be Functional for Preparing in Knowledge Building for eLearning Materials: Communicational Approach. Keynote speech. 3rd International Scientific Conference, Employment, Education & Entrepreneurship – EEE, October 15–17. <https://www.researchgate.net/publication/272172230>
- Dobos D. & Vigh-Szabó M. (2022). A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana. *Anyanyelv-pedagógia* 15(2), 29–46. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.2.2>
- Gonda Zs. (2021). A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia*, (14)4, 59–76. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4>
- Gonda Zs. (2024). A tanítási módszerek jellemzői az online magyarórákon. *Katedra* 32(1–2), https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_01-02_10/
- Hollóy Z. (2024). Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* (24)1, 17–32. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.002>
- Koet, T. W. & Aziz, A. A. (2021). Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Jour-*

- nal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10(3), 531–562. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/11005>
- Kovach, E. (2023). Critical thinking and creativity in higher education. In [szerk. nélkül] Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти (pp. 125–128). Liha-Pres.
- Lannert J. (2022). A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. Társadalmi Riport, 17, 307–323.
- Mátés G. (2019). Gondolatok a jó és a rossz oktatásról – A pedagógia szerepe a felsőoktatásban. Magyar Rendészet, 19(4), 61–67. <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.4>
- Mateus, S. (2017). Metacommunication as Second Order Communication. KOMÉ, 5(1), 80–90. <https://doi.org/10.17646/KOME.2017.15>
- Molnár G. & Nagy E. (2024). A hatékony tanulás aktuális kérdéskörei – digitális kompetenciafejlesztés és digitális idegenvezetés kihívásai és lehetőségei napjainkban. In Lengyelne Molnár T. (szerk.). Agria Média 2023 (pp. 168–172). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/AM.2023.168>
- Montágh I. (1989). Nyelvművesség. A beszéd művészete. Múzsák.
- Oakeshott, M. (1989). The Voice of Liberal Learning. Yale University Press.
- Orhan, G. & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During COVID-19 Pandemic. Social Sciences and Education Research Review, 7(1), 18–44.
- Prescott-Pickup, F. (2024). A mentor-mentorált kapcsolat fontossága a tanárjelöltek szakmai fejlődésében. Mester és Tanítvány, Új Folyam 2(2), 53–61. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.6>
- Réti J. (2021). Hogyan éltem meg a digitális/online oktatást pályakezdő pedagógusként? Autonomia és felelősség 6(1–4), 113–118. <https://doi.org/10.15170/AR.2021.6.1-4.12>
- Schirm A. (2021). A digitális szövegtípusok és az online alkalmazások előnyei és hátrányai a nyelvtanításban. In Istók B. & Simon Sz. (szerk.). Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19. Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete (pp. 24–38.). Selye János Egyetem.
- Szűts Z. (2020). A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2020.009>
- Tan, B. W., Tugiman, N., Nor-Ahmad, S. N. H. J. N., & Foo, Y. S. (2022). Listening to the Voices of Undergraduate Students: Exploring Astin's Theory of Student Involvement During the COVID-19 Pandemic. 5th UUM International Qualitative Research Conference (QRC 2022). <https://qualitative-research-conference.com/download/proceedings-2022/1030.pdf>
- Tate, N. (2023). Konzervatív iskola (Beke Á. ford.). MCC Press.