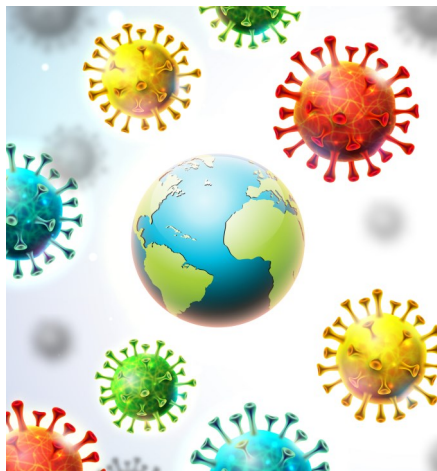


GLOBÁLIS KIHÍVÁS – LOKÁLIS VÁLASZOK

A KORONAVÍRUS (COVID19) GAZDASÁGI ÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS HATÁSAI

SZERKESZTŐ:

KOVÁCS LÁSZLÓ



GLOBÁLIS KIHÍVÁS – LOKÁLIS VÁLASZOK

A KORONAVÍRUS (COVID19) GAZDASÁGI ÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS HATÁSAI

Societas et Oeconomia

Sorozatszerkesztő: Kovács László

GLOBÁLIS KIHÍVÁS – LOKÁLIS VÁLASZOK

A KORONAVÍRUS (COVID19) GAZDASÁGI ÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS HATÁSAI

SZERKESZTŐ:

KOVÁCS LÁSZLÓ

Savaria University Press

Szombathely

2020

Lektorálta:

Dávid Lóránt Dénes
Domonkosi Ágnes
Lénárt István
Ludányi Zsófia
Németh Kornél
Péter Erzsébet
Szőke Viktória
Szvetelszky Zsuzsanna
Tóth-Kaszás Nikoletta
Ziegler Zsolt

ISBN 978-615-5753-50-3

ISSN 2631-133X

© A szerzők, 2020
Minden jog fenntartva!

A borítókép forrása: articular / Freepik.
Cover image designed by articular / Freepik.

Kiadja: Savaria University Press
Szombathely


Savaria University Press

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	9
---------------------	---

HÁTTÉR

BANA TIBOR – KIS DIÁNA

A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY KEZELÉSE AZ EURÓPAI UNIÓ TAGÁLLAMAIBAN	17
-------------------------------------------------------------------------------	----

KIS DIÁNA – BANA TIBOR

INTÉZKEDÉSEK A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY ELLEN AUSZTRIÁBAN, MAGYARORSZÁGON ÉS ROMÁNIÁBAN	37
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

GAZDASÁGI ÖSSZEFÜGGÉSEK

KELLER KRISZTINA – TÓTH-KASZÁS NIKOLETTA

A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY ÉSZLELÉSE ÉS HATÁSAI A HAZAI TURISZTIKAI SZOLGÁLTATÓK KÖRÉBEN	51
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PÁSZTOR JUDIT

A COVID19-JÁRVÁNY HATÁSA A FIATALOK KÜLFÖLDI MUNKAVÁLLA- LÁSI TERVEIRE: AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ ÖNSZABÁLYOZÁS SZEREPE A STRESSZ KEZELÉSÉBEN	65
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PINTÉR DÁNIEL GERGŐ

BUSINESS UNUSUAL: A COVID19-JÁRVÁNY VÁLSÁGKOMMUNIKÁCIÓS ÉS KRÍZISMENEDZSMENT ASPEKTUSAI	79
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SZŐKE VIKTÓRIA

A KORONAVÍRUS HATÁSA MEZŐGAZDASÁGI VÁLLALKOZÁSOK TEVÉKENYSÉGÉRE	105
----------------------------------------------------------------------------------	-----

VERES PÉTER

A NAPI FOGYASZTÁSI CIKKEK VÁSÁRLÁSI SZOKÁSAINAK VIZSGÁLATA A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY IDEJÉN	115
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

TÁRSAS ÉS TÁRSADALMI VÁLASZOK

ARAPOVICS MÁRIA

- KREATÍV SOKSZÍNŰSÉG, VIRTUÁLIS KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS –
KÖZÖSSÉGI AKTIVITÁSOK KARANTÉNBAN.....** 145

HERVÉ-LÓRÁNTH ERVIN

- KULTURÁLIS-MŰVÉSZETI STRUKTÚRÁK PARADIGMAVÁLTÁSAI
A KORONAVÍRUS IDEJÉN** 163

HORVÁTH ZOLTÁN

- VESZÉLYHELYZET ÉS ÖNKÉNTESÉG.....** 187

KOVÁCS LÁSZLÓ

- TÁRSADALMI MARKETING ÉS VILÁGJÁRVÁNY.....** 195

SZVETELSZKY ZSUZSANNA

- ONLINE EGYÜTTLÉTEK, HIBRID KÖZÖSSÉGEK** 207

ZIEGLER ZSOLT

- MARADJUNK OTTHON? RACIONÁLIS DÖNTÉS
COVID19 IDEJÉN A NEWCOMB DILEMMA FÉNYÉBEN.....** 215

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS NYELVHASZNÁLAT

BALÁZS GÉZA

- A KORONAVÍRUSRÓL SZÓLÓ BESZÉD (NYELV ÉS FOLKLÓR).....** 229

DOMONKOSI ÁGNES – LUDÁNYI ZSÓFIA

- TÁRSAS TÁVOLSÁGTARTÁS ÉS NYELVI KÖZELEDÉS –
E-MAILEZÉSI GYAKORLATOK A KORONAVÍRUS IDEJÉN** 241

KEGYES ÉRIKA – LANZMAIER-UGRI, KATHARINA

- A TÖBBNYELVŰ TÁJÉKOZTATÁS KIHÍVÁSAI, STRATÉGIÁI ÉS
EREDMÉNYEI A KORONAVÍRUS IDEJÉN AUSZTRIÁBAN** 261

LÉNÁRT ISTVÁN

- KARANTÉNYKEDÜNK: A KARANTÉNDÉPITŐL A KARANTÉNSZEXIG –
AVAGY HOGYAN ÁRULKODNAK TEVÉKENYSÉGEINKRŐL A
KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY ALATT SZÜLETETT SZÓÖSSZETÉTELEK ..** 291

PAPP BÁLINT

LEZÁRT HATÁROKON ÁT 303

SÁNDOR ALEXANDRA VALÉRIA

**PANDÉMIA, VÁLTOZÁS ÉS INFODÉMIA: KÖZÖSSÉGIMÉDIA-HASZNÁLAT
AZ ÚJ KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY IDEJE ALATT** 307

VELICS GABRIELLA

COVID19 ÉS A TUDOMÁNY HÍRÉRTÉKE 315

TANÍTVÁ TANULÁS

BAK GERDA – KŐVÁRI EDIT

**DIGITÁLIS KOMPETENCIA ÉS ONLINE JELENLÉT MÉRÉSE
AZ EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN**..... 333

BOKOR TAMÁS

**MODELLEK SZORÍTÁSÁBAN – A DIGITÁLIS KOMPETENCIAKERETEK
PRÓBATÉTELE A COVID19-JÁRVÁNY IDEJÉN**..... 341

DRIUSSI, PAOLO

**TÁVOKTATÁS, NYELVOKTATÁS ÉS A JÖVŐ – LEHETSÉGES-E
TÖKÉLETESÍTENI A NYELVTANÍTÁST A JÁRVÁNY TAPASZTALATAI
ALAPJÁN?** 351

HEGYI BARBARA

**ELMARADT KREATÍV HARMÓNIA AZ INNOVATÍV VÁLLALKOZÁSI
SZEMLÉLETFORMÁLÁST CÉLZŐ KURZUSOKBAN** 361

HUTTERER, CLAUS MICHAEL

**A HIRTELEN JÖTT TÁVOKTATÁS TAPASZTALATAI
A COVID19 OKOZTA VÁLSÁGHELYZET ALATT**..... 373

KOVÁCS GÁBOR

TÁVOKTATÁS TAPASZTALATAI A TÉRINFORMATIKA OKTATÁSÁBAN..... 387

KOVÁCS LÁSZLÓ – SZÉKELY KLÁRA – SZÓKE VIKTÓRIA – ZIEGLER ZSOLT

**OKTATÁS, VIZSGÁZTATÁS, VILÁGJÁRVÁNY – GYAKORLATOK ÉS
TAPASZTALATOK AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
SAVARIA GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNYI TANSZÉKÉN**..... 401

NÉMETH TAMÁS

**A KORONAVÍRUS HATÁSAI A SZOMBATHELYI GAZDASÁGI KÉPZÉSEKBEN –
HALLGATÓI SZEMMEL..... 423**

PARAPATICS ANDREA – VÍGH-SZABÓ MELINDA

A MAGYAR NYELV TANTÁRGY DIGITÁLIS OKTATÁSÁNAK TÁMOGATÁSA .. 429

VARGA IMRE

ONLINE OKTATÁS, TÁVOKTATÁS TAPASZTALATAI, JELENTŐSÉGE 441

VASS REGINA

**JÁRVÁNYÜGYI VESZÉLYHELYZET ALATTI
DIGITÁLIS OKTATÁS AZ ÓVODÁBAN..... 447**

REFLEXIÓK

EGEY EMESE

SZUBJEKTÍV BESZÁMOLÓ A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY IDEJÉN..... 453

GRÁFIK IMRE

„MAGUNKBA ZÁRVA”! – MAGAMRA MARADVA?..... 461

MIHALIK JUDIT

A BIZONYTALANSÁG KORA..... 481

PUSZTAY JÁNOS

**KIKÉNYSZERÍTETT INNOVÁCIÓ –
SZUBJEKTÍV GONDOLATOK VESZTEGZÁR IDEJÉN 487**

SZÁSZ EMESE – AUER TIBOR

HANGOLÓDÁS..... 491

A KÖTET SZERZŐI..... 501

ZÁRSZÓ..... 517

TÁVOKTATÁS, NYELVOKTATÁS ÉS A JÖVŐ – LEHETSÉGES-E TÖKÉLETESÍTENI A NYELVTANÍTÁST A JÁRVÁNY TAPASZTALATAI ALAPJÁN?

PAOLO DRIUSSI

DISTANCE LEARNING, LANGUAGE TEACHING AND THE FUTURE

In this paper I will firstly give a brief presentation of the measures that were taken at my University in Udine, Italy, during the COVID-19 emergency. Before the end of the academic year some colleagues of Humanities met up online in order to exchange impressions about their teaching experience. Their reflections strongly support the findings of those studies that highlight the importance of psychology and pedagogy in language teaching. Secondly, I will give an overview of more specific problems related to language teaching and discuss some psychological, pedagogical and linguistic issues specific to both online and classroom education. I suggest that the experience gained during the emergency can induce teachers to reflect on renewed, improved approaches and techniques in teaching languages, bearing in mind the interaction between psychology, pedagogy and linguistic competences. Though quite possible, in order to be successful, a brave change is required in our way of looking at language. In particular, students should receive special, individual attention, applying the most recent advances in the field.

1. BEVEZETÉSÜL

Olaszországban az egész iskolarendszer nagyon gyorsan reagált a Covid19-vírus okozta járványra. Az iskolarendszerrel kapcsolatos hírek főként a technikai részletekről, illetve a tanárok erőfeszítéseiről számoltak be.

Míg a középiskolák a kihívásokhoz alkalmazkodva módosították a tanmenetet és az értékelési rendszerüket, addig az egyetemünkön, Udinében – Università degli Studi di Udine – az órákat áttettük online felületre, úgy, hogy a legtöbb órát valós időben, online tartottuk meg (*synchronous learning*). Szinte minden oktató felvállalta a távoktatást, és már az átállás elején részben módosította a leadandó anyagot, például a levetítendő diákat. Rögtön feltűnt, hogy az új helyzet új kihívások elé állított mindenkit: megterhelőbb lett az órára való készülés és a számonkérés, és nagy kihívást jelentettek a technikai problémák.

A tanév végének közeledtével a vizsgák, és részben a védések okoztak gondot. Az oktatók nagyrészt ragaszkodtak volna a szokásos vizsgáztatási rendhez

– ami részben jogos, hiszen fontos, hogy a tanévben minden diák ugyanolyan lehetőséget kapjon, mint a mások. A vizsga és annak szervezése így a tanítás legfontosabb mozzanatának bizonyult.

Az előző sorokból talán észrevette az Olvasó, hogy a szemeszter végig, azaz a vizsgáig nem a hallgatók igényei voltak az újfajta tanrend középpontjában. Így csak a félév végén szembesültünk azzal, hogy ők is elfáradtak, már nem bírtak tovább a képernyő előtt ülni. Ugyanis míg az általános- és középiskolákban a távoktatásban elfogadott elvek alapján módosították az órarendet – azaz a cél az volt, hogy kisebb óraszámban dolgozzanak a számítógép előtt a diákok – addig az egyetemen semmi nem változott. Mintha a tanításban leginkább csak az okozott volna nehézséget, hogy nem lehetett a szokásos módon dolgozni, azaz egy teremben, egy légtérben lenni a diákokkal.

Korai lenne azt elemezni, hogy a diákok egyformán aktívan dolgoztak-e a különböző órákon, vagy inkább csak a kedveltebb feladatokkal és tárgyakkal foglalkoztak, és elmaradtak a kevésbé kedvelt tantárgyak. Ez azért is nehezen vizsgálható, mivel Olaszországban akár évekig is el lehet halasztani vizsgákat, úgy, hogy az nem akadályozza a hallgatók egyetemi pályafutását.

A tanév végén kiderült, hogy a kialakult helyzet azoknak a kurzusoknak kedvezett, ahol a diákoknak nem önállóan, hanem oktatói irányítással kellett (és persze lehetett) dolgozniuk, például a gyakorlati órákon vagy szemináriumokon. Két oktató, akik filmezéssel és videografikával foglalkoznak, elmesélte, hogy ők kifejezetten félték a helyzettől, mert normális körülmények között személyesen foglalkoznak a diákokkal, közvetlenül magyarázva a technológiát. Az óráik – némileg módosítva a feladatokkal – most is eredményesnek bizonyultak, annak ellenére, hogy a módszerek nagyon különböztek az előző évektől. A diákok egyedül is, és csoportosan jól végezték el a feladatokat, habár nem lehetett minden technikai magyarázatot úgy megoldani, mint élőben lehetett volna. Mindkét kolléga hangsúlyozta, hogy ezentúl a kontaktórákon is felhasználják a most szerzett tapasztalatokat.

Azt is észrevettük, hogy akiknek kevés tanítványa volt, az szorosabb kapcsolatot tartottak velük – annak ellenére, hogy ez nem egészen ugyanaz az érzés, mint amikor az oktató és a hallgató személyesen ülnek egymással szemben.

A szokatlan helyzetben felmerülnek pedagógiai és pszichológiai kérdések egyaránt, azonban a helyzet pozitívumokat is rejt: ösztönzőleg hathat az új tanítási módszerek kialakítására. A távoktatás során most nyert széleskörű tapasztalatokat az oktatók, ha kellően nyitottak, a későbbiekben beépíthetnék a tervezett oktatási tevékenységükbe, ezzel is gazdagítva tanítási módszereik és technikáik repertoárját.

A járvány idején szerzett személyes benyomásaim sokrétűek és számos megfigyelést ösztönöztek. Úgy érzem, hogy a megváltozott körülmények másféle felkészülési módot kívántak meg az órákra, és az ebből összegyűjtött tapasztalatokat a kontaktórákon is érdemes hasznosítani. Ezért én is elkezdtem több távoktatásról szóló cikket olvasni, amelyek nem csak pedagógiai, hanem pszichológiai kérdéseket is tárgyalnak. Jelen cikkben foglalom össze a tapasztalataimat, amelyek

a bölcsészettudományt, ezen belül leginkább a nyelvoktatást és a vele kapcsolatos tantárgyakat érintik.

2. TÉNYEK ÉS KÉRDÉSEK

2.1 ÉSZREVÉTELEK

Habár a diákok az óráknak többnyire passzív résztvevői voltak, jól tudtuk, hogy ott vannak – illetve láttuk, hogy a képernyőn megjelent a nevük, és valahol az otthonukból vettek részt az órákon. Elmondható, hogy nemcsak az oktató, hanem a hallgatók percepciója is változott. A kontaktórákon egy osztállyal lépünk kapcsolatba, amikor jobban megmutatkozik egyes diákok személyisége. A számítógép képernyőjén keresztül azonban ez teljesen más élmény volt: fel voltak sorolva az egyes diákok nevei, de ennek ellenére nem tudtunk mindenkivel külön-külön foglalkozni. Ezért nem volt könnyű ez a távoli, egyben személyesebb és személytelenebb kapcsolat.

Fontos tudatosítanunk, hogy távoktatás esetén is egyéniséggel rendelkező emberek ülnek a képernyő másik oldalán, nem csak egy arctalan, egyéniség nélküli csoport. Mindez azért fontos, mert amikor tanítunk, és korábban elmondottakra utalunk, vagy új információt adunk át, azok megértésében fontos szerepet játszanak az egyének jellemzői és képességei – éppúgy, mint tantermi órákon (Cornoldi 2020). Ezeket az egyéni képességeket és ebből fakadó esetleges nehézségeket számítógép előtt ülve azonban nem egyszerű észrevenni – a különbségeket a jelenléti és a számítógépen keresztül tartott órák között pedig akkor tudjuk csak teljes mélységben elemezni, ha a különböző képességeket, és azok megnyilvánulását az online térben is tapasztaltuk. Távoktatás során például a különben félnélkebb diákok bátrabban viselkedhetnek, mint a tanteremben, mivel nincs közvetlen konfliktus, illetve verseny más diákokkal, és mivel a diákok egyedül nyugodtabban tudnak foglalkozni a tananyaggal.

A távoktatás más szempontból is eltér a jelenléti oktatástól. Jelenléti oktatásban a non-verbális kommunikáció, a hallgatók szemének mozgása, a gesztusok és a testbeszéd segítenek a kognitív terhelés (*cognitive load*) csökkentésében. Maga a csoport is segít abban, hogy az egyes személyek fent tudják tartani a figyelmüket. Távoktatásban azonban tudni kell, hogy az intenzív odafigyelés körülbelül tizenöt percig lehetséges. Ehhez társul, hogy nehéz visszajelzéseket kérni a diákoktól a számítógépen keresztül, még akkor is, ha valamilyen diák szívesebben fejt ki véleményét az új körülmények között (Cornoldi 2020). Így az osztály dinamikája eltérhet attól, mint amivel a tanár a tanteremben találkozott: habár maga az osztály ugyanazokból az emberekből áll, de a megváltozott körülmények között bármelyik egyén a megszokottól eltérően viselkedhet. Ez azt jelenti, hogy az egyes hallgatók személyisége nem konstans, a személyiség megnyilvánulásai különböző körülmények között igen változatosak lehetnek (erről lásd például Dörnyei – Ushioda 2009).

Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy ezt az oktatási helyzetet nem önként választottuk, hanem bele lettünk kényszerítve. Ezzel szemben az előre tervezett távoktatási programokban a diákok és az oktatók önként vesznek részt, ami azt is jelenti, hogy a diákok azt a képzési formát preferálják és eleve motiváltabbak az adott módszer iránt.

A hirtelen kialakult helyzethez csak kis változtatással, gyorsan tudtuk adaptálni a kurzusainkat – de tudjuk, hogy az „igazi” távoktatás másképpen zajlik. Az „igazi” távoktatásban tudjuk, hogy másképpen kell tanítani, másképpen dolgoznak és működnek együtt a diákok. Ebben a kontextusban nyilvánul meg a pszichológia és a pedagógia fontossága a tanításban. Ha ezt tudatosítottuk ebben a különleges helyzetben, akkor erre a jövőben is érdemes odafigyelnünk. Azért is, mivel gyakori, hogy sokszor – nem tudatosan – úgy tanítunk, ahogyan minket tanítottak, vagy megismételjük és azt tesszük, amit egykor a tanításról oktattak nekünk. Most azonban változtatásra és adaptálódásra voltunk kényszerítve – és azzal a tudattal dolgozhatunk, és dolgozhattunk, hogy hosszú távon is tudjunk a módszereinken változtatni.

2.2 MEGJEGYZÉSEK

Az adott körülmények között hogyan lehetett volna az oktatást jobban csinálni? És egyáltalán, mit tanulhatunk a tapasztalatokból?

Biztos vagyok abban, hogy mindenki a lehetőségei szerinti legjobb módon oktatott. A programok évek óta változatlanok, a tanrendek igen szorosak: majd hirtelen egy szokatlan helyzetbe kerültünk. Ezért nehéz elképzelni, hogy – korábbi tapasztalatok hiányában, kevés segítséggel – tökéletesen tudjunk alkalmazkodni a diákok új igényeihez, és tudjuk átadni a diákoknak a tananyagot.

Felmerül így a kérdés, hogy hogyan lehetne megkönnyíteni a diákok munkáját? Természetesen nem úgy, hogy a diákok kevesebbet tanuljanak, vagy hogy egy-egy tárggyal kevesebbet foglalkozzanak, hanem úgy, hogy a távoktatás eszközeit a lehető legeredményesebb módon használjuk. Mit tegyen távoktatásban a tanár? Selleri (2020) szerint a tanár tevékenysége és viselkedése távoktatásban el kell hogy térjen a jelenléti oktatásétól. Ennek oka, hogy távoktatásban nem lehet úgy visszajelzést kapni, mint egy tanteremben. A diákok nem szólhatnak közbe, nem kérdezhetnek úgy, ahogy a kontaktórán. Azt is nehéz a számítógép előtt ülni megítélni, hogy a diákok mennyire értették meg a tananyagot. Ezért távoktatásban fontos, hogy egy óra anyaga mindig zárt egység legyen, ne maradjon semmi sem „nyitva”, ne kerüljenek át részek a következő órára. Azt is fontos előre pontosan meghatározni, mi az, amit feltétlenül a tanítás során kell megtárgyalni (elmagyarázni, esetleg közösen átbeszélni), és mi az, amivel egyedül, önállóan is meg tudnak birkózni a diákok (Selleri 2020).

Emellett precízebbnek is kell lennünk, és jobban kell motiválni a hallgatókat. A diák egyedül másképpen dolgozza fel az elhangzottakat, mint a tanteremben, ahol például jelezheti ha valamit nem ért, kérdezhet az oktatótól és hallgatótársaitól is.

A másik oldalról nézve, a számítógép előtt ülve a tanár nem kap azonnali visszajelzést, nem látja, hogyan reagálnak a diákok, nem tudja érhetően beszélt-e – így nem tudja, milyen hatékonysággal tanított. A számítógép előtt az oktató nem gondolkodhat el hosszan a mondanivalón és tarthat szüneteket, folyamatosan beszélnie kell – anélkül, hogy visszajelzést kapna. És mivel nincs azonnali visszajelzése, a tanár inkább többet magyaráz – lehet, hogy feleslegesen –, mint hogy túl keveset mondjon. Az egyik legfőbb veszély így az, hogy egyszerre túl sok anyagot veszünk és túl gyorsan haladunk. A diákokkal együtt kellene kialakítani a tanítás ideális ütemét, a diákokat nem szabad elfelejteni, sőt ilyen helyzetben épp központba kell, hogy kerüljenek.

Fontos, hogy ezekre a különben kevésbé releváns jellemzőkre is sokkal jobban odafigyeljünk, mert így olyan reakciókat is észrevehetünk, amelyeknek egyébként nem tulajdonítanánk jelentőséget – mivel eddig csak azt tartottuk természetesennek, ami a szemünk előtt folyik a tanteremben. Nyelvészeti tárgyak oktatása során így válnak fontossá pszichológiai és pedagógiai kérdések a tanároknak és a diákoknak egyaránt. Ez ahhoz is vezethet, hogy újragondoljuk a tanítás céljait és módszereit, azaz teljesen új szemmel nézzünk egy megtanítandó nyelvre, annak nyelvtanára és a nyelvtanítás módszereire. Az így gyűjtött tapasztalatokat a jelenléti órákon később is kamatoztathatjuk – senki nem várja el tőlünk, hogy a veszélyhelyzet után úgy tanítsunk, mintha nem zajlott volna le egy távoktatásos szemeszter.

Nyelvoktatáshoz rengeteg anyag áll rendelkezésünkre, de a jelenléti órákon csak ritkán használjuk ki azt az interdiszciplináris tudást, amelyre a nyelvoktatás alapulhat. A jelenlegi, szokatlan körülmények azonban arra ösztönözhetnek minket, hogy a jelenléti órákat is több kompetenciával és tapasztalattal kezdjük újra.

3. AZ INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉS

A következő észrevételek kiinduló pontja, hogy a járvány okozta helyzet elősegítette, hogy a szokásosnál teljesebb képet kapjunk a tanítási és tanulási tevékenységünkről. Ha szeretnénk – és igényünk van rá – az összegyűjtött tapasztalat alapján tökéletesíthetjük az oktatási gyakorlatainkat. Ehhez fel lehet használni azoknak a tudományágaknak az eredményeit, amelyek valamilyen szempontból vizsgál(hat)ják a távoktatás és a jelenléti oktatás különbségeit: a pszichológiát, a pedagógiát és a nyelvészetet. Az átfogó, interdiszciplináris megközelítések a szakkönyvekben sajnos csak ritkán jelennek meg – most azonban láttuk, hogy mennyire szükségesek ezek az interdiszciplináris nézőpontok, így érdemes, hogy maguk a tanárok tudatosan foglalkozzanak ezekkel a nézőpontokkal.

3.1 A PSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS

Ma a pszichológusok már hangsúlyozzák az idegen nyelvet (L2) tanuló személy egyénisége és a sikeres nyelvtanítás közötti összefüggéseket (Cook 2002). Dörnyei és Ushioda (2009) szerint a sikeres nyelvtanuláshoz három tényező fontos: a diák önbizalma, a motiváltsága, valamint az ösztönzése. Ezek a tényezők régen ismertek – Dörnyei és Ushioda viszont rámutat, hogy a tanuló nem csak egy – nem csak egyfajta – egyéniséggel rendelkezik: nyelvtanulás során egy külön L2-es identitást (*L2 self*) vélnek felfedezni a tanulóknál. Az említett szerzők azonban nem tárgyalnak pedagógiai és konkrét tanítási szituációkat. Könyvükben Perdue (2002) csupán egyes funkcionális megközelítéseket tárgyal, míg Flynn és Lust (2002) az univerzális nyelvtan összefüggéseit vizsgálja.

Sajnos a szakirodalomban se találunk elemzéseket a diákok viselkedésével kapcsolatban online oktatás során akár a tanár-diák, akár diák-diák viszonylatban. Éppígy a figyelem megtartásának problémáiról sem olvashatunk. Újnak tekinthető ezért, amit a járvány idején tartott internetes előadásokkal kapcsolatban Cornoldi (2020), Moé (2020) és Riva (2020) javasolnak, hiszen a témáról csak elszórtan olvasni a szakkönyvekben. Cornoldi a diákok viselkedése közti különbségekre fókuszált, Riva kiemelte a diák-tanár kapcsolat nehézségeit. Külön hangsúlyozta, hogy az online oktatás során tulajdonképpen nincs meg a megszokott közös helyiség, a közös tanulási tér. Moé azt hangsúlyozta, hogy fontos a tanárnak állandó érdeklődést mutatnia a diákok iránt, hogy azok állandóan érzékeljék saját szerepüket, illetve hogy ők is részesei legyenek az oktatási tevékenységnek.

Sajnálatos, hogy eddig nem irányult elég figyelem a pszichológia oldaláról a távoktatás összetett, komplex helyzetére és annak kihívásaira.

3.2 A PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS

Mindez azonban fordítva is igaz: pedagógiai könyvekben nem építenek eléggé a pszichológiára. Balboni (2018) például bemutatja a nyelvtanítás céljait és módszereit, de nem foglalkozik – vagy csak mellékesen – az emberi tényezővel: nem foglalkozik a nyelvtanításban részt vevő személyek egyéniségével, se a tanárokkal, se a diákokkal, és a motiváció kérdését sem hangsúlyosan tárgyalja. Magyar nyelven és a magyar nyelv kapcsán korábban Jónás Frigyes foglalkozott ezekkel a kérdésekkel.

Ez azért meglepő, mivel a pedagógiai szakirodalom tudatában van az egyéniség fontosságával. Funk (2012) és Thornbury (1999) jól hangsúlyozzák, hogy nem létezik egyetlen egy érvényes tanítási megközelítés és semmiképpen sem egyetlen jó módszer a nyelvtanításban, hiszen a helyzet és a diákok alapján kell kiválasztani a legmegfelelőbbet. Thornbury a motiváció kapcsán emeli ki, hogy sem létezik egyetlen, mindenre és mindenkire alkalmazható motivációs technika, azt mindig adaptálni kell a tanítványokra.

A pedagógiai modellek természetesen sokkal összetettebbek, mint az itt

említett összefüggések. Legtöbbjük hátránya azonban, hogy általában egyetlen egy adott módszertanra épülnek. További probléma, hogy maguk a tanárok is sokszor csak egy-egy módszert alkalmaznak – akkor is, ha számos módszert ismernek. Magától értetődik – és most részben tapasztalhattuk is –, hogy amennyiben változnak a körülmények, akkor a korábban használt módszerek már sok esetben nem alkalmazhatóak. Ami a módszerekre igaz, az igaz a technikára is.

Egy korábbi tanulmányomban (Driussi 2015) bemutattam, hogyan változik a nyelvtanítás az időben. Jelen esetben a változás különösen mély és gyors: az új körülmények gyors változásokra készítetik a tanárokat és a diákokat egyaránt.

Ebből a szempontból nem csak az oktató oldala a fontos, és nem csak az releváns: fontos, hogy azt is vizsgáljuk, hogy a diákok milyen kihívásokkal találták szemben magukat, és milyen nehézséget tapasztaltak az elmúlt hónapokban.

3.3 A NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉS

A nyelvtanárok tudása nyelvészeti ismeretek nélkül nem sokat ér. Talán furcsának tűnik, hogy ezt külön hangsúlyozzuk, mivel hagyományosan a nyelvtani-nyelvészeti terminológia és a nyelvtani szabályok elkerülhetetlen sarokkövei az oktatásnak. A kommunikatív jelzővel ellátott módszerek azonban a múlt század hatvanas éveitől részben a nyelvtan nélküli tanítást hirdették. Az utóbbi harminc évben ezért a nyelvtanárok kompromisszumra törekedtek. Larsen-Freeman (2003) a *grammaring* fogalmát vezette be, Scheppegrell (2008) pedig a *schooling*-et. A kognitív nyelvészek ezzel szemben a „mentális” szókincsre irányították a figyelmet, és olyan módszereket és technikákat ajánlanak, amelyek inkább a beszédprodukción helyezik előtérbe. A nyelvészek részben egymást is kizárják egyes módszerek és technikák hangsúlyozásával. Vannak, akik inkább a nyelvi *input*-ot vizsgálják, azaz azt, hogyan mutatja be a tanár a tananyagot idegen nyelven (Nassaji 2007; VanPatten et al. 2004), míg másokhoz *processing instruction* módszerek állnak közel (Farahian és Avarzamani 2019), és vannak olyanok is, akik a nyelvtanuló eredményeire, az *output*-ra koncentrálnak (Skehan 1996; Swain 1995).

Ahogy azonban Scheppegrell (2008) felhívja rá a figyelmünket, először azt kell eldönteni, milyen céllal tanítunk, mit akarunk, hogy elérjenek a diákok. Ezt nagyon fontos (lett volna) átgondolni jelen helyzetben, a távoktatásra való átállás során. A teljesen új helyzet ugyanis megkérdőjelezi a szokásos struktúrákat és talán a nyelvtanítási célok részét is.

Személyes konklúzióm az elmúlt hónapok alapján, hogy másképpen ütemzném a nyelvtanítást, mint korábban, és a nyelvtani szabályok részletes leírását csak akkor vezetném be, amikor a nyelvtanuló az idegen nyelv alapvető jellemzőivel már tisztában van (vö. Driussi 2020a).

4. JÁRVÁNYMENTES JÖVŐNK

A járvány vezérelte távoktatás egészen új helyzetet teremtett a nyelvtanításban is. A vele kapcsolatos változások talán jobban érthetőek, illetve könnyebb velük szembesülni egy komplex megközelítéssel, amely pszichológiai, pedagógiai és nyelvoktatási szempontokat egyaránt ötvöz. Ha az a cél, hogy a „régí világ” térjen vissza, és a dolgok „régí rendje”, akkor a most gyűjtött tapasztalatok nem fontosak. Ellenben ha új dolgokat szeretnénk alkalmazni a tanításban, a diákokkal való kapcsolattartásban, akkor fontos vizsgálunk, hogy mi jellemezte a nyelvoktatást a járvány előtt, és mi jellemezte a járvány során – és fontos, hogy a most összegyűjtött tapasztalatokat a későbbiekben is hasznosítsuk.

Utóbbi esetben rendelkezésünkre állnak a most folyó kutatások eredményei, amelyek mind a nyelvtanításról, mind a nyelvtanulókról teljesebb, részben új képet adnak, és amelyek erre alapozva korszerű, új tanítási módszereket és technikákat kínálnak, és amelyek a járvány után segítenek a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban. A járvány így arra szolgál, hogy tapasztalatokat gyűjtsünk és tapasztalatokkal gazdagodjunk – és elsősorban tőlünk függ, hogy a megszerzett tapasztalatokat használjuk-e majd a jelenléti tanításban.

2020. június 24.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balboni, P.E. 2018. *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Cook, V. 2002. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In Cook V. (ed.): *Portraits of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sidney: Multilingual Matters. 325-343.
- Cornoldi, C. 2020. *Apprendere online – apprendere in presenza*. Interneten tartott előadás, május. 15-én: https://www.mulino.it/news/newsitem/index/Item/News:EVENT:5872?&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=il+Mulino+e+la+didattica+a+distanza+-+registrazione+4+incontri+%5B7385%5D [Letöltés: 2020.06.22.]
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.). 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Driussi, P. 2015. A nyelvek változnak, és velük a nyelvet beszélők is. In Gecső, T. – Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelv, kultúra, társadalom*. Székesfehérvár – Budapest. 59-64.
- Driussi, P. 2020a. *FDG-based language teaching*. A 6th International Conference on Functional Discourse Grammar – June 30th July 2nd 2020 – online konferencián tartott előadás.

- Driussi, P. 2020b. A funkcionális megközelítés a nyelvtanításhoz. In Ludányi, Zs. – Domonkos Á. – Jánk I. (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger, Liceum. Megjelenés alatt.
- Farahian M. – Avarzamani F. 2019. Processing instruction revisited: Does it lead to a superior performance in interpretation and production? *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 5(1): 89-111.
- Flynn, S. – Lust B. 2002. A Minimalist Approach to L2 Solves a Dilemma of UG. In Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sidney, Multilingual Matters. 93-120.
- Funk, H. 2012. Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 9(1): 298-311. <http://e-flt.nus.edu.sg> [Letöltés: 2020.06.22.]
- Jónás, F. 2000. A magyar mint idegen nyelv tanára. *Hungarológiai évkönyv*. 201-206.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Heinle ELT.
- Moé, A. 2020. *Motivare online, motivare in presenza*. Interneten tartott előadás, május. 19-én.
https://www.mulino.it/news/newsitem/index/Item/News:EVENT:5878?&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=il+Mulino+e+la+didattica+a+distanza+-+registrazione+4+incontri+%5B7385%5D [Letöltés: 2020.06.22.]
- Nassaji, H. 2007. Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning*. 57(1): 79-113.
- Perdue, C. 2002. Development of L2 functional use. In Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Cleveland-Buffalo-Toronto-Sidney, Multilingual Matters. 121-146.
- Riva, G. 2020. *Relazioni didattiche online e in presenza*. Interneten tartott előadás, június. 4-én.
https://www.mulino.it/news/newsitem/index/Item/News:EVENT:5895?&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=il+Mulino+e+la+didattica+a+distanza+-+registrazione+4+incontri+%5B7385%5D [Letöltés: 2020.06.22.]
- Schleppegrell, M. J. 2008. *The Language of schooling: a functional linguistics perspective*. Taylor & Francis e-Library (first edition Mahwah: Lawrence Erlbaum 2004).
- Selleri, P. 2020. *Insegnare online – insegnare in presenza*. Interneten tartott előadás, május. 28-án.
https://www.mulino.it/news/newsitem/index/Item/News:EVENT:5889?&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=il+Mulino+e+la+didattica+a+distanza+-+registrazione+4+incontri+%5B7385%5D [Letöltés: 2020.06.22.]

- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. 17. 38-62.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook G. – Seidlhofer B. (eds.) *Principles and practice on applied linguistics*. Oxford: Oxford University. 125-144.
- Thornbury, S. 1999. *How to teach grammar*. Pearson Education Limited.
- VanPatten, B. – Williams J. – Rott S. – Overstreet M. (eds.) 2004. *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates.