

# A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus-továbbképzésben – egy széleskörű igényfelmérés eredményei

*A digitális transzformáció új kihívásokat állít a pedagógus továbbképzések elé, a megváltozott igényekre való reagálás a képzés jövője szempontjából elengedhetetlenül fontos. Korábbi felmérések alapján a pedagógusok leginkább a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák fejlesztését igénylik (Nikitscher, 2016), melyek jelentős hányada a digitális kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódik (Sági és Varga, 2010; Czékmán és Fehér, 2017). Kutatásunk ez utóbbi területre koncentrál: a továbbképzések pedagógusok által fontosnak tartott témáját, preferált időpontját, és a képzés során megjelenő online elemek iránti attitűdjeit vizsgálja, különös tekintettel a digitális kompetenciákhoz kapcsolódó képzésekre. A felmérést 2020 elején, saját fejlesztésű, online kérdőíves adatgyűjtéssel végeztük a KRE-vel kapcsolatban álló pedagógusok körében (N = 334).*

## Bevezetés

*A digitális pedagógia jelentősége a pedagógus-továbbképzések szempontjából*

**A** pedagóguskompetenciák gyűjtőnéven ismertté vált kompetencia-együttesnek (Falus, 2011; Kotschy, 2011) a megújulás és innováció szempontjából kikerülhetetlen eleme a „szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önképzés és önművelés képessége”. Ez a gyakorlatban számos informális módon is megtörténhet, azonban van egy törvényileg szabályozott módja is: a kötelező pedagógus-továbbképzések. A pedagógus-továbbképzés kereteit a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, valamint a 277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről fekteti le. Ezek értelmében a pedagógusoknak hétévente kell továbbképzésen részt venniük. Továbbképzésnek az tekinthető, amit a felelős miniszter jóváhagy, azonban a 120 órányi továbbképzési kötelezettségből 30 órányi nem akkreditált képzéssel is teljesíthető.

Európai uniós ajánlás szerint azokban a tagállamokban, ahol a pedagógus-továbbképzési rendszer központi, felülről irányított, szükséges a folytonos monitorozás, igényfelmérés, hatásvizsgálat, finomhangolás (Strengthening teaching in Europe, 2015), ami hazánkban meg is valósult, hiszen a 3.1.1-es TÁMOP kiemelt projekt egyik alprojektje

kimondottan a pedagógus-továbbképzés hatásvizsgálatát célozta. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet egy 2014-es, nagymintás kutatás során azt az eredményt kapta, hogy a pedagógusok által leginkább igényelt képzések között kiemelt helyen szerepelnek a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák elsajátítását segítő képzések (Nikitscher, 2016), melyek jelentős hányada a digitális kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódik (Sági és Varga, 2010; Czékán és Fehér, 2017).

A hazai továbbképzési gyakorlat és igények nagyban egybevágnak a más országokban mért eredményekkel, a témát részletesen, nemzetközi összevetésekkel Sági és Varga (2010) tárgyalja. Néhány, a jelen tanulmányhoz kapcsolódó elemet kiemelve elmondható, hogy a nemzetközi kutatások szerint a különböző tanfolyamok végzése a második helyen áll a legnépszerűbb továbbképzési formák között, ennél valamivel népszerűbb a kollégákkal való megbeszélések folytatása, míg a harmadik helyen a szakirodalom olvasása található. Nemzetközi szinten is jellemző, hogy a pedagógusok igénylik az adott tematikájú képzéseket: a digitális eszközök oktatási alkalmazása iránti érdeklődés a TALIS-országokban is jelentős, további érdeklődésre számot tartó területek pedig a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a tanulók viselkedési problémái, valamint a fegyelmelés. A jelen tanulmány szempontjából fontos megállapítás, hogy „[n]emzetközi szinten a kívánt képzésen részt venni nem tudók fele a részvétel elmaradását azzal indokolta, hogy a képzést nem tudta összeegyeztetni munkaidő-beosztásával.” (Sági és Varga, 2010. 324.). Ennélfogva nagy jelentőséggel bírhatnak a helytől és időtől jóval függetlenebb, flexibilis megoldásokat kínáló e-learning megoldások.

A fentiek alapján a jelen tanulmány arra törekszik, hogy számot adjon a pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos igényeiről a digitális pedagógia tartalmi és módszertani (e-learning) megjelenéséhez kapcsolódóan, mely terület a technológiai fejlődés következtében folyamatosan, de a 2020-as vírushelyzet révén még inkább jelentőssé vált.

A 'digitális pedagógia' vagy 'oktatásinformatika' kifejezések az elektronikus tanulási környezetben való hatékony tanulási/oktatási lehetőségek és kapcsolódó tevékenységek (oktatásszervezés, adminisztráció stb.) ismeretére, gyakorlati alkalmazására utalnak (vö. Kárpáti és Hunya, 2009; Kárpáti, 2013; Fehér, 2020; Jáskóné, 2020). A fogalom a „digitális kompetencia” részeként értelmezendő, mely „felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs-kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén” (NAT, 2012. 10 654.; vö. DigCompEdu – Pedagógusok Európai Digitális Kompetencia-rendszere, in Redecker, 2017).

A kompetenciaterület elemeit és fejlesztési területeit a hazai pedagógus-kompetenciaterületek viszonylatában több elemzés is részletesen tárgyalja (Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Lévai, 2014). Ugyan a pedagógus kompetenciaterületek első meghatározásánál (EMMI 8/2013) a digitális pedagógia nem jelenik meg külön a nyolc terület egyikeként, de – a fogalom definíciójában felsorolt komplex tartalomnak megfelelően – benne foglaltatik, beágyazódik az egyes kompetenciaterületekbe, indikátorokként való megjelenése több területen is jellemző (Dringó-Horváth, 2020). A rendszer továbbfejlesztéseként 2013 szeptemberétől bevezették Magyarországon a Pedagógus Életpályamodellt (PÉM, 2013), mely a pedagógiai életpályát különböző szakaszokra bontja, a pedagógusok egyes szakaszokba való besorolását pedig komoly minősítési eljáráshoz köti. A szintén nyolcas felosztású kompetencia-rendszerben már csaknem minden kompetenciaterülethez kapcsolódóan megjelenik a digitális pedagógia kompetenciaterülete: a nyolc kompetenciaterülethez kapcsolódó 78 indikátor közül az első, 2013-as kiadásban tíz kapcsolódik közvetlenül a digitális pedagógia területéhez (vö. Lévai, 2014; Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Dringó-Horváth, 2020). A későbbi változatokban az eszközhasználathoz kapcsolódó megállapítások egyre általánosabbá válnak, így a jelenleg érvényben lévő

ötödik, javított kiadásban (PÉM, 2018) csupán egyetlen ilyen indikátorral találkozhatunk (az adatok táblázatos összefoglalását lásd Dringó-Horváth, 2020). Vélhetően mindez csupán hangsúly-eltolódásra utal: az adott kompetenciaterület megvalósulási formáinak előtérbe helyezése, a megvalósítás eszközétől függetlenül (v.ö. Dringó-Horváth, 2018; 2020). Ezt erősíti, hogy a digitális kompetencia a 2012-es után az új, 2020-as Nemzeti Alaptantervben is az európai uniós kulcskompetencia-leírások alapján külön kompetenciaterületként jelenik meg a tanulási területeken átívelő általánosan fontos, alapvető kompetenciák között:

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (NAT, 2020. 297.)

A fentiek alapján a digitális pedagógia kompetenciaterület jelentősége a tanártovábbképzésekben elvitathatatlan, érdemes tehát megvizsgálnunk ezen tartalmak megjelenését a tanártovábbképzési jegyzékben. Mindeközben az e-learning alapú tanulás formái megjelenését is megvizsgáljuk, hiszen az online vagy blended-learning formájában végzett tanártovábbképzések implicit elősegítik a pedagógusok oktatásinformatikai kompetenciáinak fejlesztését. Az e-learning fogalmát különféleképpen értelmezi a szakirodalom, de alapvetően olyan tanulási forma, melynél a tanulás, tanítás és tanításszervezés szerves részeként jelenik meg az információs és kommunikációs technológia. Megvalósulását tekintve beszélhetünk online – csak digitális formában zajló –, illetve *blended* (hibrid) tanulásról, melynek során az online és az offline (személyes jelenléti) tanulás – különböző arányban – váltakozik.

#### *A digitális pedagógia megjelenése a pedagógus-továbbképzésekben*

A magyarországi iskolák informatikai felszereltségére és ezzel összefüggésben a közoktatásban dolgozó pedagógusok oktatásinformatikai kompetenciáinak fejlesztésére irányuló törekvések közel negyven éves történetét Czékmán és Fehér (2017) írja le részletesen, kronologikus sorrendben. A tanulmány alapján elmondható, hogy a fejlesztések mind kormányzati/Európai Unió (pl. Sulinet, TÁMOP, HEFOP, TIOP), mind egyéb forrásokból (Phare, Soros Alapítvány, Közoktatás-fejlesztési Program stb.), többnyire jelentős beruházással, átfogó módon történtek. A tanári oktatásinformatikai továbbképzések szempontjából talán a Sulinet-projektek bírnak a legnagyobb jelentőséggel: a „Sulinet” (1996–1998), a „Sulinet Írisz” (1998–2001), a „Sulinet Expressz” (2003–2006), valamint a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT 2003–2007) programok (Czékmán és Fehér, 2017). Ezen programok keretében a hardver- és szoftverfejlesztésen túl rendszeresen sor került tanártovábbképzésekre is. A „Sulinet” program keretén belül pl. 25-30 ezer tanár végzett ilyen irányú továbbképzést, míg a „Sulinet Expressz” programban 2003 és 2004 folyamán 22 különböző, 30–120 órás, részben államilag finanszírozott informatikai tartalmú továbbképzést hirdettek meg, melyek mintegy 20 ezer pedagógus számára nyújtottak informatikai vagy oktatásinformatikai fejlesztési lehetőséget (Czékmán és Fehér, 2017; Hunya, 2007).

Kvalitatív felmérések alapján azonban bizonyítható, hogy a csupán informatikai jellegű készségfejlesztés nem vezet automatikusan az infokommunikációs technológiák alkalmazásához a résztvevők oktatási gyakorlatában (Csák, 2004 in Hunya, 2007), de még inkább nem elegendő a minőségi, didaktikailag megalapozott szaktárgyi felhasználáshoz, ennél fogva fontos lenne a módszertani, illetve szakmódszertani irányultságú

képzések számának növelése. Ennek során figyelembe kell venni a digitális pedagógiáról való gondolkodás folyamatos fejlődését, hiszen mára bizonyosságot nyert, hogy a digitális eszközökhöz való megfelelő hozzáférés alapvető, de korántsem elegendő feltétel. A pedagógiai digitális kompetenciák fejlesztésénél egy jóval komplexebb folyamatot kell alapul venni (vö. Fehér, 2020), mely nem, vagy csak korlátozottan tud lépést tartani a technológiai fejlődéssel, igaz, mindkettő folyamatosan változik, és kölcsönösen hatással van egymásra (vö. Racsko, 2017).

A magyarországi oktatásinformatikához / digitális pedagógiához köthető tanártovábbképzéseket az Oktatási Hivatal Pedagógus-továbbképzések Jegyzéke alapján vizsgáltuk, két különböző időpontban (2012 és 2018, vö. Dringó-Horváth, 2012). A keresést mindkét esetben a megfelelő kulcsszavak (digitális, IKT, információs és kommunikációs technológiák, informatika, interaktív stb.) és szűrők használatával végeztük az interneten elérhető adattárban, és a kapott képzések leírását kvalitatív elemzésnek vetettük alá. Mindezek alapján a témához kapcsolódó képzések száma 2012-ben még csupán 50, míg 2018-ban már 113 volt, mindkét esetben hasonló keresési technikákat használva.

A képzések tartalmát tekintve mindkét vizsgálati évben elmondható, hogy részben az alapvető informatikai kompetenciák fejlesztését tűzik ki célul kezdő és haladó szinten (pl. informatikai alapismeretek pedagógusoknak, ECDL-kurzusok különböző felhasználói szinten). Ezen felül megjelennek azok a képzések, ahol a tanárok bizonyos technológiák (hard- vagy szoftverek) speciális, oktatáshoz kapcsolódó felhasználását sajtóíthatják el, függetlenül az oktató szakterületől. A 2018-as vizsgálat tapasztalatai szerint azonban a fenti elemeken túl új elemek is megjelentek a kínálatban, melyeket elemezve bizonyos tendenciákat figyelhetünk meg. A képzések tartalmát tekintve érzékelhető az elmozdulás a speciálisabb kurzusok irányába, már megjelennek a

- szaktárgyakhoz/szaktárgy-csoportokhoz kapcsolódó kurzusok, pl. a nyelvtanításhoz általában (2 kurzus), a német szaknyelvhez (1 kurzus), de találunk oktatásinformatikai továbbképzéseket külön a természettudományos és a bölcsészettudományos tárgyakhoz, a zeneoktatáshoz, vagy éppen az óvodai pedagógusi munkához kapcsolódóan,
- az interaktív tábla használata, kiegészítve további, interaktív taneszközök, tananyagok ismeretével (7 kurzus),
- a mobil eszközök használatára koncentrálnó képzések: okostelefon, tablet, mBook használata (3 kurzus),
- a robotika, robot-programozás oktatási célú felhasználása, pl. LEGO, Edbot stb. használata (6 kurzus),
- oktatási adatbázisok és portálok használata, pl. Sulinetportál, Nemzeti Köznevelési Portál (NKP), Magyar Nemzeti Digitális Archívum (MaNDA) (3 kurzus).

A fentiekhez kapcsolódóan jelen tanulmány írásakor (2020) az e-learning formai megjelenését is megvizsgáltuk a tanfolyami és a távoktatási szervezési forma arányának összevetésével a továbbképzési jegyzékekben, remélve, hogy az utóbbi évek képzésfejlesztési törekvései alapján a távoktatási forma valamilyen e-learning alapú (online vagy blended-learning) oktatási formát takar. A vizsgálat elvégzésekor<sup>1</sup> a jegyzékekben szereplő 1507 képzésből 119 végezhető távoktatás formájában, ami viszonylag alacsony, 7,9%-os arányt mutat. Érdekes az arányokat a számunkra leginkább releváns besorolási kódoknál külön is megvizsgálni, ezek az alábbi besorolásokra a következőképpen alakulnak:

- tanulás-tanítás: 313 képzésből csupán 37 db (11,8%) végezhető távoktatásban,
- intézményi nevelés, oktatás (szakrendszerű oktatás): 132 képzésből 12 távoktatás,
- mérés-értékelés: 37 képzés közül mindössze 1 végezhető távoktatás formájában.

<sup>1</sup> A Pedagógus-továbbképzési jegyzék online elérhető, kereshető adatbázisa alapján (<https://pedakkred.oh.gov.hu/pedakkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>, utolsó letöltés: 2020. 11. 01.)

Jól látható tehát, hogy jelenleg az online elemeket is tartalmazó képzésformák nem jelennek meg kellő arányban a tanártovábbképzésekben, és bár örömteli a digitális pedagógiához tartalmilag valamely módon köthető képzések számának növekedése, valamint színesebb, sokrétűbb tematikája, a szám adatok e tekintetben sem megnyugtatóak.

### **Pedagógusok-továbbképzésekkel kapcsolatos igényfelmérés – a kutatás háttere**

#### *A kutatási célok, módszerek és a mérőeszköz bemutatása*

A felmérés alapvető célja az volt, hogy megalapozza a Károli Gáspár Református Egyetem (továbbiakban KRE) szorosabb együttműködését volt tanár szakos hallgatóival, illetve a református intézmények oktatóival a megjelenő képzési igények fokozottabb kiszolgálása által a tanártovábbképzések, szakirányú képzések terén. A tartalmi kérdéseken túl oktatásszervezési szempontból fontosnak éreztük felmérni, mennyire nyitottak a pedagógusok a digitális technológiával támogatott e-learning/blended-learning képzésekre. Ennélfogva alapvetően az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- Mennyire igénylik a közoktatásban dolgozók az online, illetve blended-learning megoldásokat a tanártovábbképzések, illetve pedagógus szakirányú képzések során?
- Befolyásolja-e nyitottságukat a képzés típusa (tanártovábbképzés / szakirányú képzés), illetve hossza?
- Milyen személyes tényezők befolyásolják a tanárok ilyen irányú igényét, nyitottságát?
- Milyen időszak és nap alkalmas tanártovábbképzések meghirdetésére a közoktatásban dolgozók számára? Befolyásolja-e a válaszadást a képzési forma?
- Vannak-e észlelhető preferenciák a képzéshossz és a képzésdíj területén? Befolyásoló tényező-e a képzés módja, illetve az intézmény támogatása?
- Milyen hosszúságú és témájú tanártovábbképzések és szakirányú képzések iránt mutatkozik érdeklődés?
- Mennyire nyitottak a pedagógusok, hogy a közeljövőben tanártovábbképzéseket, szakirányú képzéseket végezzenek?

Az adatgyűjtés 2019 decembere és 2020 áprilisa között zajlott az általunk fejlesztett online kérdőív segítségével, mely 79 itemet tartalmazott az alábbi bontásban: személyes adatok (11 item), preferált oktatásszervezési mód és óraszám pedagógus-továbbképzés esetén (19 item), preferált oktatásszervezési mód és óraszám szakirányú, illetve pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzés esetén (14 item), preferált képzési időszak és napszak (27 item), képzésdíjről alkotott elképzelések és az intézményi támogatottság megítélése (8 item). A kérdőív 31 kérdésből állt: egyszeri és többszöri feleletválasztás (18 kérdés), sorba rendezés (3 kérdés), Likert-skála (5 kérdés), valamint nyílt végű kérdések (5 kérdés).

A mintát a KRE-vel kapcsolatban álló pedagógusok köre képezte (tanár szakon és tanártovábbképzéseken végzett hallgatók, mentortanárok, gyakorlóiskolák és további, kapcsolódó református iskolák pedagógusai), a kérdőív célcsoporthoz való eljuttatásában a KRE alumni- és mentortanár-hálózata, valamint a Református Pedagógiai Intézet volt segítségünkre. A 334 válaszadó adatainak leíró és inferenciális statisztikai elemzése SPSS 23.0 szoftverrel történt.

### A kutatás résztvevőinek részletes bemutatása

A résztvevők 78,8%-a nő, 21,1%-a férfi; nemek szerinti megoszlás tekintetében a minta az országra nézve reprezentatívnak tekinthető: 2016-os KSH-adatok alapján a nők aránya a köznevelésben (óvodapedagógusok nélkül számolva) 78,3% (A közoktatás indikátorrendszere, 2019). A résztvevők átlagéletkora 50,04 év (SD = 30,5); 5,4%-uk 30 év alatti, a résztvevők 55,4%-a a 30–50 éves korosztályból kerül ki, míg 39,2%-uk 50 év feletti. Egy 2015-ös OH-adatsorból kiderül, hogy a minta korcsoportokra nézve is reprezentatívnak tekinthető: országos szinten a 30 év alattiak aránya 6,0%, a 30–50 évesek aránya 53,3%, míg az 50 év felettiak aránya 40,7% (A közoktatás indikátorrendszere, 2019). A minta területi megoszlása igen egyenetlen, a válaszadók részvételi aránya régióként az 1. táblázatban látható.

1. táblázat. Részvételi arány régióként

Régió	Válaszadók aránya (%)
Közép-Magyarország	59,6
Közép-Dunántúl	11,7
Észak-Alföld	9,6
Észak-Magyarország	5,4
Nyugat-Dunántúl	3,9
Dél-Dunántúl	0,9

A közép-magyarországi régió belül a legtöbb kitöltő budapesti, érdekes adat a teljes Dunántúl alulreprezentáltsága, valamint az, hogy két dunántúli megyéből, Somogyból és Zalából egyáltalán nem érkezett kitöltés. A területi egyenetlenségek az adatgyűjtés természetéből adódnak: a célközönséget a KRE-hez közel álló pedagógusok alkották (református intézmény, KRE mentortanár, KRE alumni). A településtípus szerint a résztvevők jellemzően a fővárosban, illetve kisebb városokban élnek, a megyei jogú városokban, illetve falvakban élő kitöltők aránya igen alacsony (2. táblázat).

2. táblázat. Résztvevők településtípusonkénti megoszlása

Településtípus	Válaszadók aránya (%)
Főváros	40,4
Megyei jogú város	11,4
Egyéb város	36,5
Falu	8,4
N.a.	3,3

A résztvevők csaknem fele általános iskolában tanít, negyedük pedig gimnáziumban (3. táblázat).

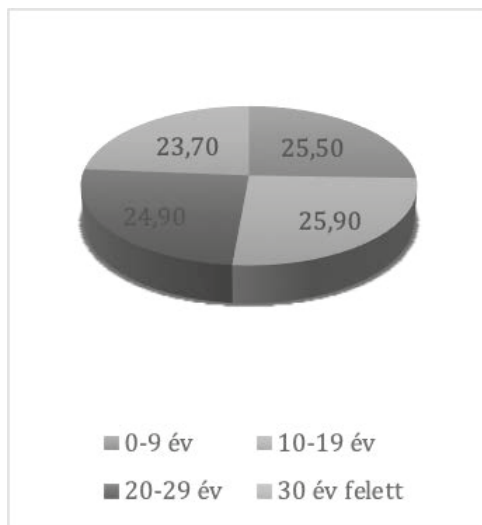


3. táblázat. Résztevők intézményenkénti megoszlása

Intézménytípus	Válaszadók aránya (%)
Általános iskola	48,5
Gimnázium	25,7
Szakgimnázium	16,5
Szakiskola/Szakközépiskola	2,4

A tanított tárgyak tekintetében a következő eloszlás figyelhető meg: a válaszadók 13,5%-a jelölt meg egyik szakjaként valamilyen reál tantárgyat, 31,7%-a humán tárgyat, 43,7%-a valamilyen idegen nyelvet, míg 11,1%-a egyéb, nem közismereti tárgyat. Érdekeség, hogy a bármely szakjukat idegen nyelvnek megjelölő válaszadók aránya 50,6%, tehát a válaszadók fele tanít idegen nyelvet is. A kitöltők körében a következő három szaktárgy fordult elő a legmagasabb arányban: angol nyelv és kultúra tanára (104 fő), történelem-tanár és állampolgári ismeretek tanára (70 fő), német nyelv és kultúra tanára (64 fő).

A közoktatásban töltött idő szempontjából a minta figyelemreméltóan uniform eloszlást mutat, amint az a 1. ábrán látható.



1. ábra. A közoktatásban töltött évek számának eloszlása

Jelen felmérést budapesti székhelyű intézményként, a továbbképzési kínálatunk igényekhez igazított fejlesztése érdekében végeztük, a felméréshez mellékelt felkérőlevél tartalmazta is ezt a célkitűzésünket. Ennek alapján azt vélelmezzük, hogy bár az országban több vidéki intézmény is biztosít hasonló továbbképzéseket, a kitöltők esetleges továbbképzési helyszíneként Budapestre asszociálnak. Bevezettünk tehát egy további, populációt leíró változót, a résztvevők lakhelyének fővárostól mért távolságát. Ezt a változót a válaszadók által megjelölt megye székhelye és Budapest közötti gépkocsival megtett út percben mért mutatójával jelöltük (bp-i: 39,8%, 30–45 perc: 29,5%, 45–90 perc: 13,8%, 90–120 perc: 5,8%, 120 perc felett: 11%). A lakóhely és a főváros mint vélelmezett képzési helyszín, összefüggéseire az eredmények taglalása során térünk ki.

## Pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos igényfelmérése – a kutatás eredményeinek bemutatása

*Online, illetve blended megoldásokra való igény a közoktatásban dolgozók körében*

Első kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, mennyire igénylik a közoktatásban dolgozók az online, illetve blended-learning megoldásokat a tanártovábbképzések, valamint a szakirányú és szakvizsgára felkészítő képzések során. Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét képzésben a blended forma a legnépszerűbb, de a szakirányú továbbképzésekben – a várakozással ellentétben – észrevehetően népszerűbb, mint a tanártovábbképzésben. A második legnépszerűbb képzési forma a személyes jelenléti képzés, a teljesen online képzési forma pedig mindkét továbbképzés-típus esetében a harmadik helyen áll. Ha együtt nézzük a blended és online képzést első helyre helyezőket, akkor arányuk majdnem 70%, ami alapján elmondható, hogy a közoktatásban az e-learningre valamilyen formában nyitottak aránya kimondottan magas.

4. táblázat. Képzési formák preferencia szerinti rangsorolása (% , N = 334)

	Első hely		Második hely		Harmadik hely		N. a.		Összesen
	Tov.	Szakv.	Tov.	Szakv.	Tov.	Szakv.	Tov.	Szakv.	
Személyes	30,5	29,3	30,5	34,7	35,3	35,9	3,6	0	100
Blended	47,9	54,2	46,1	42,5	2,7	3,3	3,3	0	100
Online	19,8	16,5	19,5	22,8	57,8	60,8	3,0	0	100

Tov.: Tanártovábbképzés

Szakv.: Szakirányú/szakvizsgára felkészítő képzések

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a képzés hossza szerint megfigyelhetőek-e különbségek a válaszadók preferenciáiban. Feltételezésünk szerint minél hosszabb a képzés, annál inkább nyitnak a résztvevők az online részvétel felé. Az adatok alapján ez a feltevés csak részben igazolódott be (ld. 5. táblázat).

5. táblázat. Személyes jelenlét preferált aránya tanártovábbképzés esetén (% , N = 334)

Személyes jelenlét aránya	30 órás képzés	60 órás képzés	120 órás képzés
Csak online (0%)	18,6	10,2	8,4
25/33%*	29,9	42,2	50,6
50%	30,2	39,2	33,2
Csak személyes (100%)	21,3	8,4	7,8
Összesen	100	100	100

\*30 órás képzés esetében 10 óra személyes jelenlétet adtunk meg, míg a 60 és 120 órás képzések esetében 15, illetve 30 órát.

A szaktárgyhoz kapcsolódó módszertani tanártovábbképzéseknél 30 és 60 órás képzések esetén a 25/33%-os, illetve az 50%-os személyes jelenlét preferálók aránya a legmagasabb, és közel egyforma (29,9% és 30,2% a 30 órás képzés, míg 42,2%, illetve 39,2% a



60 órás képzés esetében), tehát nincs számottevő különbség azok között, akik a képzés harmadát/negyedét, vagy pedig felét szeretnék személyes jelenléttel végezni.

Megfigyelhető az is, hogy a képzés hosszával párhuzamosan csökken azoknak a száma, akik csak személyes jelenléte preferálnának, de egyben azoké is, akik csak online jelenléte (5. táblázat, szürke kiemelés). A csak személyes, illetve csak online képzést igénylők aránya jóval alacsonyabb mindhárom képzési hosszánál. A csak személyes jelenléte választók száma számottevően nagyobb a 30 órás képzés esetében, mint a hosszabb képzéseknél, és ugyanez figyelhető meg, igaz, kisebb mértékben, a csak online jelenléte választók körében is, tehát az adatok alapján elmondható, hogy csak ennél a képzési hosszánál érdemes ezeken az alternatívákon elgondolkodni. A 25%-os személyes jelenléte választók aránya kiugróan magas (50,6%) a 120 órás tanártoábbképzés esetében, tehát előzetes feltételezésünkre azt a választ kapjuk, hogy ennél a képzésnél az alacsonyabb személyes arányú blended képzés kiugróan népszerű lenne, míg a 30 és 60 órás képzések tekintetében nincs számottevő különbség a kisebb hányadú, illetve felerészre személyes jelenléte között. A blended képzési forma felé való nyitottság összefüggésben állhat a lakóhely és a képzés helyének távolságával. A 30 órás továbbképzés esetében szignifikáns negatív összefüggés ( $r = -0,122$ ,  $p = 0,027$ ), míg a 60 órás képzés esetében erős szignifikáns negatív összefüggés ( $r = -0,145$ ,  $p = 0,009$ ) van a képzésben igényelt személyes jelenléti arány és a kitöltő megyeszékhelyének Budapesttől mért távolsága között. Mint arra már utaltunk, a felmérést a KRE-hez köthető pedagógusok körében terjesztettük, így vélelmezzük, hogy a válaszadók a továbbképzés helyszínének Budapestet tartják. Elmondható tehát, hogy a blended learningre való nyitottságot a képzés hossza mellett a lakóhely is befolyásolja. A kizárólag online képzést azonban a résztvevők lakóhelytől és a képzés hosszától függetlenül is jóval kevésbé igénylik, mint a részben online képzést. Ennek egyik lehetséges oka a képzés ismeretlensége, kevés az ilyen típusú továbbképzés a piacon, mint ahogyan arról a bevezetőben is számot adtunk. Előfordulhat, hogy a pedagógusok blended képzés irányába tanúsított nyitottsága annak tulajdonítható, hogy szívesen kihasználnák az online képzés előnyeit, ha a képzés tartalmaz jelenléti, tehát általuk már ismert, kipróbált oktatási módot is, míg a teljesen ismeretlen, kizárólag online képzésformától tarthatnak, esetleg tapasztalat hiányában nem is érzik hatékonynak.

Az oklevelet adó szakirányú továbbképzések tekintetében hasonló tendencia figyelhető meg (6. táblázat): a blended képzések felé tolódik el a résztvevők preferenciája, mégpedig a képzés hosszával fordítottan arányos módon: 60 órás képzés esetében inkább az 50%-os személyes jelenléte választanák, míg 120 órás képzés esetében valamivel többen döntenének a 25% személyes jelenléte mellett (ld. 6. táblázat). Mindkét hosszúságú képzés esetén elmondható, hogy a résztvevők több mint 70%-a választana valamilyen arányú blended formájú oktatást.

6. táblázat. Személyes jelenléte preferált aránya szakirányú képzés esetén (% ,  $N = 334$ )

Személyes jelenléte aránya	60 órás képzés	120 órás képzés
Csak online (0%)	9,0	7,8
25%	34,1	44,0
50%	44,0	40,7
Csak személyes (100%)	12,9	7,5
Összesen	100	100

*A pedagógusok e-learning oktatásszervezésre való nyitottsága  
a háttérváltozók tükrében*

Mint azt más, digitális eszközhasználatra vonatkozó kutatások (ld. pl. Kárpáti, 2013; Lévai, 2013) kimutatták, jelen kutatás is megerősíti, hogy a nem és az életkor nem befolyásoló tényező, hanem elsődlegesen a személyes motiváció, attitűd a döntő. Feltételeztük, hogy a központi képzési helyszín (főváros, megyei jogú város) és a magasabb szintű intézménytípus (pl. gimnázium) összefüggést mutat az online képzéselemekre való nyitottsággal. Ezt a vélhetően jobb intézményi infrastruktúra miatt feltételeztük, azonban jelen minta esetében ezt a feltevést nem támasztják alá az adatok. Ez is megerősíti a bevezetőben leírtakat: az e-learningre való nyitottság háttérében elsősorban nem külső tényezőket (pl. intézménytípus, intézményi infrastruktúra) kell keresni, hanem a személyes motivációt.

A személyes jelenlét preferálása és a Budapesttől mért távolság közötti összefüggésre már korábban kitértünk. Ez az eredmény a minta földrajzi eloszlásával is magyarázható: a kitöltők több mint kétharmada a közép-magyarországi és közép-dunántúli régiókból való, számukra tehát a továbbképzés személyes jelenléti részének valószínűsíthető helye Budapest. Minél távolabb laknak a résztvevők a fővárostól mint esetleges képzési helyszíntől, annál inkább szeretnék az online képzési arányt a továbbképzési kurzusokon, vélhetően az utazással, szállással kapcsolatos anyagi és időtényezők miatt.

Kétmintás t-próbát végeztünk, hogy megtudjuk, bizonyos szakok befolyásolják-e az online oktatásra való nyitottságot. Feltételeztük, hogy az idegen nyelv szakosok, illetve a valamilyen reál tantárgyat tanító pedagógusok háttérüknél fogva érdeklődőbbek az online képzés iránt. Az eredmények azt mutatják, hogy a személyes jelenlét preferált aránya tekintetében a reál szak nem differenciál, azonban az idegen nyelv szakosok ( $M = 42,69$ ,  $SD = 32,44$ ) minden képzésnél észrevehetően, de a 30 órás képzésnél szignifikánsan jobban igénylik a magasabb online részvételi arányt ( $p = 0,044$ ,  $t = 2,024$ ,  $df = 332$ ), mint a nyelvszakkal nem rendelkezők ( $M = 49,91$ ,  $SD = 32,7$ ). A nyelvszakos pedagógusok nyitottsága az online képzések fele több tényezővel is magyarázható. Feltételezhető, hogy idegen nyelv szakjukhoz kapcsolódóan több digitális oktatási segédanyaggal kerültek már kapcsolatba (lásd egy aktuális felmérés adatait: Dringó-Horváth és Menyhei, 2020), de az is, hogy idegennyelv-ismeretük miatt már kapcsolatba kerültek a széles körben elterjedő MOOC rendszerekkel (pl. Coursera, stb.). Az eredmények egybecsengenek több, országos közoktatási informatikai felmérés eredményével, melyek rendre kimutatták, hogy a számítástechnikát oktatók után az idegen nyelvet tanítók használják leggyakrabban a digitális eszközöket az oktatás során (Hunya, 2008).

Feltételezésünk szerint a tanított évek száma pozitívan befolyásolja a nyitottságot. Ezt jelen minta esetében nem sikerült minden kétséget kizáróan alátámasztanunk: a 15 évnél több időt közoktatásban töltött tanárok ugyan valamelyest nagyobb arányban (50,6%) szeretnének blended típusú képzést a 15 évnél kevesebb gyakorlattal rendelkezőknél (47,7%), de a különbség elenyésző.

*Preferált képzési időszak és napszak*

Előzetesen feltételeztük, hogy az év/félév kezdő és záró időszaka, illetve a nyári hónapok nem preferált hónapok személyes jelenlétű képzés esetén. Ez a feltételezésünk jórészt megerősítést nyert, emellett a májusi időpont is meglehetősen népszerűtlennek bizonyult, nyilvánvalóan az érettségi időszak miatt. Az adatok alapján ősszel október, tavasszal főleg február-március, esetleg április jön szóba személyes jelenlétű képzések esetén, az összes többi hónap preferáltsága 25% alatti (ld. 7. táblázat). Legkisebb arányban a decembert választották válaszdóink, feltehetőleg az év végi ünnepek miatt.

Ha a blended képzés lehetséges időpontjairól kérdeztük a résztvevőket, akkor minden hónap preferáltsága nőtt, ebben az esetben csupán a december és július hónapoknál mértünk 25% alatti preferáltságot. Kibővül tehát az őszi időszak október-novemberre, a tavaszi pedig egészen kinyílik: a januártól áprilisig terjedő időszakot kimondottan magas arányban tartják megfelelőnek a résztvevők, és még a június-augusztus is felzárkózik (lásd 7. táblázat). Nem meglepő módon csupán a szeptember, május, július és december hónapokat nem érinti számottevően pozitívan az esetleges online képzés lehetősége, de ezeknek a hónapoknak az esetében is jelentős a növekedés. Mindenképpen elmondható tehát, hogy a blended típusú képzési forma lehetősége a kurzusindításra alkalmasnak vélt hónapok számát pozitívan befolyásolja.

7. táblázat. Alkalmasnak tartott képzési hónapok (% , N = 334)

Hónap	Személyes képzés	Blended képzés
Január	21,9	39,8
Február	42,8	53,6
Március	46,1	52,7
Április	33,8	43,1
Május	17,1	28,4
Június	17,1	32,6
Július	18,3	24,3
Augusztus	23,7	28,4
Szeptember	18,6	26,0
Október	32,9	39,5
November	23,7	35,0
December	8,1	21,6

A személyes jelenlétű képzés preferált napszakjai a blokkosított péntek-szombat, melyet a kitöltők 56,3%-a tart alkalmasnak, illetve a szombat, amelyet 53,6%-ban tartanak a résztvevők alkalmas képzési napnak.

#### *A képzésdíjról alkotott elképzelések és az intézményi támogatottság megítélése*

A képzésdíj tekintetében átlagosan óránkénti 1000 Ft összeget feltételeztünk. Ez az összeg a rövidebb (5-10 órás) képzések esetében magasabb, és ezeknél a képzéseknél magasabb azoknak az aránya is, akik ingyenes képzést tartanának reálisnak. A válaszadók több mint fele ingyenes képzésként tartja reálisnak az 5 órás, nem akkreditált, 5 kredites tanúsítványt adó képzéseket, és összességében több mint 90%-uk maximum 10 000 ft-ot szánna ilyen képzésre. A 10 órás képzés esetében már csak a válaszadók egyötöde (20,7%) vár ingyenes képzést, és összességében több mint 90%-uk maximum 20 000 ft-ot fizetne ilyen képzésért (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. Reálisnak ítélt maximális képzésdíjak személyes jelenléti kurzus esetén (% , N = 334)

Képzésdíj	5 órás	10 órás	30 órás	60 órás	120 órás
Ingyenes	55,4	20,7	10,8	9,9	10,2
Max. 5 000	24,6	22,8	4,8	2,1	1,2
Max. 10 000	13,8	33,5	17,7	5,1	2,4
Max. 20 000	5,4	15,6	21,0	12,9	4,2
Max. 30 000	0,0	4,5	28,4	16,8	11,4
Max. 40 000	0,3	1,5	9,0	12,0	7,8
Max. 50 000	0,0	0,9	4,2	15,0	9,3
Max. 60 000	0,3	0,0	2,7	16,8	13,2
Max. 70 000	0,0	0,3	0,3	2,4	6,0
Max. 80 000	0,0	0,0	0,9	3,6	5,4
Max. 90 000	0,0	0,3	0,0	2,1	3,9
Max. 100 000	0,3	0,0	0,3	1,5	18,6
Max. 120 000	0,0	0,0	0,0	0,0	6,6

A 30 órás képzések esetében már megfigyelhető a képzési óradíj csökkenése, ami az általunk feltételezett összehoznál kevesebb lett. A válaszadók több mint 90%-a maximum 40 000 ft-ot fizetne ilyen képzésért, és csak a válaszadók egytizede várna ingyenes képzést. A 60 órás képzésnél tovább csökken az óradíj, a válaszadók több mint 90%-a maximum 60 000 ft-ot tartana reálisnak ezért a képzésért, míg a 120 órás képzés tekintetében a reálisnak ítélt óradíj az általunk előirányzott 1000 ft-nak csaknem a fele. A válaszadók több mint 90%-a maximum 100 000 ft-ot adna ki ilyen hosszúságú képzésért. A 9. táblázat tartalmazza a válaszadók által maximálisan megadott összegek súlyozott átlagával számított óradíjakat, amelyből jól látszik, hogy a képzésre reálisnak ítélt maximális óradíj a képzés hosszával lineárisan csökken.

9. táblázat. Reálisnak tartott maximális óradíjak képzési hosszönként.

Képzés hossza	5 órás	10 órás	30 órás	60 órás	120 órás
Súlyozott maximális órabér*	1919	1321	869	712	544

\*Az ingyenes képzést választó válaszadók kihagyásával

Likert-skála segítségével gyűjtöttünk adatot arra vonatkozólag, hogy milyenek ítélik a résztvevők intézményük továbbképzéseket akár anyagilag, akár egyéb módon támogató magatartását. Az egész mintára vonatkoztatva az intézményi anyagi támogatás megítélésének átlaga 5 fokú Likert-skálán 2,66 (SD = 1,42), míg az egyéb támogatás megítélésének átlaga valamivel magasabb, 3,28, és szórása is alacsonyabb (SD = 1,34), ami alapján elmondható, hogy a résztvevők megítélése szerint az intézmények inkább egyéb módokon, például rugalmas beosztással, óraszámkedvezményrel, stb. támogatják a kollégák továbbképzésen való részvételét.

Az intézményi anyagi támogatás megítélésének Likert-skála szerinti átlaga a fővárosban a legkisebb (M = 2,22, SD = 1,42), a falvakban és nem megyei jogú városokban a legnagyobb (M = 2,82, SD = 1,51; M = 3,02, SD = 1,32). Az átlagok alapján a teljes mintára nézve elmondható, hogy válaszadóink nem túlzottan érzik támogatónak intézményüket a továbbképzések tekintetében. Hasonló eredményre jutott egy korábbi

felmérés is, melyben a hazai pedagógusok továbbképzési igényeit hasonlították össze a TALIS-országok pedagógusainak eredményeivel: „a magyar tanárok fele anyagi okokból maradt ki a szakmai továbbképzésről, és az átlagosnál magasabb arányban említették a munkáltatói támogatás hiányát is” (Sági és Varga, 2010). Ezzel egybecsengő eredményeket kapunk a nem anyagi természetű kedvezmények tekintetében is: a főváros esetében a legalacsonyabb a megítélés ( $M = 2,96$ ,  $SD = 1,45$ ) míg a falvakban a legnagyobb ( $M = 3,79$ ,  $SD = 1,1$ ). Az intézményi támogatottság erős, pozitív, szignifikáns összefüggést mutat a kitöltő megyeszékhelyének Budapesttől mért távolságával: minél távolabbi a megyeszékhely, annál kedvezőbbnek ítélik meg a résztvevők munkahelyük anyagi ( $r = 0,185$ ,  $p = 0,001$ ) és nem anyagi támogatását ( $r = 0,204$ ,  $p < 0,001$ ). Az intézményi anyagi ( $r = -0,264$ ,  $p < 0,001$ ) és nem anyagi ( $r = -0,154$ ,  $p = 0,008$ ) támogatás mértéke és a település nagysága is szoros, negatív összefüggést mutat. Ezek az eredmények összefüggésben állhatnak a vidéki pedagógushiányt kompenzáló helyi, intézményi vagy fenntartói intézkedésekkel, amelyek vizsgálata jelen tanulmány fókuszán kívül esik.

Az intézményi anyagi és nem anyagi támogatás megítélése egymással is összefüggést mutat ( $r = 0,578$ ,  $p < 0,001$ ), tehát elmondható, hogy a résztvevők az anyagi támogatás mellett hasonló módon érzékelik az anyagilag ki nem fejezhető támogató hozzáállást, ami alapján megkülönböztethetünk támogatottabb és kevésbé támogató intézményeket.

Kétmintás t-próba segítségével vizsgáltuk az intézményi támogatottság megítélésében mutatkozó különbségeket alcsoportonként. Az intézményi anyagi támogatás tekintetében megfigyelhető, hogy a férfi résztvevők szignifikánsan ( $t = 3,21$ ,  $df = 328$ ,  $p < 0,001$ ) magasabbnak ítélik az intézmény anyagi támogatását ( $M = 3,14$ ,  $SD = 1,4$ ), mint a női résztvevők ( $M = 2,53$ ,  $SD = 1,4$ ). Hasonló különbség ( $t = 2,95$ ,  $df = 328$ ,  $p = 0,003$ ) figyelhető meg az egyéb támogatottságnál is a férfi résztvevők esetében ( $M = 3,70$ ,  $SD = 1,2$ ) a nőkkel szemben ( $M = 3,17$ ,  $SD = 1,36$ ). Fontos azonban megjegyezni, hogy ez nem feltétlenül jelenti a valós támogatottságot, hiszen a kérdőív a résztvevők megítélésére kérdezett rá, nem gyűjtött adatot valós támogatásról, ennek ellenére mindenképpen ajánlott ezen paraméter intézményi felülvizsgálata.

Összefüggést feltételeztünk az intézményi anyagi vagy egyéb támogatás és a magasabb képzési díj fizetésének hajlandósága között, ennek ellenőrzésére korrelációelemzést végeztünk. Várakozásunknak megfelelően pozitív, szignifikáns összefüggést mutat az intézményi anyagi támogatás a képzésre fordítani kívánt összeggel az alábbi képzéshozszo- szok esetében: 5 órás képzés ( $r = 0,165$ ,  $p = 0,002$ ), 10 órás képzés ( $r = 0,134$ ,  $p = 0,014$ ),

---

*Az átlagok alapján a teljes mintára nézve elmondható, hogy válaszadóink nem túlzottan érzik támogatónak intézményüket a továbbképzések tekintetében. Hasonló eredményre jutott egy korábbi felmérés is, melyben a hazai pedagógusok továbbképzési igényeit hasonlították össze a TALIS-országok pedagógusainak eredményeivel: „a magyar tanárok fele anyagi okokból maradt ki a szakmai továbbképzésről, és az átlagosnál magasabb arányban említették a munkáltatói támogatás hiányát is” (Sági és Varga, 2010). Ezzel egybecsengő eredményeket kapunk a nem anyagi természetű kedvezmények tekintetében is: a főváros esetében a legalacsonyabb a megítélés ( $M = 2,96$ ,  $SD = 1,45$ ) míg a falvakban a legnagyobb ( $M = 3,79$ ,  $SD = 1,1$ ).*

---

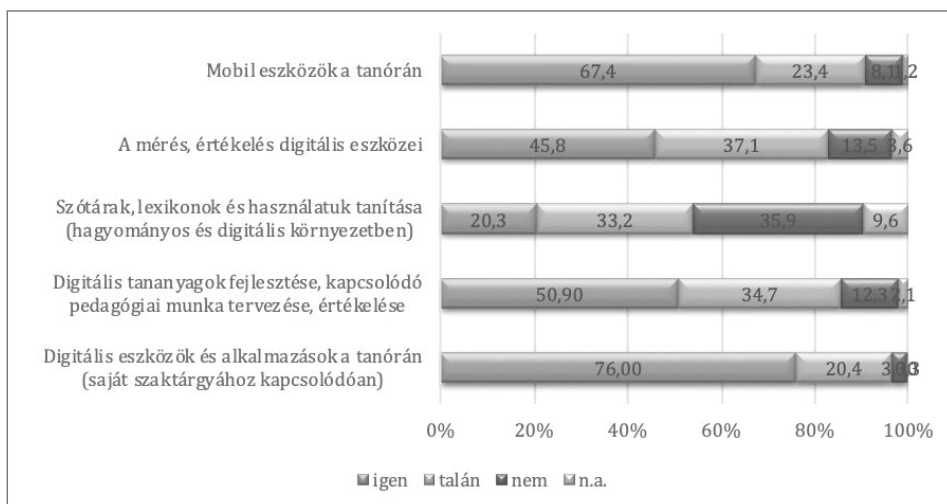
valamint 30 órás képzés esetében ( $r = ,115$ ,  $p = 0,036$ ). A korreláció erőssége a képzések hosszával csökken, a hosszabb képzések (60 és 120 órás) esetében pedig nem szignifikáns. Az egyéb intézményi támogatás megítélése nem mutat összefüggést a képzésre fordítani kívánt összeggel.

A válaszadók kétharmada (67,7%) véli úgy, hogy ha a kurzus részben vagy egészen online folyik, akkor a képzési díjat csökkenteni kellene. A díjat csökkenteni vágyók között nem szignifikánsan nagyobb az intézményileg nem támogatottak aránya, tehát a résztvevőknek támogatástól függetlenül az a véleménye, hogy a részben vagy egészben otthon végzendő továbbképzéseknek alacsonyabb árfekvésűeknek kellene lenniük. Fontos megjegyezni, hogy a felmérés a 2020-as koronavírus-járvány miatti digitális oktatás előtt készült, így a pedagógusoknak még nem lehetett gyakorlati tapasztalatuk arról, hogy az online oktatás a jelenléti oktatáshoz képest kevesebb, ugyanannyi vagy több elfoglaltságot és befektetést igényel-e a kurzus oktatójától.

### *Népszerű tanártovábbképzések és szakirányú képzések, jövőbeli tervek*

Az oktatási folyamatban résztvevők jogos elvárása, hogy az iskolában oktató pedagógusok a társadalmi igények változásaihoz igazodva tudjanak tanítani. A megváltozott igények a szaktárgyakhoz kapcsolódó tudáson és módszertani jártasságon túl többek között a megújulás képességét, az új, innovatív módszerek iránti nyitottságot is magukban foglalják. Ebből kifolyólag, a továbbképzések piacképességének tervezésekor nem csak a tantárgyakhoz kapcsolódó tematikus vagy módszertani ismeretbővítésre kell gondolnunk, hanem arra is, hogy a 21. századi eszközök miként vonhatóak be különböző pedagógiai folyamatok tervezésébe és kivitelezésébe.

Előzetes feltételezésünk szerint a pedagógusok nagy arányban (70% felett) nyitottak a digitális technológiákhoz köthető képzésekre. Ez a hipotézis részben megerősítésre került, a felkínált képzések közül a legnépszerűbb a saját szaktárgyhoz köthető digitális tanórai alkalmazások, illetve a mobileszközök tanórai használata témájú továbbképzést választók aránya 70% körüli, az ezekre nyitottak (tehát igennel vagy talánnal válaszolók) aránya pedig még magasabb, 96,4% a digitális tanórai alkalmazások, míg 90,7% a mobil eszközök tekintetében.



2. ábra. Érdeklődés oktatásinformatika témájú tanártovábbképzések iránt

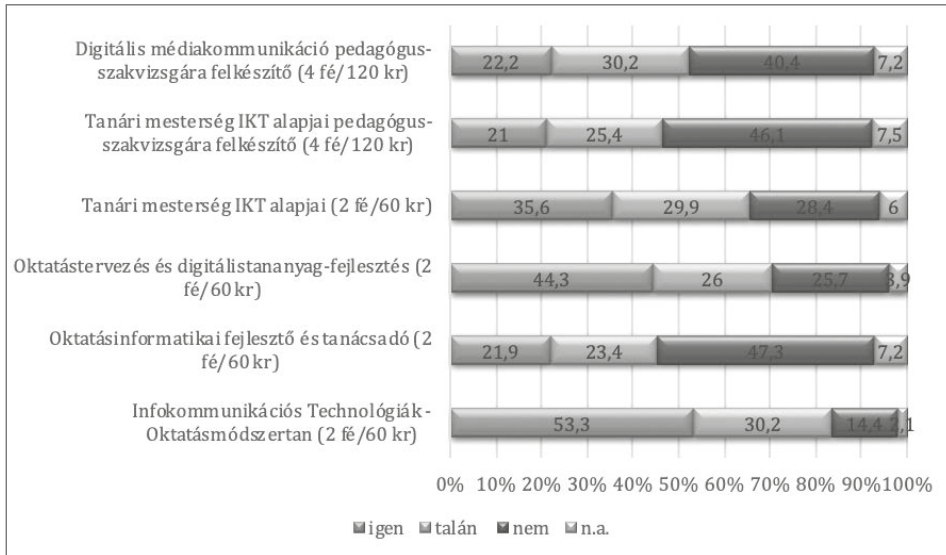


Jól látható, hogy a legnagyobb igény a tantermi környezetben használható digitális technológiák elsajátításához kapcsolódik. A nem közvetlenül a tanórán használható ismeretek, például a tananyagfejlesztéshez, mérés-értékeléshez köthető továbbképzések népszerűsége valamivel alacsonyabb (50% körüli), míg a hagyományos és digitális szótár és lexikonhasználatra fókuszáló továbbképzés számottevően lemarad. Ez utóbbit egy további, aktuális felmérés is alátámasztja, mely angol és német nyelv és nyelvtanár szakon végzettek szótárhasználói szokásait és a szótárhasználat elsajátításával, illetve oktatásával kapcsolatos tapasztalatait tárja fel (Dringó-Horváth és mtsai, 2020). A felmérés adatai azt mutatják, hogy a szótárdidaktika nyelvórai megjelenése meglehetősen alacsony: még a gyakorlott, nyelvszakot végzett nyelvtanulóknál sem jellemző a szótárismeret szisztematikus elsajátítása, és a tanítási gyakorlattal rendelkező válaszadóknál szintén nem gyakori a szótárdidaktika megjelenése saját oktatási gyakorlatukban. Mindez egybecseng más, korábbi kutatások megállapításaival, miszerint a szótárdidaktika nem képezi feltétlenül a nyelvórák alapvető részét (Gaál, 2016, 2017; Dringó-Horváth, 2017). A mobileszközök tanórai lehetőségeinek kiaknázása iránti igény térhódítása megfelel a témához kapcsolódó szakirodalom előjelzéseinek: világszerte jellemző a mobileszközök oktatásba való bevonásának előretérése, támogatása, a kezdeményezések sikeressége pedig nagy mértéken függ a pedagógusok megfelelő felkészítésétől, hozzáállásától. További fontos tényezőként említik még a megfelelő tervezést, előkészítést és finanszírozást, valamint az alkalmazott eszközök és digitális tartalmak minőségét (Czékmán, 2019; Fehér, 2020).

Szakirányú, oklevelet adó továbbképzések esetében alacsonyabb a hajlandóság, mely a fentiek alapján vélhetően nem a téma elutasítását jelenti (szintén oktatásinformatikai témájú képzésekről lévén szó), hanem sokkal inkább a képzés hosszával, költségével és nehézségével (oklevelet adó képzés) – tehát a képzéstípussal – van összefüggésben.

*Jól látható, hogy a legnagyobb igény a tantermi környezetben használható digitális technológiák elsajátításához kapcsolódik. A nem közvetlenül a tanórán használható ismeretek, például a tananyagfejlesztéshez, mérés-értékeléshez köthető továbbképzések népszerűsége valamivel alacsonyabb (50% körüli), míg a hagyományos és digitális szótár és lexikonhasználatra fókuszáló továbbképzés számottevően lemarad.*

*Ez utóbbit egy további, aktuális felmérés is alátámasztja, mely angol és német nyelv és nyelvtanár szakon végzettek szótárhasználat elsajátításával, illetve oktatásával kapcsolatos tapasztalatait tárja fel (Dringó-Horváth és mtsai, 2020). A felmérés adatai azt mutatják, hogy a szótárdidaktika nyelvórai megjelenése meglehetősen alacsony: még a gyakorlott, nyelvszakot végzett nyelvtanulóknál sem jellemző a szótárismeret szisztematikus elsajátítása, és a tanítási gyakorlattal rendelkező válaszadóknál szintén nem gyakori a szótárdidaktika megjelenése saját oktatási gyakorlatukban.*



3. ábra. Érdeklődés oktatásinformatikai szakirányú, illetve szakvizsgára felkészítő képzések iránt

A szakirányú, illetve szakvizsgára felkészítő képzés esetében sokkal alacsonyabb az egyértelmű igen válaszok aránya, míg az elutasítók száma kiegyenlítettebb. A legnépszerűbb az *Infokommunikációs Technológiák – Oktatásmódszertan* képzés, mely közepes hosszúságú (60 órás), hasonlóan népszerű a szintén 60 órás, tanterem kívüli pedagógiai munkát segíteni hivatott *Oktatástervezés és digitális tananyagfejlesztés* kurzus, míg a szakvizsgára felkészítő, négy féléves, 120 órás kurzusok nem kimondottan keresettek, a válaszadók alig több mint ötöde érdeklődik ezek irányába.

Előzetes feltételezésünk szerint a tanított tantárgy befolyásolhatja a digitális technológiák felé való nyitottságot: ha a válaszadó bármely szakja idegen nyelv, akkor vélhetően több ilyen anyaggal és módszertani útmutatással, képzéssel találkozik a pedagógus, míg, ha valamely szakja reál tantárgy, akkor esetleg jobban érdeklik a digitális technológiák. Kétféle t-próbát végeztünk, hogy megtudjuk, van-e számottevő különbség az idegen nyelvet tanítók és idegen nyelvet nem tanítók, valamint a reál szakkal rendelkezők és nem rendelkezők továbbképzés-preferenciái között. Az oklevelet adó képzések körében nem volt jelentős különbség a mintán belül, azonban a rövidebb, oklevelet nem adó továbbképzések között szignifikáns különbség figyelhető meg az alábbi képzések esetén idegen nyelv, illetve reál szakok függvényében (a t-próba eredményeit a 10. táblázat tartalmazza, míg a csoportátlagokat zárójelben közöljük):

Szótárak, lexikonok és használatuk tanítása: Az idegen nyelvet oktatók ( $M = 2,04$ ,  $SD = ,78$ ) szignifikánsan jobban érdeklődnének ez iránt a képzés iránt, mint az idegen nyelvet nem oktatók ( $M = 2,3$ ,  $SD = 0,78$ ). A legalább egy reál szakkal rendelkezők ( $M = 1,56$ ,  $SD = 0,7$ ) szignifikánsan kevésbé érdeklődnének ez iránt a képzés iránt, mint a csak humán szakkal rendelkezők ( $M = 1,9$ ,  $SD = 0,78$ ).

A mérés, értékelés digitális eszközei: A reál tárgyat nem oktatók szignifikánsan kevésbé érdeklődnek ez iránt a képzés iránt ( $M = 2,29$ ,  $SD = 0,73$ ), mint a legalább egy reál szakkal rendelkezők ( $M = 2,52$ ,  $SD = 0,59$ ). Ezek az adatok arra mutatnak, hogy a tanított szakok, előfeltételezésünkkel ellentétben, csak minimálisan befolyásolják a pedagógusok továbbképzési preferenciáit digitális tartalmú tanártovábbképzések esetében.

A közoktatásban töltött évek száma sem kimondottan tekinthető befolyásoló tényezőnek a továbbképzések témaválasztásánál. Összesen két továbbképzés esetén jelentett különbséget: a *Szótárak, lexikonok és használatuk tanítása* esetében a közoktatásban 15 évnél több ideje dolgozók ( $M = 1,97$ ,  $SD = 0,8$ ) szignifikánsan jobban érdeklődnek ez iránt a képzés iránt, mint a közoktatásban kevesebb ideje dolgozók ( $M = 1,72$ ,  $SD = 0,73$ ), tehát a fiatalabb korosztály kevésbé érdeklődő a szótár- és lexikonhasználat iránt. A szakvizsgára felkészítő 120 órás *Digitális médiakommunikáció pedagógus-továbbképzés* esetében is befolyásoló ténynek bizonyult a pályán eltöltött idő: a 15 évnél régebb óta pályán lévők ( $M = 1,91$ ,  $SD = 0,83$ ) szignifikánsan jobban érdeklődtek ez iránt a képzés iránt, mint az ennél kevesebb ideje tanító pedagógusok ( $M = 1,71$ ,  $SD = 0,75$ ).

10. táblázat. Az érdeklődést szignifikánsan meghatározó tényezők az oktatásinformatikai képzéseknél

	Idegen nyelv szak függvényében	Reál szak függvényében	Közoktatásban töltött idő függvényében
Szótárak, lexikonok és használatuk tanítása	( $t = -3,58$ , $df = 332$ , $p < ,001$ )	( $t = 3,01$ , $df = 300$ , $p = ,003$ )	( $t = 2,71$ , $df = 268$ , $p = ,007$ )
Digitális médiakommunikáció pedagógus-továbbképzés	-	-	( $t = 2,16$ , $df = 273$ , $p = ,031$ )
A mérés, értékelés digitális eszközei	-	( $t = -2,32$ , $df = 320$ , $p = ,021$ )	-

A mobil eszközös továbbképzés népszerűsége szignifikáns, pozitív ( $r = 0,112$ ,  $p = 0,043$ ) összefüggést mutat a közoktatásban töltött évekkkel, ami mutatja az idősebb generáció mobil eszközök felé való nyitottságát és érdeklődését, amely háttérben állhat a módszertani megújulás iránti késztetés, vagy korból adódó hátrány kompenzálása is.

A válaszadókat arra is kértük, hogy rangsorolják, ők milyen típusú képzésen vennének részt. Megfigyelhető, hogy a rövidebb, oklevelet nem adó képzések iránt mutatkozik nagyobb igény. Legnépszerűbbek a 30 órás képzések, hiszen a válaszadók több mint fele első helyre rangsorolta ezt a típusú képzést, míg a 60 és 10 órás képzések számottevően alacsonyabb, közel hasonló hányadban szerepelnek. Nem meglepő módon az akkreditációt nem igénylő, csupán 5 kreditet adó 5 órás képzések nem kimondottan népszerűek, a válaszadók több mint fele (54,2%) utolsó helyre rangsorolja őket. A szakvizsgára felkészítő, 4 féléves képzést csupán a válaszadók egyötöde teszi az első vagy a második helyre.

11. táblázat. A tanártovábbképzések során preferált óraszámok (% ,  $N = 334$ )

	1. hely	2. hely	3. hely	4. hely	5. hely
5 órás (ált. nem akkreditált)	12,3	6,3	13,5	13,8	54,2
10 óra és akörüli	12,3	27,2	18,3	39,2	3,0
30 óra és akörüli	51,8	18,6	22,8	3,9	3,0
60 óra és akörüli	13,2	38,6	19,2	24,6	4,5
120 óra és akörüli	10,5	9,3	26,3	18,6	35,3

Végezetül azt vizsgáltuk, mennyire nyitottak a pedagógusok arra, hogy a közeljövőben tanártovábbképzéseket, szakirányú képzéseket végezzenek. Ez a kérdésünk részben

kapcsolódik az előzőhöz, hiszen már azokból az eredményekből is látható, hogy mintánkban nem kimondottan népszerűek a szakirányú képzések. Előzetes feltevésünk szerint nagyobb (60% fölötti) azok aránya, akik az elkövetkezendő 3 évben tanártovábbképzésen szeretnének részt venni, míg valamivel alacsonyabb (40% alatti) azok aránya, akik szakirányú továbbképzésen vennének részt 3 éven belül.

Az adatok csak részben igazolták a feltételezéseinket. A résztvevők 67,7%-a tervezi, hogy az elkövetkezendő 3 évben tanártovábbképzésen vesz részt. Sem a közoktatásban töltött évek száma, sem a szak nem befolyásolja a jövőbeni továbbképzési terveket. A képzést tervezők intézményi anyagi támogatása esetében nem figyelhető meg szignifikáns különbség, de egyéb támogatottságának aránya ( $M = 3,4$ ,  $SD = 1,2$ ) szignifikánsan magasabb, mint a képzést nem tervezők esetében ( $3,02$ ,  $SD = 1,4$ ) ( $t = 1,92$ ,  $df = 280$ ,  $p < 0,05$ ), ami azt mutatja, hogy anyagi források hiányában a támogató intézményi légkör is pozitívan befolyásolhatja a pedagógusok továbbképzési terveit.

Az előfeltételezett 40% alatti arányszám csak a hosszabb, szakvizsgára felkészítő képzések esetében igazolódott be: a 60 órás szakirányú továbbképzéseket a következő 3 évben tervezők aránya efölött van (44,6%), míg a szakirányú, szakvizsgára felkészítő, 120 órás képzést tervezőké jóval alacsonyabb, 18,3%. Ez utóbbi adat konzisztens a fentebb bemutatott, rangsorolást kérő kérdésre adott válasszal, ahol a válaszadók csupán egyötöde tette a szakvizsgára felkészítő képzést első vagy második helyre személyes rangsorában.

### Összefoglalás, az eredmények hasznosíthatósága

Az eredmények felhasználása gyakorlati segítséget nyújthat a képzőhelyeknek, tanártovábbképzések indítóinak abban, hogy képzéseik tartalmi és módszertani megtervezésekor, valamint az oktatásszervezés során figyelembe vegyék a digitális transzformációs igényeket minden képzési területen: az akkreditált továbbképzésektől a szakirányú továbbképzéseken át a szakvizsgáig.

Összefoglalásul elmondható, hogy a felmérés alapján kiemelkedően fontos a következő szempontok figyelembevétele:

- A blended képzések előtérbe helyezése kívánatos a csak személyes, vagy csak online képzésekkel szemben, de a tervezés során érdemes szem előtt tartani a képzés hosszát, hiszen az kihathat a blended képzéssel kapcsolatos igényekre is.
- Érdemes fokozottan figyelni a digitális pedagógiához kapcsolódó tartalmak megjelenítésére, mégpedig lehetőség szerint nem általánosan, hiszen a legnagyobb igény a konkrét, egyes tantárgyakhoz kapcsolódó kompetenciafejlesztés iránt mutatkozik. Emellett kiemelkedő érdeklődés tapasztalható a mobil eszközökhöz kapcsolódó képzések iránt is.
- A képzés meghirdetésének időpontja és a képzésdíj meghatározásánál érdemes a képzésformát alapul venni. Az új, e-learning alapú képzésformák bevezetése lehetőséget nyújt egy jóval szélesebb időintervallum kihasználására a továbbképzések meghirdetésénél, az ebben az esetben a résztvevők részéről elvárt árcsökkenés reális lehetőségeit mindenképpen érdemes mérlegelni.

Végül pedig az intézmények számára érdekes megfontolni valók: az intézményi támogatásnál különösen a nagyvárosok és megyeszékhelyek iskoláinak érdemes felülvizsgálni a pedagógus továbbképzésekhez kapcsolódó támogatási gyakorlatukat. Az esetleges anyagi eszközök hiányában is támogathatják munkatársaikat: az egyéb lehetőségek széles tárháza áll rendelkezésre ezen a területen, például órakedvezmény, helyettesítések rugalmas kezelése, órarend kedvező alakítása, etc. A támogatás lehetséges formáinak

felderítésére megfelelő lehet egy belső, intézményi igényfelmérés. Minden esetben ügyelni kell a támogatás során arra, hogy a támogatási forma mind a férfi, mind a nő pedagógusok számára optimális legyen, és a továbbképzésre eljutó pedagógusok között a nemek aránya megfelelő legyen.

**Dringó-Horváth Ida**

KRE BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ  
és KRE IKT Kutatóközpont

**Dombi Judit**

PTE BTK Anglisztika Intézet

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az Oktatásinformatika a felsőoktatásban kutatócsoport 20629B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem által finanszírozott pályázat keretében végezték.

### Irodalom

- Czékmán Balázs & Fehér Péter (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983-2016). *Képzés és gyakorlat: training and practice*, 15(1–2), 45–66. DOI: 10.17165/tp.2017.1-2.3
- Czékmán Balázs (2019). Tablettel támogatott oktatás: Nagy Volumenű nemzetközi és hazai kezdeményezések. In Juhász Erika & Endrődy Orsolya (szerk.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*. Debreceni Egyetem – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 477–489.
- Dringó-Horváth Ida (2012). Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben –intézményi körkép. *Modern Nyelvoktatás*, 4, 19–32. [http://epa.oszk.hu/03100/03139/00020/pdf/EPA03139\\_modern\\_nyelvoktatás\\_2012\\_4\\_019-032.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03139/00020/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2012_4_019-032.pdf)
- Dringó-Horváth Ida (2017). Digitális szótárak – szótáridaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(5), <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringóHorvath.pdf>
- Dringó-Horváth Ida (2018). IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(9–10), 13–41. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/ikt-a-tanarkepzesben-a-magyarorszagi-kepzo-helyek-tanarkepzesi-moduljaban>
- Dringó-Horváth Ida & Gonda Zsuzsa (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és gyakorlat: training and practice*, 16(2), 21–47. DOI: 10.17165/TP.2018.2.2
- Dringó-Horváth Ida (2020). Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 21–37.
- Dringó-Horváth Ida, Fajt Balázs & P. Márkus Kata (megjelenés alatt). Szótárhasználattal és szótáridaktikával kapcsolatos tapasztalatok vizsgálata nyelv-, illetve nyelvtanár szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*.
- Dringó-Horváth Ida & Menyhei Zsófia (2020). A nyelvkönyvpiac változásai – nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 51–82. <http://upszonline.hu/index.php?article=700102008>
- Gaál Péter (2016). Online szótárak és használóik: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai. *Doktori disszertáció*. PTE
- Gaál Péter (2017). Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM): Egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(1), 5–19.
- Hunya Márta (2007). A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán. *Doktori disszertáció*. ELTE. [http://www.oki.hu/hmk/phd\\_HMK\\_updated.pdf](http://www.oki.hu/hmk/phd_HMK_updated.pdf)
- Hunya Márta (2008). Országos informatikai mérés (a pedagógusok válaszainak elemzése). *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 69–100.
- Jaskóné Gácsi Mária (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges intelligencia –interdiszciplináris folyóirat*, 2(1), 83–91. DOI: 10.35406/mi.2020.1.83

Falus Iván (2011, szerk.). *Tanári pályakialakulása – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola.

Fehér Péter (2020). „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 348–370. DOI: 10.31074/gymtf.2020.2.350.372

Kárpáti Andrea & Hunya Márta (2009). Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – az U-Teacher projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(2), 95–106.

Kárpáti Andrea (2013). Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In Dringó-Horváth Ida & N. Császi Ildikó (szerk.), *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben.* L'Harmattan. 15–32.

Kotschy Beáta (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.* Eszterházy Károly Főiskola.

Lévai Dóra (2013). Pedagógusszerep, pedagógus-kompetenciák az információs társadalomban. In Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer

Szilvia & Virányi Anita (szerk.), *Oktatás-informatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* ELTE Eötvös Kiadó. 99–131. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktatasinformatikai-modszerek/>

Lévai Dóra (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során.* ELTE Eötvös Kiadó. [http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai\\_D\\_A-pedagogus\\_kompetenciai.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-pedagogus_kompetenciai.pdf)

Racsko Réka (2017). *Digitális átállás az oktatásban.* (Iskolakultúra-könyvek, 52.) Gondolat Kiadó. DOI: 10.17717/iqkonyv.racsko.2017

Redecker, Ch. (2017). *Digital Competence of Educators.* Edited by Yves Punie. Publications Office of the European Union.

Sági Matild & Varga Júlia (2010). Pedagógusok. In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 295–324. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

## Jogszabályi háttér, uniós ajánlások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

277/1997. (XII.22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről

NAT 2012. Magyar Közlöny, 2012(66). [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

NAT 2020. Magyar Közlöny, 2020(17). <https://magyar-kozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da-f918a399a0bed1985db0f/letoltes>

Strengthening teaching in Europe – European Commission, 2015. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession-practices\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf)

### Absztrakt

A digitális transzformáció új kihívásokat állít a pedagógus-továbbképzések elé, a megváltozott igényekre való reagálás a képzés jövője szempontjából elengedhetetlenül fontos. Korábbi felmérések alapján a pedagógusok leginkább a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák fejlesztését igénylik (Nikitscher, 2016), melyek jelentős hányada a digitális kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódik (Sági és Varga, 2010; Czékman és Fehér, 2017). Kutatásunk ez utóbbi területre koncentrált: a továbbképzések pedagógusok által fontosnak tartott témáját, preferált időpontját, és a képzés során megjelenő online elemek iránti attitűdjeit vizsgálja – különös tekintettel a digitális kompetenciákhoz kapcsolódó képzésekre. A felmérést 2020 elején, saját fejlesztésű, online kérdőívvel adatgyűjtéssel végeztük a KRE-vel kapcsolatban álló pedagógusok körében (N = 334). Az eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok nyitottak a digitális technológiákhoz köthető képzésekre, mind a képzések tartalmát, de különösképpen módszertanát tekintve (*blended-learning*): a képzés hosszával párhuzamosan csökken a személyes jelenlétű képzést preferálók száma. A nyitottságot a nem és a kor nem befolyásolják, meghatározó tényező azonban a válaszadók oktatott tantárgya, és lakóhelyük Budapesttől (a képzések vélelmezett helyszínétől) mért távolsága. A blended típusú képzések esetében kinyílt a képzési időszak: a tanév kezdő, és záró hónapjai, valamint a nyári hónapok is bekerültek a preferált időszakba. Az online elemek megjelenésétől azonban a képzési díj csökkenését várják a válaszadók. A pedagógusok által észlelt intézményi támogatottság vidéken magasabb, mint a nagyvárosokban vagy a fővárosban.