

Koronavírus és oktatás II.
Tematikus szám

tanulmány

**Szabó Éva – Jagodics Balázs –
Kóródi Kitti**

A tanári munkát hátráltató tényezők
a 2020. tavaszi digitális oktatás
időszakában

3

**Németh Szilvia – Rajnai Richárd –
Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám**

A karanténoktatás tapasztalatai
szegregátumban és azon kívül –
18 tanulói és szülői fókuszsoportos
beszélgetés alapján

17

Pál Ágnes – Kóris Rita

Kihívások és perspektívák a hallgatói
munka értékelésében: európai
szaknyelvoktatók tapasztalatai a
kényesztávoktatással kapcsolatban

35

**Asztalos Réka – Bánhegyi Mátyás –
Fajt Balázs – Pál Ágnes –
Szénich Alexandra**

Hallgatói visszajelzések a
kényesztávoktatásra való átállásról és
a digitális módszertani megújulásról
az egyetemi szaknyelvoktatásban:
egy kérdőíves felmérés tanulságai

84

szemle

Dragon Zoltán

Oktatási platform - platform-oktatás:
a járványhelyzet kihívásai és
lehetőségei a digitális oktatásban

50

**Füsti-Molnár Zsuzsanna –
Miklós Péter**

Az internethasználat etikai kérdéseinek
vizsgálata a 9. és 10. évfolyamos
gimnazisták körében

101

Rausch Attila – Misley Helga

A Covid-19 járványhelyzet hatása a
tanárképzés digitalizációs folyamatára

62

kritika

Lanszki Anita

IKT-eszközök a felsőoktatásban.
Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit,
Hülber László, Menyhei Zsófia,
M. Pintér Tibor, Papp-Danka Adrienn:
Az oktatásinformatika módszertana
a felsőoktatásban.

121

**Fajt Balázs – Török Judit –
Kövér Péter**

Egyetemi hallgatók digitális oktatással
kapcsolatos véleményei: egy feltáró
kutatás eredményei

72

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

125

Szabó Éva¹ – Jagodics Balázs² – Kóródi Kitti³

¹ Szegedi Tudományegyetem, BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

² Szegedi Tudományegyetem, BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Doktori Program

³ Szegedi Tudományegyetem, BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában

A COVID-19 járvány kitörése alapjaiban változtatta meg az addig bevett oktatási módszereket. 2020. március 13-án bejelentették a tantermen kívüli digitális oktatás elrendelését, majd ezután néhány nap alatt kellett a pedagógusoknak átállni a digitális platformra. Ez a feladat felkészületlenül érte a pedagógusokat, mivel egy kutatás eredménye szerint több mint 70%-uk korábban egyáltalán nem, vagy csak néha adott digitális platformon megoldandó feladatokat a diákoknak (Kóródi és mtsai, 2020). Ezek alapján arra következtethetünk, hogy eddig a digitális technológia nem volt integráltan jelen a hagyományos tantermi oktatásban, így az online oktatásra való áttérés még nagyobb nehézséget jelentett mind a pedagógusok, mind pedig a diákok és szülők számára. Kvantitatív kutatások rámutattak a tanári hatékonyság-érzet csökkenésére, különösen az oktatásszervezés területén, valamint a relatív kompetenciaérzés alacsonyabb szintjére is, ami elsősorban a digitális platformok oktatási feladatba való bevonásában való gyakorlatlansággal függött össze (Kóródi és mtsai, 2020). Jelen tanulmány egy korábban bemutatott kutatás részeként felvett kvalitatív adatok elemzése alapján arra a kérdésre keresi a választ, hogy mely tényezők okozták a legtöbb nehézséget a tanárok számára, mi magyarázza leginkább a tanári hatékonyság-érzet csökkenését. Célunk annak feltárása, hogy melyek azok a konkrét hátráltató tényezők, amelyek kiküszöbölése a későbbi esetleg hasonló időszakokra való felkészítést segítheti, illetve annak kimutatása, hogy melyek azok a tényezők, amelyek univerzálisan és melyek, amelyek helyzetspecifikusan (karantén) jelentkeznek.

A kutatás kontextusát és céljait megalapozó elméleti megfontolások

A tanári munka hatékonyságát, eredményességét számos tényező befolyásolja. Kutatásunk elméleti keretét ezen tényezők közül választottuk ki. Olyan elemekre koncentráltunk, amelyekre hatást gyakorolhat az a tény, hogy a tanár és a diák, valamint a tanár és a kollégái az oktatási folyamat során fizikailag nem találkoznak. A tanítás folyamata a valós tanteremből átkerül a virtuális térbe. A keretválasztás további szempontját a kvantitatív kutatások adták, amelyeket ebben a témában már feltártak hatékonyságot befolyásoló tényezőként (mint pl. az IKT-eszközök használatának gyakorisága). A továbbiakban áttekintjük az általunk feltételezett hatékonyságcsökkenő tényezők körét, amelynek helytállóságát kutatásunk eredményei alapján kívánjuk ellenőrizni.

A tanári munka hatékonyságát meghatározó tényezők közül az egyik legfontosabb az a kapcsolat, amelynek során a tanítási-tanulási folyamat megvalósul. A tanár–diák kapcsolat mediátorként játszik szerepet a tanulás eredményességében és a diákok, tanárok jólétében is (Aldrup és mtsai, 2020). A valós oktatási helyzetben a diákok egymással és a pedagógussal folyamatos kapcsolatban vannak, így a tanárnak módja van nyomon követni mind a diákok aktív részvételét, mind ennek hiányát a tanítási órán. Az órai munka alapját a visszajelzések adják, amelyek lehetnek verbálisak, de gyakran nem verbálisak. Ez utóbbiak különös jelentőséggel bírnak mind a tanulás, mint a tanítás hatékonysága szempontjából (Wahyuni, 2018). Az online térben a konstruktív visszajelzések lehetősége korlátozott, emiatt kevésbé részletesek is. A tanuló jellemzően csak utólag, időben késleltetve kap visszajelzést a munkájára, ami csökkenti a visszajelzés hatékonyságát (Van der Kleij és mtsai, 2015).

A diákokkal fenntartott szemkontaktus, a megfelelő időben mutatott gesztusok mind részét képezik az osztály menedzselésének, segítenek a figyelem fenntartásában. A digitális térben azonban az egyes monitorokon a diákok és a tanár máshol jelenik meg, így a pedagógus nem tudja szemkontaktussal vagy egyéb gesztusokkal jelezni, hogy kitől vár választ a kérdésre, ahogy azt sem tudja kommunikálni, hogy milyen érdeklődéssel figyel a diák esetleges válaszára. Ezeket a tapasztalatokat korábbi, nem

A tanítás szervezésében az óra menetének hatékony alakításában szintén a kommunikáció játssza a főszerepet. A tananyag közvetítésének ütemét elsősorban az határozza meg, hogy a tanárnak vannak visszajelzései arról, hogy melyik diák hol tart a munkában, a megértés folyamatában. Látja, ahogy írnak vagy olvasnak, figyelemmel tartja, hogy kik vannak kész a feladattal – nekik esetleg újabb feladatot is adhat, akár anélkül, hogy a többiek munkáját ezzel megzavarná. Az oktatási folyamatban a tananyag megértésének vagy az abban való elakadásnak is vannak a nemverbális kommunikációban megmutató jelei. Jóllehet a digitális platformokon is van lehetőség „jelentkezésre” a kézfeltartáson használatával, vagy a chatablak használatára, akár az újabb feladat kiadására is, de ezek sokkal direktebb eszközök, kizökkentik a kommunikációt, és azt is igénylik, hogy a diákok nyíltan vállalják, ha nem értenek valamit.

a kényszerű átálláshoz köthető online oktatás hatékonyságát vizsgáló kutatások is kiemelték (Ghamdi és mtsai, 2016). A nem verbális jelzések alkalmazása nehezkesebb az online oktatás feltételei között, ennek nyomán a tanárok nagy része számolt be a valós interakciók ritkulásáról (van der Spoel és mtsai, 2020), a humor és az érzelmek kifejezésének szűkített lehetőségeiről (Jernberg, 2008). Az órai fegyelem és figyelem fenntartása a valós oktatási helyzetben szintén nagymértékben a tanár–diák kapcsolat minőségétől függ, amelynek építése alapvetően a nem verbális kommunikáción alapul (Nurmi & Kiuru, 2015).

A tanítás szervezésében az óra menetének hatékony alakításában szintén a kommunikáció játssza a főszerepet. A tananyag közvetítésének ütemét elsősorban az határozza meg, hogy a tanárok vannak visszajelzései arról, hogy melyik diák hol tart a munkában, a megértés folyamatában. Látja, ahogy írnak vagy olvasnak, figyelemmel tartja, hogy kik vannak kész a feladattal – nekik esetleg újabb feladatot is adhat, akár anélkül, hogy a többiek munkáját ezzel megzavarná. Az oktatási folyamatban a tananyag megértésének vagy az abban való elakadásnak is vannak a nemverbális kommunikációban megmutató jelei. Jóllehet a digitális platformokon is van lehetőség „jelentkezésre” a kézfeltartás ikon használatával, vagy a chatablak használatára, akár az újabb feladat kiadására is, de ezek sokkal direktebb eszközök, kiközlentik a kommunikációt, és azt is igénylik, hogy a diákok nyíltan vállalják, ha nem értenek valamit. A digitális oktatási időszakban végzett holland vizsgálat szerint a tanárok 24%-a számolt be hasonló nehézségekről (van der Spoel és mtsai, 2020). Mindezek alapján feltételezhető, hogy az egyik legnagyobb hiányérzet a magyar pedagógusokban is a valódi kommunikációs eszközök, a diákok munkájának folyamatos monitorozásának hiánya jelentette.

A korábbi kutatások már rámutattak a digitális eszközhasználatban való gyakorlottság szerepére a tanári hatékonyság megélésében (Jagodics és mtsai, 2020). Azonban a kérdőíves eljárás során csak a tanárok ilyen irányú kompetenciájára kérdeztünk rá. Feltételezhető azonban, hogy a helyzetet nem csak a tanárok, de a diákok, sőt a szülők ilyen irányú készségeinek hiánya vagy alacsony szintje is nehezíthette. Kutatások is bizonyítják, hogy bár a diákok és a szülők nagy része a mindennapokban is használja a különböző digitális eszközöket, ezek tanulási célú használata viszont nem, vagy csak kevésbé jellemző (Chen és mtsai, 2020; Jagodics és mtsai, 2020).

A harmadik nagyobb tényező, amely vélhetően szerepet játszott a 2020. tavaszi karantén időszakában megélt hatékonyságcsökkenésben, az a családi és egyéb terhek megjelenése, a személyes túlterheltség. Erre már a kérdőíves vizsgálat eredményei is részben rámutattak. A saját gyermekeiket is otthon tanító pedagógusok átlagosan 2,5 órával több időt töltöttek iskolával összefüggő munkával, mint azok, akiknek nem volt otthon tanuló gyermeke (Jagodics és mtsai, 2020). Így a család–munka egyensúly felborulása is lehetővé tehető tényező.

A negyedik legfontosabb különbség a valós és digitális oktatás között az alkalmazható módszerek körét érinti. A valós szituációkban jól bevált módszertani megoldások sok esetben nem, vagy csak rendkívül körülményesen, időigényesen ültethetők át a digitális platformokra. Ezért feltehető, hogy a módszertani eszköztár jelentős csökkenése és szükségszerű, sürgető átalakítása okozhatott jelentős nehézséget a karantén időszakában végzett munka során. Különösen azoknak a pedagógusoknak, akik korábban kevésbé éltek a digitális eszközök kínálta lehetőségekkel, nem ismerték vagy nem használták ezeket a platformokat.

Tekintettel arra, hogy hasonló szituáció még nem fordult elő az eddigi oktatási gyakorlat során, nem fogalmaztunk meg hipotéziseket, kutatásunk egyértelműen feltáró jellegű, amit az előzményenélküliség is indokol. A sürgető és hirtelen átállás miatt eredményeink nem hasonlíthatók össze egyértelműen az eredetileg online platformra, szisztematikusan megtervezett kurzusokkal.

Az előzőekben felvázolt elméleti felvetések keretül szolgálták a kvalitatív adatok elemzéséhez, a kategóriák kialakításához.

Átfogó kérdésünk, hogy mely tényezők emelkednek ki mint leginkább hátráltató tényezők. Ezek között a személyes kontextus hiányából eredő tényezők mennyire meghatározóak? Illetve, hogy a nehezítő tényezők mennyiben univerzálisak, azaz a pandémia kontextusától függetlenek, és mennyiben helyzetspecifikusak?

Módszer

Minta és eljárás

Korábbi tanulmányainkban (Jagodics és mtsai, 2020; Kóródi és mtsai, 2020) már bemutattuk a kutatás körülményeit, ezért az adatok megegyeznek a korábbi tanulmányokban olvashatókkal. A kutatásban összesen $N = 769$ pedagógus vett részt ($M_{(\text{életkor})} = 46,3$, $SD = 9,39$), azonban a nemek aránya nem volt kiegyenlített. A mintában összesen 55 férfi és 677 női válaszadó volt, további 32 fő nem adott választ erre a kérdésre. Így az elemzés során ezt a szempontot nem vettük figyelembe.

Bár a kutatás nem tekinthető reprezentatív felmérésnek, ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ország minden megyéjéből érkeztek vissza kitöltött kérdőívek (1. táblázat). Munkakör szerint tekintve a minta 42%-át (318 fő) tanítók, 29,2%-át (221 fő) általános iskolai tanárok és 28,8%-át (218 fő) középiskolai tanárok teszik ki. A válaszadó középiskolai tanárok 54,8%-a gimnáziumban, 27,2%-a szakgimnáziumban, 18%-a pedig szakközépiskolában tanít.

A kérdőív kitöltése, mely 15-20 percet vett igénybe, online felületen történt az első járványhullám idején, 2020 májusában.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők a kitöltésért semmilyen juttatásban nem részesültek. A kitöltés megkezdésekor tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról. Külön felhívtuk a figyelmüket arra, hogy válaszaikat az akkori oktatási helyzetre (tantermen kívüli digitális oktatás) vonatkoztassák. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Etikai Bíráló Bizottsága jóváhagyta (referenciaszám: 2020-64).

1. táblázat. A kitöltők lakóhely szerinti eloszlása megyénként

Megye	N (fő)	%	Megye	N (fő)	%
Bács-Kiskun	111	14,7%	Komárom-Esztergom	11	1,5%
Baranya	26	3,4%	Nógrád	17	2,2%
Békés	18	2,4%	Pest	157	20,7%
Borsod-Abaúj-Zemplén	37	4,9%	Somogy	15	2,0%
Csongrád-Csanád	131	17,3%	Szabolcs-Szatmár-Bereg	37	4,9%
Fejér	41	5,4%	Tolna	12	1,6%
Győr-Moson-Sopron	21	2,8%	Vas	10	1,3%
Hajdú-Bihar	32	4,2%	Veszprém	28	3,7%
Heves	14	1,8%	Zala	16	2,1%
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,0%			

Mérőeszköz és elemzési eljárás

A kutatás során a pedagógusoknak módjuk volt szabadon kifejtteni a nehézségeket okozó tényezőket. Arra kértük őket, hogy sorolják fel azt az öt legfontosabb tényezőt, amely nehézséget jelentett számukra a kényszerű digitális oktatás időszakában (2020. tavaszi karanténidőszak). A válaszokat ezt követően kevert módszerű tartalomelemzési eljárással dolgoztuk fel. Első lépésként ún. nyílt kódolással alakítottunk ki kategóriákat a kvantitatív tartalomelemzés szabályai alapján. Ennek lényege, hogy a szövegben kiemelkedő tartalmakat keresünk, amelyek a kategóriák alapját adják (tartalomindukció), ehhez a teljes válaszkészletből indultunk ki, és megneveztük (címkéztük) az egymástól eltérő tartalmakat (Szokolszky, 2020). Később az így létrejött kategóriákba soroltuk be a válaszokat. A besorolást egymástól független szakértők végezték, majd megvizsgáltuk a besorolási egyezéseket. Az eltérő tételeknél a két szakértő megegyezett az elfogadható besorolásban.

Az elemzés során alkalmaztuk az Asszociatív Csoport Analízis (AGA) módszertanából ismert súlyozási eljárást (Szalay és Brent, 1967). A szabad asszociációk elemzésére kidolgozott módszertan az egyik legelterjedtebb elemzési stratégia azokban a kutatásokban, ahol a személyektől inkább asszociatív felsorolást, és nem logikailag is összefüggő narratív eseményleírást várnak (vö. Pinczés és mtsai, 2015). Kutatásunkban a szabad asszociáció módszertanához hasonlóan arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy sorolják fel azt az öt tényezőt, ami leginkább nehezítette a munkájukat. Ez az indukciós instrukció az asszociatív elemeket mozgatja meg, valamit említési sorrendet is generál, amelynek elemzésére az AGA módszer kiválóan alkalmas. Az AGA hátterében az az előfeltevés áll, hogy a hamarabb említett válaszok erőteljesebb asszociatív kapcsolatban állnak a hívó ingerrel (jelen esetben a nehézséggel), míg a később említettek esetében ez a kapcsolat fokozatosan gyengül. Ennek megfelelően a súlyozási eljárás során legnagyobb súlyértéket (6-os) az első helyen említett tényező kapja, majd a második helyen említett 5-ös súlyt kap, a harmadik helyen említett 4-est, a negyedik helyen említett 3-ast, az ötödik helyen említett 2-est, míg minden további említés 1-es súllyal szerepelt az elemzésben. Ezt követően a tartalmakat a súlyértékükkel együtt rendeztük a korábban kialakított kategóriákba, és így a kapott adatok már a hagyományos kvalitatív elemzés mellett kvantitatív eljárással is feldolgozhatóvá váltak. A kódolási interreliabilitás vizsgálatához az értékelést végző személyek besorolása alapján létrejött kategóriasúlyokat Pearson-féle korrelációelemzéssel vetettük össze, hogy teszteljük a kategóriába sorolási folyamat megbízhatóságát. Az elemzések alapján az értékelések megbízhatónak mondhatók, a korrelációs értékek a $0,61 < r < 0,84$ tartományban voltak (Tinsley & Weiss, 2000). A csoportok közötti összehasonlítások elvégzéséhez az adatok természetének megfelelően minden esetben nem parametrikus eljárásokat alkalmaztunk. Az adatok statisztikai elemzéséhez Jamovi 1.2.2. (The Jamovi Project) és SPSS 22. programcsomagot használtunk.

Eredmények

Az adatok kvalitatív elemzését két lépésben végeztük el. Első lépésben, a válaszok alapján nyílt kategorizációs módszerrel összesen 30, egymástól jól elkülöníthető tartalmi kategóriát hoztunk létre, majd a második lépésben a hasonló tartalmúakat összevonva ún. főkategóriákat alkottunk. A csoportosításnál arra törekedtünk, hogy továbbra is jól értelmezhető, elkülönült kategóriákat alakítsunk ki. Az így kialakult nyolc fő kategóriát foglaltuk a későbbiekben a csoportok összehasonlítására. A 2. számú táblázatban összefoglaltuk a kiinduló kategóriákat (példákkal) és a főkategóriákat, valamint súlyukat és az említés gyakoriságát.

2. táblázat. A kiinduló kategóriák és a főkategóriák súlya és említések száma

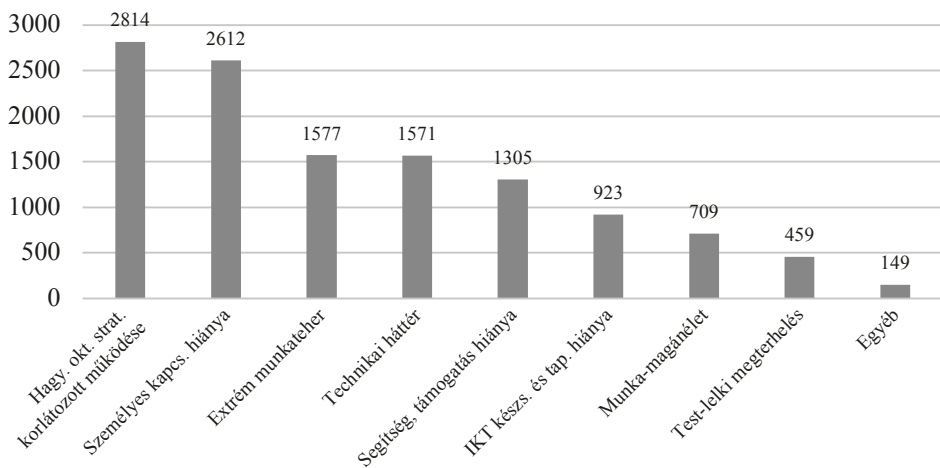
Főkat.	Alkategória (kiinduló kategóriák)	Példa	Súly	Említések száma
Segítségkérés, támogatás hiánya	Szülőkkel való kapcsolat	„A szülők nem partnerek.”	623	160
	Visszajelzés hiánya	„Nincs visszacsatolás arról, hogy érthető-e a tananyag.”	336	84
	Intézményvezetői segítség hiánya	„Semmilyen tervet nem készített az iskola, nincsenek tantestületi megbeszélések.”	133	43
	Oktatásirányítás hiányosságai	„Megfelelő, központilag biztosított tananyagok, taneszközök hiánya.”	108	29
	Segítség hiánya	„Nem tudok a kollégáimmal megbeszélni semmit.”	105	33
Összesen			1305	349
IKT-készs. és -gyakorlat hiánya	Saját IKT-készségek és -tapasztalat hiánya	„A tanárok IKT-kompetenciája elég gyenge, most hirtelen kellett felnőni a feladathoz.”	454	101
	Diákok IKT-készségeinek és tapasztalatának hiánya	„Technikailag felkészületlenek a tanulók.”	329	76
	Szülők IKT-készségeinek és tapasztalatának hiánya	„A szülők nem tudják használni a különböző digitális rendszereket.”	140	34
Összesen			923	211
Technikai háttérrel összefüggő problémák	Technikai problémák és tárgyi feltételek hiánya a diákok részéről	„Van olyan gyerek, akinek nincs internetkapcsolata.”	921	196
	Technikai problémák és tárgyi feltételek hiánya saját részről	„Nehézséget okoz az online órák kivitelezése (nincs eszközőm).”	479	112
	A túl sok platform használatából adódó nehézségek	„Nehézséget okoz az új digitális felületek megismerése.”	171	44
Összesen			1571	352
Személyes kapcsolatok hiánya	Gyerekekkel való személyes kapcsolat hiánya	„Hiányzik a kapcsolat a gyerekekkel nekünk nekik is.”	2021	426
	Gyerekek “szem elől tévesztése”	„Nehéz felvenni a kapcsolatot az oktatásból kiesett tanulókkal.”	442	105
	Kollégákkal való kapcsolat hiánya	„Kollégákkal való rendszeres szakmai megbeszélések hiánya.”	149	42
Összesen			2612	573

Fókat.	Alkategória (kiinduló kategóriák)	Példa	Súly	Említések száma
Extrém munkaterhelés	Munkateher	„Jóval több időt vesz el a javítás, a visszajelzés és az órákra való felkészülés.”	1036	260
	Időmenedzsment	„Időbeosztás (tanítás, felkészülés, tanulás a gyerekekkel, egyéb otthoni teendők).”	364	86
	Adminisztrációs teher	„Lassú a Kréta, ezért az adminisztráció ideje is hosszú.”	104	32
	Sürgöttség	„Az előre tervezés lehetőségének hiánya, mivel nincsenek pontos információink az elkövetkezendő időszak eseményeiről.”	73	16
	Elvárások	„Mindenkinek (szülő, gyerek, iskola) megfelelni.”	61	15
Összesen			1638	409
Hagyományos oktatási stratégiák korlátozott működése	Tanítás hatékonyságának csökkenése	„Online nem tudom kellően sem átadni, sem számonkérni a tananyagot.”	1402	360
	Motiválás nehézsége, motiváció hiánya	„A diákok nem veszik komolyan ezt az új helyzetet.”	640	157
	Saját tantárgy tananyagának digitalizálása, transzfer nehézsége	„Át kell alakítanom a tananyagot, mivel nincsen megfelelő online feladat.”	607	135
	Online tananyag hiánya	„Hiányosak a digitális anyagok.”	165	37
Összesen			2814	689
Munka-magánélet összehangolása	Szülői teendők	„Itthon vannak a különböző korú, saját gyerekeim, akikkel foglalkoznom kell.”	354	82
	Munka-magánélet	„Nehezen tudok összeegyeztetni mindent.”	342	93
	Beteg vagy idős családtag segítése, ápolása	„A mindennapi teendőim mellett bevásárolok az idős szüleimnek is.”	13	4
Összesen			709	179
Testi-lelki megterhelés	Fizikai jóllét hiánya, ártalom	„Napi 8-10 órát ülök a gép előtt.”	335	85
	Mentális megterhelés	„Nagyon elfáradtam fizikailag és szellemileg.”	90	26
	Monotonitás, bezártság	„Eddig a friss levegőn voltam a gyerekekkel, most meg egész nap a szobában ülök.”	34	9
Összesen			459	120
Egyéb			165	41

Az első szintű, kiinduló kategorizáció eredményei alapján látszik, hogy a legnagyobb súllyal (2021) a gyerekekkel való személyes kontaktus hiánya jelent meg mint nehezítő tényező. Az említések számát is figyelembe véve az is látszik, hogy nem csupán arról van szó, hogy aki ezt problémának jelezte, az első helyen említette (nagy súlyérték), hanem ez volt az a probléma, amit a legtöbben említettek, összesen 426-szor. A második legnagyobb súlyú önálló kategória a tanítás hatékonyságának csökkenése volt. Ebbe a kategóriába csak azok a tényezők kerültek, amik a tananyag átadásának nehézségére utaltak. Ezt a tényezőt a kérdezettek közel fele említette. A harmadik legsúlyosabb nehézséget a megnövekedett munkaterhek jelentették. Ezt a kérdezettek közel 30%-ának jelentett problémát. A többi viszonylag magas súlyú kategória a technikai eszközök hiánya és az IKT-s tudás köre szerveződik. Jellemzőjük, hogy bár viszonylag magas súlyértékkel vannak jelen, de kevesebben említették őket. Azaz a kérdezettek egy kisebb részének okozott ez problémát, de az ő számukra ez súlyos, első helyek egyikén említett probléma volt.

Ezt követően a kiinduló kategóriákat hasonló tartalmuk alapján nagyobb egységekbe, főkategóriákba rendeztük. Az így létrejött nyolc fő kategória és az egyéb kategória összesített súlyát csökkenő sorrendben az 1. sz. ábra mutatja.

Az első szintű, kiinduló kategorizáció eredményei alapján látszik, hogy a legnagyobb súllyal (2021) a gyerekekkel való személyes kontaktus hiánya jelent meg mint nehezítő tényező. Az említések számát is figyelembe véve az is látszik, hogy nem csupán arról van szó, hogy aki ezt problémának jelezte, az első helyen említette (nagy súlyérték), hanem ez volt az a probléma, amit a legtöbben említettek, összesen 426-szor. A második legnagyobb súlyú önálló kategória a tanítás hatékonyságának csökkenése volt. Ebbe a kategóriába csak azok a tényezők kerültek, amik a tananyag átadásának nehézségére utaltak. Ezt a tényezőt a kérdezettek közel fele említette.



1. ábra. A főkategóriák összesített súlya, csökkenő sorrendben

Az adatokból egyértelműen látszik, hogy míg első kódolás után a személyes kapcsolatok hiánya volt a legnagyobb súllyal megjelenő tényező, a hasonló tartalmú kategóriák összevonása után a hagyományos oktatási stratégiák korlátozott működése került az első helyre mind a súlyérték, mind az említések száma kapcsán. Ezt követi a személyes kapcsolatok hiánya, majd a technikai háttér problémái és az extrém munkaterhelés. Az összevont kategóriák lényegében megerősítették az előzetes kategorizáció eredményeit.

A nehézségek kapcsolata más változókkal

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy az egyes demográfiai változók és munkahelyi jellemzők mutatnak-e kapcsolatot a különböző kategóriákba sorolt nehézségek megéltetésével. Ehhez az elemzéshez az alkategóriák súlyozott pontszámait főkategóriánként átlagoltuk, és ezeket az átlagpontszámokat használtuk. Az elemzés során nem találtunk összefüggést sem az életkor, sem a pályán eltöltött idő viszonylatában, és a tanított tárgyak jellegétől is függetlennek látszanak az átélt nehézségek. Az elemzések során a tanított korosztály és a munka–család egyensúly volt az a két változó, amelynél kapcsolatot találtunk a nehézségek súlyának átlagával.

A tanított korosztály alapján két tényező mentén találtunk szignifikáns különbséget a problémák súlyosságát illetően: az extrém munkaterhelés ($\chi^2(2) = 7,18, p = 0,028$) és a technikai háttérrel összefüggő problémák esetében ($\chi^2(2) = 7,7, p = 0,021$). A csoportok közötti különbségek pontos adatai a 3. sz. táblázatban láthatók.

3. táblázat. A különböző korosztályokat tanító pedagógusok közötti szignifikáns különbségek

Főkategória	Tanított évfolyam	N	Átlag (SD)	DSCF posthoc (p)		
				1–4.	5–8.	9–13.
Extrém munkaterhelés	1–4. osztály	318	0,39 (0,63)	–	0,09	0,75
	5–8. osztály	220	0,55 (0,78)		–	0,03*
	9–13. osztály	218	0,34 (0,55)			–
Technikai háttérrel összefüggő problémák	1–4. osztály	318	0,81 (1,15)	–	0,05*	0,06
	5–8. osztály	220	0,59 (0,99)		–	0,99
	9–13. osztály	218	0,58 (0,99)			–

Úgy tűnik, hogy a munkaterhelést az 5–8. osztályban tanítók érezték a legnagyobb problémának. A technikai háttérrel összefüggő problémák pedig a legfiatalabbakat tanítók esetében jelentettek súlyos gondot.

Az IKT-s eszközök hiánya a munka–magánélet egyensúly szempontjából jelentős tényezőnek tűnt. A Kruskal–Wallis-próba eredménye azt mutatta, hogy azok, akiknek meg kellett osztani az eszközt valamelyik családtaggal, nagyobb nehézséget éltek meg a munka–család egyensúly elérése kapcsán, mint ahol minden családtagnak volt egy vagy akár több saját eszköze ($\chi^2(2) = 8,43, p = 0,01$). A súlyátlag alapján az sem könnyítette meg a munka és magánélet összehangolását, ha csak egy digitális eszköze volt a pedagógusnak; szignifikáns eltérés csak több eszköz birtoklása esetén volt kimutatható (4. táblázat).

4. táblázat. A munka és a magánélet összehangolásának nehézségei a saját IKT-eszközök számának függvényében

Fő kategória	Van-e olyan IKT-eszköze, amit csak Ön használ?	N	Átlag (SD)	DSCF posthoc (p)		
				nincs	van, egy	van, több is
Munka–magánélet összehangolása	nincs	91	0,38 (0,91)	-	0,651	0,015*
	van, egy	519	0,33 (0,91)		-	0,027*
	van, több is	155	0,15 (0,68)			-

A nehézségek mintázatai, pedagógus profilok felállítása személyorientált megközelítéssel

Az adatbázison klaszterelemzést (K-Means Cluster Analysis) végeztünk a létrehozott 8 fő kategória mentén. A feltáró elemzésünk célja az volt, hogy tanári profilokat alakítsunk ki az említett nehézségek alapján, feltételezve, hogy a tanárok ebből a szempontból sem alkotnak homogén csoportot, lehetnek bizonyos kombinációk, amelyek jellemzőbbek bizonyos csoportokra, mint mások. A mintázatokat feltáró klaszterelemzés eredményeként 7 klaszter jött létre. (A klaszterek számát a klaszter középpontok egymástól való távolsága határozta meg, amely alapján megállapítható az optimális klaszterszám.) A klaszterek tartalma, a klaszterek elemszáma és a klaszterközéppontok értékei az 5. sz. táblázatban láthatók.

5. táblázat. A fő kategóriák klaszter középpontjai és elemszáma a 7 klaszter mentén

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Testi-lelki megterhelés	0,06	0,1	0,17	0,11	0,1	0,14	2,36
Munka–magánélet egyensúly	0,09	0,07	3,05	0,06	0,06	0,12	0,16
Hagyományos oktatási stratégiák korlátozott működése	2,26	0,33	0,33	0,65	0,49	0,54	0,19
Extrém munkaterhelés	0,32	0,92	0,66	0,28	0,25	0,31	0,57
Személyes kapcsolatok hiánya	0,65	0,16	0,29	0,4	0,76	2,77	1,08
Technikai háttérrel összefüggő problémák	0,23	0,16	0,3	2,59	0,86	0,28	0,18
IKT-készségek hiánya	0,13	0,07	0,08	0,28	2,24	0,08	0,07
Segítség és támogatás hiánya	0,21	0,49	0,18	0,4	0,34	0,29	0,22
Elemszám	132 (17%)	116 (15%)	57 (7%)	118 (15%)	100 (13%)	215 (27%)	30 (3%)

A táblázatban feltüntetett klaszterközéppontok ún. standardizált értékek, ami azt jelenti, hogy a teljes minta átlaga 0,00, az ettől való pozitív eltérés átlag feletti súlyt jelöl. A táblázatban kiemelt értékek mutatják, hogy mely tényezők jelentik az adott klaszter megkülönböztető jellemzőjét a többi klaszterhez képest, azaz a klaszterbe tartozók melyik tényezőt érezték az átlagnál nagyobb súlyúnak. A klaszterközéppontok adatai alapján

látható, hogy az első klaszterbe azok tartoznak, akiknek az átlagnál nagyobb problémát okozott a hagyományos oktatási stratégiák korlátozott működése, a 2. klaszter tagjainak legfőbb jellemzője, hogy egyik tényező sem okozott átlagosnál nagyobb problémát számukra. A 3. klaszterbe tartozók az egyik legkevésbé népes csoport, őket az jellemzi, hogy a legtöbb nehézség átlagos súlyú volt számukra, és leginkább a munka–magánélet egyensúly problémájától szenvedtek. A 4. klaszter tagjait a technikai problémák hátráltatták az átlagnál nagyobb mértékben. Az 5. klaszterbe azok kerültek, akik kiemelkedő nehézségként élték meg az IKT-készségek hiányát a maguk és a partnerek részéről. A legnépesebb klaszter az 5. számú, amelybe a válaszadók közel egyharmada tartozik. Ők azok, akiket a legjobban akadályozott a személyes kapcsolatok hiánya. Végül a legkisebb elemszámú 7. klaszterbe azok tartoznak, akiknek a testi-lelki megterhelés és a személyes kapcsolatok hiánya is átlagon felüli nehézségeket okozott. Ők bár kevesen vannak, de két tényező is jelentősen hátráltatta őket.

Ezután megvizsgáltuk, hogy melyek azok a jellemzők, amelyek esetleg befolyásolták, hogy ki melyik klaszterbe került, illetve fordítva, milyen megkülönböztető jellemzőkkel írhatók le az egyes klaszterek tagjai. A klasztertagság és a legtöbbet tanított korosztály között szignifikáns összefüggést találtunk ($\chi^2(12) = 21,71, p = 0,041$). Az eloszlások alapján megfigyelhető, hogy az alsó tagozaton tanítók inkább az 1. és 4. klaszterbe tartoznak, a felső tagozaton tanítók számarányukhoz képest felülreprezentáltak a 2. klaszterben, a középiskolában tanítók pedig inkább a 6. klaszterben.

A klasztertagság és a korábbi digitális platformokkal való tapasztalat között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés ($\chi^2(12) = 9,25, p = 0,68$), ahogy a korábbi digitális feladatok alkalmazásának gyakoriságával sem ($\chi^2(18) = 12,33, p = 0,83$), és az életkor sem tesz különbséget a klasztertagság szempontjából ($F(6, 213,76) = 1,32, p = 0,251$).

Összefoglalás, megvitatás

Kutatásunk célja az volt, hogy a kényszerű digitális oktatás időszakában megélt nehézségeket kvalitatív módszerrel tárja fel, mintegy kiegészítve, árnyalva ezzel a korábban már bemutatott kvantitatív vizsgálat eredményeit (vö. Jagodics és mtsai, 2020; Kóródi és mtsai, 2020). A korábban közölt kutatás bizonyította, hogy a pedagógusok jelentős hatékonyságvesztést éltek át a kényszerű digitális oktatási időszakban. Jelen kutatásban rávilágítottunk azokra a tényezőkre, amelyek különböző mértékben ugyan, de szerepet játszottak ebben a hatékonyságsökkenésben. A szabadon kifejtett válaszaikban a pedagógusok a gyerekekkel való személyes kapcsolat hiányát jelezték legfőbb nehezítő tényezőnek, ez bizonyult a legmagasabb súlyértéket képviselő problémának, amelyet a válaszadók több mint fele említett. A digitális eszközökön keresztül történő kommunikációban nagymértékben elveszik a személyes kommunikáció számos fontos eleme, amely a valós oktatási helyzetben fontos kommunikációs eszköz, emellett fegyelmezési és a folyamatot kontrolláló szerepet is betölt (van der Spoel és mtsai, 2020; Wahyuni, 2018). A szemkontaktus hiánya mellett jellemzően a digitális eszközök egyszerre csupán néhány képet mutatnak, és ha a diák nem rendelkezik megfelelő eszközzel, vagy nem kapcsolja be a kamerát, akkor csupán ikonok vagy egy név jelzi, hogy „jelen” van. Ez azonban nem kétirányú kommunikáció, és nem is minden esetben valós jelenlét. Ez az eredmény megerősíti előfeltevésünket, és egybehangzik a hagyományos oktatásra vonatkozó kutatások eredményeivel is, amelyek hangsúlyozzák a kommunikáció szerepét a hatékony iskolai munkában (Aldrup és mtsai, 2020; Nurmi és Kiuru, 2015).

A hasonló tartalmú kategóriák összevonását követően azonban már egy másik főkategória emelkedett ki a nehézségek szempontjából. Az összevont kategóriák közül a legnagyobb súlyú hátráltató tényezőnek a hagyományos oktatási stratégiák korlátozott működése látszik,

a személyes kapcsolatok hiánya a második helyre került. A fenti szakirodalmak tükrében ez a két nehézség egymásra is hatással lehet. A korábbi módszerek nem, vagy csak nehezen voltak alkalmazhatóak ebben az új oktatási környezetben, ezért azok, akik végig azon igyekeztek, hogy valahogy megvalósítsák a hagyományos tanítási módszereket, úgy érezhették, hogy árral szemben úsznak, míg azok, akik el tudták engedni ezeket a törekvéseiket, és inkább rugalmasan, kreatívan oldották meg a tanítási problémákat, könnyebben haladtak előre, hatékonyabbnak is érezhették magukat.

A személyes kontaktus hiányát három probléma követi, amelyek egymással is erősen összekapcsolódnak: az extrém munkaterhelés, a technikai háttérrel összefüggő problémák és a segítség, támogatás hiánya, amelyek szinte azonos súllyal jelentek meg. Az extrém munkaterhelés valószínűleg nem független a segítség hiányától, amelyben erősen jelen van az oktatásirányítástól, a vezetőktől és a szülőktől kapott támogatás elmaradása, egyfajta szervezetalenség élménye. Ezt valószínűleg a váratlanul kialakult helyzet is indokolta. Sem az oktatásirányítás sem a vezetők nem rendelkeztek kidolgozott forgatókönyvvel egy ilyen azonnali digitális átálláshoz. A második, illetve harmadik járványhullám időszakában vélhetően már több tapasztalattal és gyakorlattal váltottak át az intézmények a digitális oktatásra.

Figyelemre méltó, hogy a kvalitatív elemzés alapján az IKT-készségek hiánya nem tűnik meghatározó súlyú problémának, jól lehet a korábbi kérdőíves vizsgálat tanúsága szerint az IKT-használtságban való gyakorlottság erős hatást gyakorolt a tanári hatékonyságra és a relatív hatékonyság kompetencia elemére (Jagodics és mtsai, 2020). Ez az eredmény rámutat arra, hogy a kvalitatív elemzések árnyalni tudják a kvantitatív vizsgálatban kapott eredményeket. A korrelációs alapú kvantitatív elemzések kimutatták, hogy a két tényező szignifikáns kapcsolatban áll. A kvalitatív elemzés azonban azt is megmutatta, hogy az IKT-s készségek hiánya a kérdezetteknek csak egy szűkebb körét érintette, bár számukra ez jelentős probléma, amely egyértelműen meghatározza hatékonyság-érzésüket is.

Kutatásunk egyik legfontosabb része az ún. tanári profilok felállítása volt. A klaszterelemzés eszközével kirajzolódott 7 jól elkülöníthető pedagóguscsoport, akik különböztek

Kutatásunk egyik legfontosabb része az ún. tanári profilok felállítása volt. A klaszterelemzés eszközével kirajzolódott 7 jól elkülöníthető pedagóguscsoport, akik különböztek abból a szempontból, hogy más-más tényező okozott számukra az átlagnál nagyobb nehézséget. Egyetlen csoport volt, akik esetében minden jellemző átlagos mértékűnek mutatkozott, a többi csoportban volt egy-egy kiemelkedően nehéz terület. Az alsó tagozatosokat tanítók felülreprezentáltak jelentek meg két klaszterben. Ezek közül az egyik az, amelyben minden területen átlagos nehézséget észleltek, a másik pedig, amelyben a technikai háttérproblémák nagyobb súlyt képviselnek. Ezt valószínűleg az magyarázza, hogy az alsó tagozatban korábban a normál oktatási feltételek mellett nem kellett digitális eszközöket használni, vagy interakcióra épülő digitális feladatokat végeztek (pl. okostábla használata), de a digitális oktatásban ez nem volt működőképes megoldás, így a tanítókat érthette leginkább felkészületlenül a technikai háttér megteremtésének feladata.

abból a szempontból, hogy más-más tényező okozott számukra az átlagnál nagyobb nehézséget. Egyetlen csoport volt, akik esetében minden jellemző átlagos mértékűnek mutatkozott, a többi csoportban volt egy-egy kiemelkedően nehéz terület. Az alsó tagozatosokat tanítók felülreprezentáltak jelentek meg két klaszterben. Ezek közül az egyik az, amelyben minden területen átlagos nehézséget észleltek, a másik pedig, amelyben a technikai háttérproblémák nagyobb súlyt képviselnek. Ezt valószínűleg az magyarázza, hogy az alsó tagozatban korábban a normál oktatási feltételek mellett nem kellett digitális eszközöket használni, vagy interakcióra épülő digitális feladatokat végeztek (pl. okostábla használata), de a digitális oktatásban ez nem volt működőképes megoldás, így a tanítókat érthette leginkább felkészületlenül a technikai háttér megteremtésének feladata. A személyes kapcsolatok hiányát átlagon felül nehezként érző klaszterbe tartozók voltak a legtöbben, de ezen belül is a középiskolában tanítók voltak számarányukhoz képest felülreprezentáltak a csoportban. Ennek számos oka lehetett, de valószínűleg jelentős szerepet játszott ebben, hogy a középiskolás korosztályt a szülők már kevésbé kontrollálták, így maguk határoztak arról, hogy belépnek vagy nem az online térbe, illetve, hogy mennyi teret adnak a személyességnek, azaz használnak-e kamerát vagy nem. Sok olyan megfigyelést olvastunk ebben a kategóriában, hogy „eltűntek a diákok”, „nem kapcsolak kamerát” vagy „nem adtak semmilyen visszajelzést”.

Kutatásunk bár nem számít reprezentatív felmérésnek, és a kvalitatív módszertan limítációival is rendelkezik, mégis rávilágított néhány olyan szempontra, amely meghatározta ennek a váratlanul kialakult oktatási krízishelyzetnek a jellemzőit és a hatékonyságot nehezítő tényezőket. A jellemzők közül vannak olyanok, amelyek erősen specifikusak a járványhelyzetre nézve, mint pl. a hagyományos módszerek transzferálásával kapcsolatos problémák, vagy a bezártság, illetve a kollégákkal és a diákokkal való személyes kapcsolat és a visszajelzés hiánya. Ezek mellett megjelentek azok a nehezítő tényezők is, amelyek vélhetően jelen vannak a nem digitális oktatás időszakában is (pl. a szülőkkal való együttműködés, az oktatásirányítás ellentmondásai, a család–munka egyensúly nehézségei, vagy az IKT-hoz való egyenlőtlen hozzáférés). Ezeket valószínűleg azért említették, mert a hagyományos oktatáshoz képest ezek hatását most erőteljesebbnek érezték.

A kvalitatív elemzés eredménye kiemelte, hogy a személyes kapcsolatok hiánya és a hagyományos módszerek alkalmazásának korlátai voltak azok a tényezők, amelyek a legtöbb válaszadót érintették. A technikai problémák hatását legerősebben a legfiatalabb korosztályt tanítók érezték, ami valószínűleg azzal függhet össze, hogy a fiatalabb gyerekek a szülők korábban nem vettek saját eszközt, és a kisebb gyerekek esetében az önálló IKT-eszközhasználat is egyértelmű problémát jelentett. Kvalitatív kutatásunk eredményei nagyrészt megerősítették és árnyalták a kvantitatív kutatás eredményeit. Rámutattak a személyes kontaktus fontosságára, és felhívták a figyelmet arra, hogy a módszertani rugalmasság elengedhetetlen feltétele a hatékony tanári munkának.

A tavaszi digitális oktatási forma eddig ismeretlen kihívás elé állította a pedagógusokat. A megszokott módszerek alkalmazásának nehézsége mint legsúlyosabb probléma arra utal, hogy a tanárok első reakciója az volt, hogy megpróbálták a megszokott eszközöket alkalmazni a digitális térben, ahol azok nyilvánvalóan nem működtek. A hagyományos eszközöktől való elrugaszkodást a korábbi tapasztalatok hiánya nehezítette. De a tavaszi pandémiás időszak során számos jó gyakorlat és együttműködő munkacsoport jött létre, ami talán segíti a pedagógusokat abban, hogy az ismételen kialakult digitális oktatási helyzetben kevesebb stresszel és nagyobb hatékonysággal tudják végezni a munkájukat.

Az oktatási krízishelyzetben kialakított megoldások rövid távon újra alkalmazhatóak a járványhullám következő szakaszában, valamint a továbbadható jó gyakorlatok beépíthetők lesznek a tanárképzés és továbbképzés rendszerébe is, ami elősegítheti az oktatás módszertani megújulását a 21. század technikai fejlődésének követését és eredményeinek kihasználását.

Irodalom

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology, 11*, 892. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892
- Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J. & Cong, G. (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare, 8*(3), 200. DOI: 10.3390/healthcare8030200
- Ghamdi, A., Samarji, A. & Watt, A. (2016). Essential Considerations in Distance Education in KSA: Teacher Immediacy in a Virtual Teaching and Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology, 6*(1), 17–22. DOI: 10.7763/ijiet.2016.v6.651
- Jagodics Balázs, Kóródi Kitti & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári énhatékonytságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. Rész). *Iskolakultúra, 30*(11), 24–43. DOI: 10.14232/iskult.2020.11.24
- Jernberg, K. A. (é. n.). *Students' perceptions of learner empowerment and involvement as functions of students' expectations of instructional technology use and nonverbal immediacy.*
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonytságot Kérdőív és a Relatív Énhatékonytságot Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra, 30*(10), 38–52. DOI: 10.14232/iskult.2020.10.38
- Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development, 39*(5), 445–457. DOI: 10.1177/0165025415592514
- Pinczés, Z., Sebestyén, N., Berkics, M. & Fülöp, M. (2015). Versenyző fiatalok versengés, győzelem és vesztes fogalmának vizsgálata az Asszociatív Csoportanalízis Technika segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle, 70*(1), 159–177. DOI: 10.1556/0016.2015.70.1.10
- Szalay, L. B. & Brent, J. E. (1967). *Journal of Social Psychology, 72*, 161–187. DOI: 10.1080/00224545.1967.9922313
- Szokolszky Ágnes (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana.* Osiris.
- Tinsley, H. E. A. & Weiss, D. J. (2000). Interrater Reliability and Agreement. In: Tinsley, H. E. A. & Brown, S. D. (szerk): *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling.* 95–124. DOI: 10.1016/b978-012691360-6/50005-7
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W. & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 85*(4), 475–511. DOI: 10.3102/0034654314564881
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 623–638. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821185
- Wahyuni, A. (2018). The Power of Verbal and Nonverbal Communication in Learning. *Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017).* 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017), Sidoarjo, Indonesia. DOI: 10.2991/icigr-17.2018.19

Absztrakt

A kényszerű digitális átállás időszakában a pedagógusok jelentős szakmai kihívással kerültek szembe 2020 márciusában. Ennek megoldását néhány tényező tovább nehezítette, melynek következtében a tanárok hatékonyságuk csökkenéséről számoltak be (Jagodics és mtsai, 2020; Kóródi és mtsai, 2020). Kutatásunk célja a hatékonyságcsökkenés háttérében álló tényezők feltárása volt kvalitatív megközelítéssel. A részt vevő pedagógusok (N = 769, $M_{\text{életkor}} = 46,3$ év) szabadon válaszolhattak arra a kérdésre, hogy mi nehezítette a munkájukat ebben a kritikus időszakban. A kapott adatokat tartalomelemzésnek vetettük alá. A válaszokat nyílt kódolási módszerrel kategóriákba soroltuk, majd az Asszociatív Csoport Analízis (AGA) szabályainak megfelelően dolgoztuk fel és elemeztük.

A kvalitatív elemzés eredménye azt mutatta, hogy leginkább a módszertani kihívások és a személyes kontaktus hiánya nehezítette a pedagógusok munkáját, emellett viszonylag nagy súllyal és gyakorisággal jelentek meg a szervezési nehézségek és a technikai problémák is. A személyorientált elemzés nyomán sikerült azonosítani egymástól különböző pedagógus csoportokat, akik más-más nehézséget éreztek kiemelkedőnek ebben a helyzetben. Tanulmányunkban részleteztük az így kialakult pedagógus-profilokat és azok jellegzetességeit. A tanulmányban bemutatott eredmények segíthetik a digitális oktatás kapcsán felmerülő problémák jobb megértését és a kezelésükhöz szükséges fejlesztő lépések kidolgozását.

**Németh Szilvia¹ – Rajnai Richárd² –
Czibolya Ádám³ – Bethlenfalvy Ádám⁴**

¹ T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Zrt.

² Pécsi Tudományegyetem Nyelv és Kommunikáció Doktori Program

³ Nyugat-Norvégiai Egyetem (Western Norway University of Applied Sciences), InSite Drama Nonprofit Kft.

⁴ Károli Gáspár Református Egyetem, InSite Drama Nonprofit Kft.

A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoportos beszélgetés alapján

A magyar közoktatás rendszerének legnagyobb közelmúltbeli kihívását az online oktatás 2020. márciusi bevezetése jelentette, ami egyúttal rengeteg tanulsággal járt: egyebek mellett arról, hogyan szerveződik újra az oktatás/tanulás folyamata a digitális térben, miképpen alakulnak át a tanár-, szülő- és diákszerepek, hogyan változnak meg a közoktatás szereplői közötti kommunikációs folyamatok, illetőleg mi jellemzi a megváltozott körülmények között az „iskolai” médiahasználatot. Ezekre a kérdésekre is választ kerestünk, amikor – e folyamattal egyidőben – a nemzetközi standard vizsgálatokhoz kapcsolódva empirikus kutatásokat végeztünk a 13–17 év közötti gyermekek online tanulási és internethasználati szokásairól. A jelen tanulmány fókuszcsoportos interjúk eredményeire támaszkodva mutatja be és értelmezi az online oktatás három hónapjára jellemző újfajta médiahasználati szokásokat, a különböző szülői, tanulói és tanári tapasztalatokat, a jellegzetes, szociokulturálisan is meghatározott problémamegoldási stratégiákat.

Bevezetés

Már a COVID-19 járvány első hulláma előtt is számos kutatás (Livingstone és Helsper, 2008; Ito és mtsai, 2008; Livingstone és mtsai, 2018) fókuszált annak a jelenségnek a vizsgálatára, hogy az online világ eszközkészlete, az ott zajló cselekvések mennyire képesek befolyásolni, átrendezni a mindennapi élet megszokott rendjét. A 2000-es évek első két évtizedében a társadalom szinte minden csoportja esetében egyre nőtt a digitális térben töltött idő (Buckingham, 2020), 2020 júliusára pedig evidenciává vált, hogy a pandémia okán az online/offline jelenlét aránya egészen drámai módon tolódott el az online irányába, a mindennapi élet keretfeltétel-rendszere teljesen átalakult. Szinte alig maradt olyan társadalmi csoport, amelyet ez a változás nem érintett: a társadalom egésze számára a járvány folyamatos problémahelyzetet, megoldandó feladatokat szült.

Egy ilyen társadalom- és médiatörténetileg is különleges helyzetben került sor a nemzetközi Global Kids Online¹ kutatás módszertanára épülő empirikus vizsgálatra, amely eredetileg a digitális világban való biztonságos boldogulás feltételeit vizsgálta volna, viszont hirtelen egy olyan szituációban lett megvalósítva, amikor is a mindennapi élet szinte minden területét újra kellett szabni oly módon, hogy az az online világban is működőképes legyen. Mivel a karanténidőszak alatt alapvetően változtak meg az addigi működést szolgáló relevancia-struktúrák, így egyértelmű volt, hogy az induló kutatás fókuszát olyan területekre is kiterjesztjük, amelyek az eredeti kutatási dizájnak nem voltak részei. Ilyen volt például a köznevelés területe, a tanítás-tanulás bevett hétköznapi gyakorlatának egy új működési gyakorlattá alakulásának a helyszíne.

Miként már 2020 júliusában is a pedagógusok és iskolák első hullámbeli működését elemző kutatások felhívták rá a figyelmet, a vírushelyzet idején megvalósuló digitális távoktatás a korlátozott számú online órák, az interakciók hiánya és a diákok gyakori távolmaradása miatt hátrányt teremtett a nevelés tekintetében. A tanároknak a tananyagot talán sikerült eljuttatniuk a diákoknak, de az iskola eredendő szocializációs, közösségi feladatait nem tudta ellátni, azaz, sarkosan fogalmazva, a karanténoktatás nélkülözötte a nevelést (Osváth és Papp, 2020). Az időszak pedagógiai munkájának minőségét és a pedagógusok hatékonyságát nagyban befolyásolta a tanárok pszichés állapotának alakulásán túl pedagógiai-módszertani képzettségük két összetevője: egyrészt a digitális kompetenciák szintje, másrészt a módszertani jártasság, ami lehetővé tehetné a változó helyzethez való rugalmasabb alkalmazkodást, az egyéni tanulói bánásmódot (N. Kollár, 2021).

A jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy ezt az oktatás-fókuszú időszakot a szülők és a tanulók tapasztalatai alapján térképezze fel, s járuljon hozzá a fentiekben felvillantott pedagógiai diskurzushoz. Mind a szülői, mind a tanulói beszélgetések azonos témakörök mentén, de eltérő kérdések alapján zajlottak, mindkettőnek középpontjában a következő kérdésekkel: Mi a véleménye a tanulónak és a szülőknek a digitális tanrendről és a távoktatásról? Melyek voltak a legfontosabb nehézségek, vagy mik voltak a pozitívumok? Megváltoztatta-e a tanulók tanulásról alkotott vélekedését? Mennyire mutatnak egységes, összetartó képet a szülők és a tanulók online világról alkotott nézetei? Mennyire vélekednek azonosan a tanulók médiafogyasztási tapasztalatairól?

A kutatás célja és módszerei

A fókuszcsoportok tervezésekor a kutatás fő témája a különféle társadalmi csoportokba tartozó fiatalok médiahasználati gyakorlatainak vizsgálata volt, az adatfelvétel kezdetére ez a fókusz az online tanulási időszak tapasztalatainak feltérképezésével egészült ki. A beszélgetésekre közvetlenül a tanév befejezését követően került sor, így mind a tanulók, mind a szülők számára közeli volt még a digitális tanrenddel kapcsolatos élmény. A szülői mintában magas volt a pedagógusok aránya (42%), így azokról a nehézségekről és eredményekről is információhoz jutottunk, amelyeket otthonról oktató tanárként éltek át.

Mivel a kutatás előkészítését támogató előzetes interjúk alapján egyértelművé vált, hogy a tanulók szociokulturális háttere nagymértékben befolyásolja a médiafogyasztási szokásaikat, a médiához való hozzáférésüket, ezért fontos alapelvnek tekintettük, hogy a fókuszcsoportok vegyék figyelembe a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Három olyan megyét – Csongrád-Csanád, Baranya és Győr-Moson-Sopron – választottunk adatfelvételi egységként, amelyek gazdasági-szociális mutatói nagyban különböznek egymástól.

A fókuszcsoporthoz kijelölt időszak egybeesett a koronavírus-járvány miatt elrendelt 2020 tavaszi korlátozásokkal is, ezért átdolgoztuk a kutatási dizájnt oly módon, hogy online fókuszcsoporthoz megtartására is nyíljon lehetőség.² Ezzel a módszerrel inkább a középosztálybeli szülők és gyerekek voltak megszólaltathatók, ezért június végén tanodák és hátrányos helyzetű iskolák megkeresésével próbáltuk célzottan elérni a hátrányos helyzetű családokat.³

2020 májusa és júliusa között végül 9 szülői és 9 tanulói beszélgetésre került sor. A fókuszcsoporthoz külön szerveződtek, viszont kiegészítették egymást, mert a legtöbb esetben a beszélgetésen részt vevő szülők gyermekei is megszólaltak.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések elemzésének módszertana

A tanulói és szülői fókuszcsoporthoz eltérő forgatókönyvek alapján zajlottak. További különbség volt, hogy a tanulói fókuszcsoporthoz esetében a klasszikus mellett drámapedagógiai és vizuális-kreatív módszert is alkalmaztunk.

A drámás és a vizuális-kreatív módszer egyaránt azt a célt szolgálta, hogy segítsen egyfajta „eltávolító” keretbe helyezni a beszélgetéseket, melyek feldolgozása és elemzése nem tért el a hagyományos beszélgetések elemzési módjától és rendszerétől, csupán az adatfelvétel módja volt némileg más. Így nem az elkészült rajzok minősége, a képregények vizualitása, valamint a kitalált jelenetek kivitelezése számított, hanem az, hogy ezek kapcsán a résztvevők elkezdtek beszélni, és ezekben a keretekben inkább megnyíltak, s inkább megosztották egymással a tapasztalataikat, mint egy hagyományos beszélgetés esetében.

Fontos azonban leszögezni, hogy ebben a kutatási helyzetben a forgatókönyvek alapváltozata, azaz a klasszikus fókuszcsoporthoz módszertan is kísérletinek nevezhető, hiszen a fókuszcsoporthoz bizonyos százalékban online formában zajlott.⁴ Így elmondható, hogy a felvett beszélgetések a választott módszertan és a választott forma függvényében többfajta változatban valósultak meg (1. táblázat).

Mindegyik fókuszcsoporthoz beszélgetésről hangfelvétel, összefoglaló és szöveges átirat készült. A beszélgetések anyagát tartalomelemzésnek vetettük alá, a kódolás Atlas.ti-ben végeztük. A beszélgetések elemzése a kirajzolódó kódcsaládok alapján történt (2. táblázat).

1. táblázat. A fókuszcsoporthoz beszélgetések típusai a módszertan és formai változatok függvényében

Választott módszer	Technikai forma			
	online tanulói	online szülői	offline tanulói	offline szülői
drámás	2		1	
vizuális			1	
hagyományos	3	6	2	3

2. táblázat. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések kódtáblázata

kódcsalád	kód	
1. Digitális tanrend	<i>Online idő</i>	<i>Szülői szerep</i>
	<i>Napirend</i>	<i>Eredményesség, hatékonyság</i>
	<i>Technikai nehézség</i>	<i>Társas kapcsolatok</i>
	<i>Iskolai-tanári módszerek</i>	<i>Pozitív tapasztalat</i>
	<i>Tanári szerep</i>	
2. Hozzáférés	<i>Az első használat</i>	<i>A használat helye</i>
	<i>A használat gyakorisága</i>	<i>Eszközök</i>
	<i>Használati idő</i>	<i>Eszköz</i>
	<i>Online eltöltött idő</i>	<i>Kapcsolódás</i>
	<i>A hozzáférés korlátai</i>	<i>A kapcsolódás függetlensége</i>
3. Lehetőségek	<i>Pozitív online tapasztalatok</i>	<i>Online szocializáció</i>
	<i>Online tanulás</i>	<i>Online szórakozás</i>
	<i>Iskolai tanulás</i>	<i>Személyes használat</i>
	<i>Online közösségi részvétel</i>	<i>Kereskedelmi használat</i>
	<i>Online állampolgári részvétel</i>	<i>Mobil kommunikáció</i>
	<i>Kreatív online részvétel</i>	
4. Digitális környezet	<i>Weboldal vagy applikációhasználat</i>	<i>Viselkedés a közösségi hálózatokon</i>
	<i>Online kommunikáció megközelítése</i>	<i>Közösségi hálózatok biztonsága</i>

A dráma és a vizuális-kreatív kutatási eszköz sajátosságai

A dráma reformpedagógiai módszer nevelés és színház metszéspontjában; a múlt század derekán, Angliában jött létre. Meghatározását Jonothan Neelands alapján (1994) kíséreljük meg. A dráma a gyermeki játékból eredeztethető „mintha” jellegű tevékenységben zajlik, amiben a megajánlott szerep és szituáció egyértelműen képzeletbeli marad (vagyis csak eljátsszuk, mintha szakértők lennénk, de valójában nem vagyunk azok). Mindig egy közös, fiktív történetet építünk, a távolítás egyben pszichés biztonságot is ad: (látszólag) nem magunkról beszélünk. A játék a játzókat az itt és most szintjén vonja be, valóságnak tűnik, érzelmeket vált ki: a drámai szituáció által kiváltott valós érzelmeket. A facilitátor a játékon belülről, gyakran szerepből irányít. A résztvevőknek lehetőségük van a játékból történő kilépésre, és arra is, hogy saját valós életükből reflektáljanak a játékra.

Fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során a résztvevőket nem léptettük szerepbe, ehelyett olyan ún. megrendelést kínáltunk nekik, ami saját életük tapasztalati szakértőivé teszi őket: náluk senki sem rendelkezik több tudással és információval, mi pedig az ő segítségükre szorulunk. A játékot folyamatosan ebből a „segítségre szoruló tanári szerepből” működtettük. A kerettávolság megteremtése végett a tanári szerepek fiktív személyek, ezzel együtt ez egy hajszálvékony kerettávolság, vagyis nagyon kicsi a távolság a fikció és a résztvevők saját élete között. Ugyanakkor, ha a keretet még jobban távolítottuk volna (időben és térben), az nem kedvezett volna a kutatási célnak. Így a teljes játék alatt folyamatos kihívást jelentett, hogy a résztvevők saját életéhez igencsak közeli fiktív helyzeteket a fikcióban tartunk és működtessük.

Így a drámás módszertan kutatási eszközként alkalmazva olyan történeti keretet ad, ami érdekessé teszi a résztvevők számára a beszélgetést, és bevonja őket a közös gondolkodásba; saját életük szakértőjévé keretezi őket, vagyis ha drámatanárként jól működünk a szerepeinkben, akkor számukra is tétje lesz a játéknak, hogy minél hitelesebben mutassák be az életüket; ezzel együtt végig egy fiktív történetet vizsgálunk, és a fikció védettséget ad.

A művészek, kreatív szakemberek részvételével zajló fókuszcsoporthoz egyrészt pedagógiai, másrészt művészeti forrásból merítenek. A hagyományos fókuszcsoporthoz beszélgetés forgatókönyvét úgy alakítják át, hogy a forgatókönyv által meghatározott fő témák és az azokat lebontó kérdések alkossák változatlanul a beszélgetés vázát, viszont azok felvetésének módja gyökeresen eltérjen a hagyományos fókuszcsoporthoz adatgyűjtési technikájától. A beszélgetés kidolgozott módszertana lehetővé teszi, hogy a tanulók és a forgatókönyv által felvetett érzékeny témák és az azokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok között „jótékony” távolság alakulhasson ki. A személyes tapasztalatok egyfajta biztonságos zónába helyezése lehetővé teszi azok veszélytelen elmesélését, a tevékenykedtető feladatok segítségével pedig felszínre hozhatók a rejtett attitűdök, vélemények, akár addig másokkal meg nem osztott nézet-együttesek.

A foglalkozás során keletkezett vizuális anyagok elemzése a beszélgetések után pszichológus és kreatív szakember bevonásával történik, így nemcsak a felvett hanganyag, hanem a foglalkozás produktumai is elemzési egységet alkothatnak.⁵

A szülői és tanulói fókuszcsoporthoz fő jellemzői

A kilenc szülői fókuszcsoporthoz beszélgetésre három megyében került sor (Baranya, Csongrád-Csanád, Győr-Moson-Sopron), összesen 50 fő (ebből 31 nő) részvételével. A beszélgetésekből összesen 25 család internethasználatáról kaptunk átfogó képet. Tizenöt családban neveltek három vagy több gyermeket, hat családban két gyermeket, négy családban pedig egy gyermeket. A megszólalók tapasztalataikat főként hetedik osztályos gyermekükkel kapcsolatban mondták el, egy csoportban 9-10. évfolyamos gimnazisták szüleivel készült beszélgetés. A társadalmi háttér alapján az egyes csoportok homogénnek tekinthetők, a foglalkozások tekintetében a minta legnagyobb csoportját

A művészek, kreatív szakemberek részvételével zajló fókuszcsoporthoz egyrészt pedagógiai, másrészt művészeti forrásból merítenek. A hagyományos fókuszcsoporthoz beszélgetés forgatókönyvét úgy alakítják át, hogy a forgatókönyv által meghatározott fő témák és az azokat lebontó kérdések alkossák változatlanul a beszélgetés vázát, viszont azok felvetésének módja gyökeresen eltérjen a hagyományos fókuszcsoporthoz adatgyűjtési technikájától. A beszélgetés kidolgozott módszertana lehetővé teszi, hogy a tanulók és a forgatókönyv által felvetett érzékeny témák és az azokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok között „jótékony” távolság alakulhasson ki. A személyes tapasztalatok egyfajta biztonságos zónába helyezése lehetővé teszi azok veszélytelen elmesélését, a tevékenykedtető feladatok segítségével pedig felszínre hozhatók a rejtett attitűdök, vélemények, akár addig másokkal meg nem osztott nézet-együttesek.

tanárok alkották, a többiek is főként humán területen dolgoztak.⁶ Az egyik baranyai beszélgetésen munkanélküli, közfoglalkoztatott, vagy kisgyermekkel otthon lévő édesanyák vettek részt.

Az 5 online és 4 offline tanulói fókuszcsoporthoz összesen 49 tanuló vett részt. A beszélgetések közül öt alkalommal klasszikus fókuszcsoporthoz, 1 alkalommal vizuális-kreatív, 3 alkalommal pedig drámás (16 fő) módszertant alkalmaztunk.⁷ Két fókuszcsoporthoz tanulói hátrányos helyzetű családokban élnek, főként peremhelyzeti településrészen, szegregátumokban, két beszélgetés heterogénnek mondható szociokulturális háttér vonatkozásában, a többi pedig inkább középosztálybeli családok által dominált volt. Két olyan oktatási intézmény is megjelent iskolai háttérként, amelyek az adott település elit iskoláiként jellemezhetők. A tanulók fele lány volt, és mind online, mind offline környezetben sikerült különböző tanulmányi teljesítményt nyújtó tizenévesekkel beszélgetni.

A távoktatás tapasztalatai

Egyöntetű véleményként fogalmazták meg a beszélgetések résztvevői, hogy az egyetlen hétvége alatt elindított digitális munkarend felkészületlenül érte az iskolai élet összes szereplőjét: tanulókat, szülőket, pedagógusokat, iskolairányítót egyaránt. A járványhelyzet miatti gyors átállásra nyilvánvalóan nem lehetett felkészülni, de a beszélgetések alapján úgy tűnik, hogy a távoktatás és az otthoni tanulás feltételei akkor sem lettek volna adottak, ha valamivel hosszabb felkészülési idő állt volna rendelkezésre. A felkészületlenség tehát részben magának az oktatási rendszernek a felkészületlenségéből fakadt.⁸

Több szülő szerint, ami tavasszal történt, az nem is volt igazi digitális oktatás, hiszen kevés volt az online óra – ha volt egyáltalán. Heti rendszerességgel szórványosan tartottak a tanárok online konzultációkat. Általános tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a digitális oktatás leginkább a feladatok online elküldését és a válaszok begyűjtését jelentette. A tanárként megszólaló szülők szerint ennek oka a megfelelő feltételek és tudás hiánya volt.

A beszélgetéseken részt vevő tanulók fele-fele arányban viszonyultak pozitívan, illetve negatívan a távoktatáshoz. Míg a gyerekek egyik fele örült a hirtelen jött intézménymentes tanuláshoz, addig a másik fele továbbra is szívesebben járt volna iskolába. A távoktatás pozitív oldalai között minden csoportban azt említették meg első helyen, hogy nem kellett korán kelni, szabadabb volt a napirend, akkor tanulhattak, amikor akartak. A tanulók élvezték azt is, hogy saját maguk dönthettek a feladatok megoldásának a sorrendjéről, a saját ritmusukban dolgozhattak, annyi időt fordíthattak az egyes feladatok megoldására, amennyit szükségesnek éreztek. Nehézségként főként két dolgot említettek. Egyrészt hiányzott a feladatmegoldás során az interaktivitás lehetősége, azaz nem volt meg az azonnali kérdés lehetősége a tanártól, illetve bizonyos tantárgyak esetében a tananyagot nehéz volt egyedül, felnőtt segítség nélkül értelmezni.

Az összes megszólaló tanuló egyetértett abban, hogy ez a néhány karanténban töltött hét egy gyökeresen új típusú tanulási tapasztalattal járt. Az új élmény elsősorban az idővel való önálló gazdálkodásban mutatkozott meg. Ki kellett tapasztalni, hogy milyen időbeosztás tesz lehetővé eredményes munkát, mikor érdemes kelni ahhoz, hogy ne „ússzanak el a feladatokkal”, illetve mikor kell este lefeküdni ahhoz, hogy az ne menjen a másnapi otthoni tanulás rovására.

Jól mutatja az egyéni különbségeket, hogy még az egyes fókuszcsoporthozon belül is résztvevője válogatja, hogy ki, mikor, mit csinált. Minden csoport tagjai egymástól eltérő gyakorlatokról számoltak be.

A győri fókuszcsoporthoz például az egyik fiú naponta más időpontban kelt, volt, hogy fél 12-kor, a másik fiú általában 8 órakor kelt, ebédig tanult, a délután első felében

pedig főként szabadidős programokat végzett. Egy másik fiú pozitívként élte meg, hogy a tanulás közben bármikor tarthatott szünetet. Abban is eltért a gyakorlatuk, hogy míg néhányan blokkonként oldották meg a feladatokat, addig mások minden tantárgyból egyet-egyet választottak egy napra. A szülők nem tanultak napi szinten a gyerekeikkel, de az ellenőrzés bizonyos családokban napi szinten történt, míg másoknál heti egy alkalommal volt alaposabb ellenőrzés és tanulás.

Egy pécsi beszélgetés résztvevője arról számolt be, hogy ő egy órával később kelt, mint iskolaidőben. A délutánjai teljesen mások voltak, mint az iskolában, mert igyekezett minden feladatot délelőtt elvégezni, hogy a délutánjai szabadok legyenek. Egy másik lány azonban ugyanakkor kelt, mint korábban, a feladatait pedig két csoportra osztotta. A projektjellegűeket olyan napokon igyekezett megoldani, amikor kevesebb feladat volt. A gondolkodtató, illetve a tankönyvből kikeresést igénylőket viszont azonnal megoldotta.

Míndegyik tanulói fókuszcsoportban megszólaltak olyanok, akik a lentickekkel szinte azonos állásponton voltak, azaz könnyebbségként élték meg az önálló időbeosztást, viszont nehézségként az ehhez szervesen kapcsolódó önálló, maximum szülői segítség-gel zajló tanulást.

„Sokkal könnyebb, amikor te osztod be a saját idődet. Te mondd meg, hogy akkor ezt megcsinálod, akkor elmegyek, eszek, másrésről lehet, hogy a szüleid nagyon jól el tudják magyarázni, de nem aszerint az elv szerint magyaráznak, ahogy eddig a tanárok, és ezáltal nehezebb. Nem tudják ugyanúgy folytatni, ahogy a tanárok év közben.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

Miként a fentiekből kiderült, többeket tanulásra készítetett az önálló életvitel, az egyik résztvevő külön megemlítette, hogy ő nem bánta, hogy „nem kellett sok emberrel érintkezni [...] szívesen kerülöm ezt el”. A többségnek azonban egyértelműen hiányzott a közösségi lét, a barátokkal töltött iskolai idő, hiányzott a mozgás és a sport, sőt, még az addig szinte észrevétlen rutinok is hiányozni kezdtek, mint például elsétálni naponta az iskolába.

Az a tanári félelem, hogy a gyerekek keveset tanulnak majd így, cáfolható a fókuszcsoportokban megosztott tanulói tapasztalatokkal. Az egyik drámás fókuszcsoportban részt vevő 16 tanuló közül csupán egy fő élte meg úgy, hogy kevesebb időt töltött tanulással, mint korábban szokott, a többiek mindannyian sokkal több tanulási időre panaszkodtak, az egyikük úgy élte meg, hogy a karantén alatt háromszor több időt töltött tanulással. Ennek okaként egybehangzóan a sokkal több kiosztott feladatot jelölték meg. A drasztikus tananyag-növekedés azért következett be, mert több feladatot adtak fel a tanárok, mint korábban az iskolában. Amíg „a rendes órák elmegy az idő a fegyelmezéssel”, addig a karantén időszakában a tanárok úgy gondolhatták, hogy a diákoknak sokkal több idejük van. Ezt a feladatdömpinget a diákok leterhelőnek élték meg, és egységesen arról számoltak be, hogy sokkal nehezebb volt így megérteni a tananyagot („nem is értem a dolgok végére [...] próbáltam meg is érteni a dolgokat, és arra már nem volt idő”).

Minden csoportban beszámoltak arról, hogy jelentős aránytalanságok voltak az egyes tárgyak között az elvárt feladatmennyiségben. Nemcsak bizonyos tanárok adtak fel több feladatot, mint mások, hanem a beszélgetések tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy az iskolák általánosságban a természettudományi tárgyakra, valamint a magyar nyelv és irodalom, történelem és idegen nyelv hármására fókuszáltak, az ún. készségtárgyakat és egyéb más tantárgyakat több helyen nem is tartották meg. Ezeket a tárgyakat nemcsak a tanulók hiányolták, de pedagógiai szempontból is aggasztó, hogy épp a stresszoldásról, a vészhelyzet akár művészi eszközökkel való értelmezésének, feloldásának lehetőségéről mondtak le az iskolák, épp ezekhez nem volt hozzáférése a gyerekeknek.

„Elég nehéz volt, mert én például a matekból egy kukkot sem értettem, hogy ez most mi. Aztán küldték a videókat és úgy kicsit könnyebb volt. Az iskolában azért a tanárok jobban el tudják magyarázni, mint anya. De azért nem volt olyan szörnyű.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

A rendelkezésre álló információk alapján a tananyagterhelés vonatkozásában nem volt különbség az általános és a középiskolai gyakorlat között. Különbség csupán abban található, hogy míg az általános iskolás tanulókat a szülei próbálták ellenőrizni, s átvenni a tanári szerepnek ezt a részét, addig a középiskolai tanulók szülei inkább bíztak a gyermekeik felelősségtudatában, s rájuk hagyták a tanulási folyamat menedzselését.

„A tananyagok 10 százalékát jegyezhettem meg. Zoom órákon, magyar, matek, idegennyelv-órákon nem volt nehéz meghúzódni, így más dolgokat is csináltam közben. Mindenre figyeltem, csak az órára nem. Így a dolgozatok előtt próbáltam összeszedni magam. Volt, amikor tudtam figyelni, de volt, hogy elkalandoztam. Tanulgatni próbáltunk, majd később kiderül, mit jegyeztem meg. Tankönyvből nem nagyon tudtam behozni a hátrányt, inkább a videókat használtam. A tanárok által megosztott videókat.” (tanulói fókuszcsoport, gimnázium, Csongrád megye)

Valamennyi résztvevő arról számolt be, hogy a tanulók számára is látható tanári munka az esetek túlnyomó többségében visszaküldendő feladatok kiadásából állt. A megoldásokat lefotózták a tanulók, és e-mailben, vagy chatfelületen, illetve Viber-csoportban küldték vissza. Néhány hét után a videós magyarázatok is megjelentek, illetve néhány tanár online órát is elkezdett tartani.

„Nem nagyon kérdeztek vissza, nem nagyon magyaráztak bele az anyagba, csak elmondták, mit kell megcsinálni, hol kell megcsinálni. Esetleg átküldtek egy tanító videót. Csak a feladatokat kellett megcsinálni, úgy, hogy az anyagot nem is értették. [...] Szerintem a legtöbb tanár abszolút nem tanított. Elküldték az anyagot, csináld meg a munkafüzetet és küldd vissza. Meg olvasd el ettől-eddig az oldalt.” (tanulói fókuszcsoport, drámás módszertan, általános iskola, Győr-Moson-Sopron megye)

Nem volt egyértelmű a tanulók számára, hogy mi az elvárás, hogyan zajlik majd a számonkérés, illetve abban sem voltak biztosak, hogy valóban célba érnek-e a feltöltött feladatmegoldások. Rendszeresebb és a tanárok részéről intenzívebb kommunikációt vártak volna el a tanulók, de többen megjegyzték, hogy néhány nap alatt világos lett a számukra, hogy a tanárok is most tanulják ezt a rendszert, s hogy nekik is időre van szükségük ahhoz, hogy gördülékenyebben tudjanak dolgozni.

„Az elején nagyon izgatott voltam, mert kíváncsi voltam, milyen lenne az ilyen oktatás. A házi feladatokat megcsináltam rögtön, majd utána ellustultam, és egy hónapig nem csináltam meg semmit sem, utána pedig turbó fokozatban bepótoltam. Durva módon csapott le rám ez az egész. Kevés olyan óra volt, ahol a tanár is beszélt velünk. A legtöbb óra inkább feladat volt. Azt hittem, nem ellenőrzik, hogy mit készíték el.” (tanulói fókuszcsoport, középiskola, Csongrád megye)

A napi feladatok megoldásában elsősorban a tankönyvekre és a munkafüzetekre tudtak hagyatkozni a tanulók, de tapasztalataik szerint tantárgyanként változott, hogy mennyire volt önállóan elsajátítható a tankönyvi anyag. Amíg pl. „a földrajznál a tankönyv leír mindent, azt megtanuljuk és tudjuk”, addig a matematikát és a nyelvet készségi szinten

szükséges gyakorolni, nem lehet csak tankönyvből megtanulni. A legtöbb diák számára ez a kettő (matematika és idegen nyelv) ment a legnehezebben.

Többen megjegyezték: úgy tűnt, a tanárok nem egyeztettek egymással:

„Minden tanár azt gondolta, hogy mivel mindenki otthon van, és több ideje van, ezért többet adott, mint adott volna. És azt gondolták, hogy a másik tanár biztos kevesebbet ad.”

„A legtöbb tanár csak a saját szemszögét nézi, és a gyereket nem. Mert azzal szoktak jönni, hogy jaj, hát van 400 gyerek és mindegyikét ellenőrizni kell. De nekünk is van egy csomó tanárunk, és ahány tanár, annyi izét töltünk le, meg annyi helyre regisztráljunk... [...] Mi sem vagyunk robotok, ezt figyelembe kéne venni. Meg általában ugyanakkorra adják fel a határidőt, mindent egyszerre kéne.”

A feladatok gyakran hasonlítottak egymásra. „Ha feladnak egy nap négy oldal másolást, akkor miért ad fel ugyanolyan sokat a másik tanár is?”

A tanulók hiányolták, hogy a tanárok most nem tudták figyelembe venni a gyerekek aktuális terhelhetőségét, nem látták, hogy érdemes-e újabb feladattal bombázni őket, vagy nem. Nem volt naprakész információjuk arról, hogy mennyire érzik magukat fáradtnak, sőt azt sem tudták, esetleg kisebb testvéreikkel is napi szinten ők foglalkoznak-e, vagy sem.

„Az a véleményem, hogy az iskolában ez úgy működött, hogy amikor nap vége volt és fáradtak voltunk, amit láttak rajtunk, akkor nem adtak több feladatot, hogy majd megcsináljátok otthon. Mivel így most így nem lehetett személyre szabni egyesével, ez úgy nézett ki, hogy megnézte, hogy ma ennyit kellene megcsinálni, és azt átküldte. Ezért tűnt többnek. Több nem volt, de többnek tűnt.” (tanulói fókusz-csoport, általános iskola, Baranya megye)

A tanári kommunikáció jellemzői

Problémát jelentett, hogy a tanárok bizonyos része a feladatok kiadásán túl nem volt elérhető a gyerekek számára. Mindegyik drámás csoportban elhangzott több olyan történet, amikor egy-egy tanár kifejezett kérésre sem segített a tananyag feldolgozásában, „csak azt mondta, hogy olvassam el még egyszer”. Egy másik diák arról számolt be, hogy hiába kérte a Google Classroom osztályhoz a belépési kódot, hosszú ideig nem kapott segítséget. Viszont megosztottak történeteket olyan tanári hozzáállásról is, amikor a tanárok még így is személyre szabott megoldásokat kerestek. Volt például olyan tanár, aki telefonon kérésre elmagyarázta a tananyagot, mások hangfájlt is küldtek, és többen ragaszkodtak a napi szintű online tanórai munkához is.

A tanári gyakorlatok közötti különbség leginkább a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai között mutatkozott meg. Egy falusi iskola diákjai arról számoltak be, hogy nem naponta, hanem hetente egyszer kapták meg a feladatokat, nem is online, hanem nyomtatott formában. Egy baranyai, szegregátumban található iskola tanulóinak beszámolója szerint az osztályuk valamennyi tagjának van telefonja, számítógépe viszont csak keveseknek. A feladatokat papírlapon kapták meg a tanulók, hétről hétre hétfőnként. A megoldásokat is papíron készítették el, és adták le az iskolában. A rendelkezésre álló telefonokra kevés feladat érkezett. A tanárok esetenként Messengeren próbálták üzenni a gyerekeknek, de – a tanulók elmondása szerint – a többség nem reagált ezekre a megkeresésekre. E-mail címe minden tanulónak van, de e-mailen keresztül is csak ritkán kommunikáltak a tanárok velük. Igaz, a gyerekek véleménye szerint ők sem

gyakran ellenőrizték a mailboxukat. Egy-két tanuló számolt be arról, hogy rendszeresen figyelte a postáját, megoldotta, és lefotózva visszaküldte a megoldásokat. Ezzel ellentétben az osztályból többen úgy értékelték a karantén időszakot, hogy ez a „nem tanulásról” szólt, otthon ugyanis nem tanultak semmit. A járványhelyzet után a helyi tanodában pótolták be az elmaradásokat, elmondásuk alapján nagyjából egy hét alatt. Az iskola online tananyagként az okostankönyv.hu-t adta meg, de ezt egyikük sem használta. Abban egységesen nyilatkoztak, hogy a szülők nagyon keveset tudtak segíteni, főként azért, mert a feladatok számukra is nehezek voltak. Mindössze egy tanuló tanult otthon rendszeresen a szüleiivel. A gyerekek többségét a szülők nem ellenőrizték. Szintén egy tanuló számolt be olyan személyes gyakorlatról, hogy többször elolvasta a leckét, és amit nem tudott (például történelemből), arra rákeresett a Google felületén, vagy a Wikipédián. Így is nehezen haladt, de az utolsó pár hétben javítani tudott, amikor újra iskolába járhatott. Az internetes kereséssel kapcsolatban ellenérzése volt több tanulónak is, mivel a neten való keresést puskázásként élték meg. Elmondásuk szerint azért, mert amikor kikerestek valamit a neten, azt a tartalmat egy az egyben átmásolták a füzetbe. Úgy érzik, ennek köszönhetően jobbak lettek az eredményeik, de ezt nem saját érdemüknek tartják.

A szülők komoly teherként élték meg a távoktatási időszakot, hiszen új szerepben találták magukat. Rájuk hárult a feladat, hogy elmagyarazzák és a gyermekükkel közösen feldolgozzák a tananyagot. Emellett a normál időszakhoz képest jobban kellett figyelniük a folyamatos munkavégzésre, az elmaradt feladatok pótlására. A „szülő-tanár” szereppel az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők birkóztak meg a legnehezebben, mivel sokszor nem értették meg a feladatot. A baranyai szegregátumban élők egy esetben kaptak segítséget egy civil szervezettől, egy idősebb diákmentor személyében.

A felkészületlenséget érezték a szülők gyermekük tanulási technikájában is. A feladatok igen jelentős részét önálló munkavégzéssel kellett megoldaniuk, ez főként az általános iskolások esetében okozott nehézséget. Minél kisebb volt a gyermek, annál több szülői segítséget, magyarázatot és kontrollt igényelt az otthoni tanulásuk. A középiskolások

A tanári gyakorlatok közötti különbség leginkább a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai között mutatkozott meg. Egy falusi iskola diákjai arról számoltak be, hogy nem naponta, hanem hetente egyszer kapták meg a feladatokat, nem is online, hanem nyomtatott formában. Egy baranyai, szegregátumban található iskola tanulóinak beszámolója szerint az osztályuk valamennyi tagjának van telefonja, számítógépe viszont csak keveseknek. A feladatokat papírlapon kapták meg a tanulók, hétről hétre hétfőnként.

A megoldásokat is papíron készítették el, és adták le az iskolában. A rendelkezésre álló telefonokra kevés feladat érkezett. A tanárok esetenként Messengeren próbáltak üzeni a gyerekeknek, de – a tanulók elmondása szerint – a többség nem reagált ezekre a megkeresésekre. E-mail címe minden tanulónak van, de e-mailen keresztül is csak ritkán kommunikáltak a tanárok velük. Igaz, a gyerekek véleménye szerint ők sem gyakran ellenőrizték a mailboxukat.

esetében közös tanulást a szülők nem említettek, sokkal inkább azt, hogy gyerekük kikerült a látómezejükből, és gyakran nem is tudták, hogy mit tanul és mennyit. Az önálló kutatáson alapuló projektek megoldása a gyerekek számára új feladattípust jelentett, melyet azok tudtak könnyebben megoldani, akiknek volt már gyakorlata hasonló feladatok megoldásában.

Platform- és applikációhasználat

A hátrányos helyzetű tanulókat leszámítva minden megszólaló megerősítette, hogy a távoktatás során számos platformot használtak egyszerre: „... egész nap bárhol, bármikor jöhetett feladat, mindig kellett mindent nézni”. Így megváltozott nethasználati szokásokról számoltak be, hiszen míg a legtöbben az okostelefonjukat korábban csak reggel és este használták, addig az online oktatás időszakában szinte állandóan használni kellett azt: „... nyilván sokkal többször ránéztünk a telefonra most, hogy így szabad, meg hogy otthon vagyunk”. Általános gyakorlattá vált, hogy ebben az időszakban a tanulók sokkal inkább a telefonjukon keresztül vettek részt az oktatásban és az online életben, mint bármilyen más eszköz segítségével. Ennek a meglévő eszköz ilyen célú kihasználásán túl az is az oka volt, hogy egy home office-ba szorult, többgyermekes család általában nem tudott minden egyes tagjának számítógépes vagy laptopos hozzáférést biztosítani, s mivel ezeket az eszközöket a szülők munkacélra használták, így a gyerekek tanulására maradt az okostelefon, vagy ritkább esetben a tablet.

A szülői fókuszcsoportok tapasztalatai szintén megerősítették ezt a vélekedést: az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok esetében jelentős gondot okozott a digitális eszközök vagy az internetkapcsolat hiánya. Míg az egyik Csongrád-Csanád megyei fókuszcsoportban arról számoltak be, hogy valamennyi rászoruló család kapott a településtől eszközt, addig az egyik baranyai szegregátumban élő kilenc családból csak hatnak volt internetelérése, egy család rendelkezett számítógéppel, a másik nyolc mobiltelefonnal próbál részt venni a digitális oktatásban. További nehézséget okozott, hogy a sokgyermekes családokban egy eszköz állt csak rendelkezésre.

Néhány szülő szerint a magasabb státuszú családok esetében is előfordult, hogy a digitális tanrendre való átállás új eszköz beszerzését tette szükségessé. Ezt önerőből meg tudták oldani, de nem minden esetben jutott saját eszköz minden gyereknek, ráadásul még ez sem volt garancia az optimális tanulási környezetre. Azokban a családokban, ahol több gyermek tanult otthon, és/vagy a szülők is otthonról végezték a munkát, egyfelől nem volt megoldható, hogy mindenki elkülönülten, nyugodt környezetben tanulhasson, másfelől nem volt elegendő az internet sávszélessége, így a gyerekek vagy egyáltalán nem, vagy csak akadozva tudtak csatlakozni az online tanórákhoz.

Minél többen tartózkodtak otthon a kijárási korlátozások idején egy családban, és az otthon lévők között minél több volt a kisgyermek, a szülőknek annál nehezebb volt megfelelő tanulási környezetet teremteniük iskoláskorú gyermekeik számára.

A pedagógus szülők kiemelték, hogy kezdetben nehézséget okozott az is, hogy a Kréta felület, amelyet az állami fenntartású iskolákban használtak, technikailag sem volt alkalmas a távoktatásos órák megtartására. S mivel kevés hatékony technikai eszköz állt mind a tanárok, mind a tanulók rendelkezésére, így a gyerekek egy része eleve nem csatlakozott az órához, vagy ha igen, akkor az aktivitásuk maradt el az elvárhatótól.

„Középiskolásoknál könnyű dolgom volt, de online órát tartani nem. Volt, hogy nem tudott bejelentkezni, vagy szólt a szülő, hogy nem stabil az internet, nem tud bejelentkezni. Ezt a Kréta rendszeren át jelezte a szülő. Zoomos órával próbálkoztunk, az ingyenes negyven perccsel. Én nem fizettem erre. Bár volt olyan nyelvszakos kollégám, aki befizetett a saját pénzén, hogy ne dobja ki a zoom.

Egy ilyen online órán, amit főleg konzultációra használtam, nem jött a csapatnak, csak a fele. A jelenlévőknek a 90 százaléka kamera kikapcs, nem is láttam, csak a nevét, nem is láttam, hogy ott van-e, ezért úgy döntöttem, hogy akit érdekel, annak tartok konzultációt, de egyébként ppt-ből készült videókat készítettem nekik, amit Youtube csatornára tettem fel, aztán Redmenta tesztekkel kérdeztem őket.” (szülői fókuszcsoporthoz, Győr-Moson-Sopron megye)

„A tanfolyamokkal nagyon negatív a tapasztalatom, az oktató se tud többet néha a pedagógusnál, a Kréta fejlesztői pedig kanyarban sincsenek az Edmondo fejlesztőivel. Van egy cég, aki nem tudom, hogy honnan szerzi a pénzt, de felhasználóbarát módon működik, a Krétában pedig vannak ugyan lehetőségek, de nem a felhasználóra gondolnak, csak arra, hogy a rendszert működtetni kell, a kettő pedig különbözik.” (szülői fókuszcsoporthoz, Győr-Moson-Sopron megye)

A tanulók többségének azonban – elmondásuk alapján – nem jelentett különösebb gondot alkalmazkodni az új helyzethez. Kettő számoltak csak be alapképességek hiányáról. Ők korábban nem ismertek egy-egy alkalmazást (pl. feladat beküldése Gmailben), és ehhez nem nagyon kaptak segítséget, maguknak kellett kitapasztalni, mi hogyan működik.

A szinte tanáronként változó platformhasználat főleg az első pár hét jellemzője volt. Később mind intézményi szinten, mind tanári munkacsoport szinten ezt racionalizálni próbálták. A diákok háromféle fő intézményi stratégiáról számoltak be: voltak iskolák, ahol az összes feladatot egy közös iskolai belső oldalra töltötték fel, s a tanulók onnan töltötték le azokat naponta, vagy hetente, volt, ahol a Kréta vagy a Google Classroom alkalmazás rendszeres használatára tértek át, illetve voltak helyszínek, ahol megmaradt a tanári platformválasztás gyakorlata. A tanulói fókuszcsoporthoz során a 3. táblázat szerinti applikációk, platformok kerültek szóba, az elmondások szerint mindegyik alapvetően más-más funkciót töltött be.

3. táblázat. A leggyakrabban használt platformok a távoktatás időszakában

Platform	Alkalmazási terület	Felhasználók köre
Kréta rendszer	Feladatkiadás, tanári értékelés rögzítése (osztályzatok), házi feladatok adminisztrációja	tanár, szülő, tanuló
Google Classroom	Feladatkiadás, feladat begyűjtés, online kommunikáció	tanár, szülő, tanuló
Google Meet	Online tanórák tartása, videóhívás	tanár, tanuló
Microsoft Teams	Online tanórák tartása, feladatok kiadása, a megoldások összegyűjtése, dokumentálása, online kommunikáció	tanár, tanuló
Discord	Online tanórák tartása, online csoportmunka, hang/videóhívás	tanár, tanuló
Redmenta	Tesztírás, dolgozatírás, ellenőrzés	tanár, tanuló
Zoom	Online (osztályfőnöki, idegen nyelv) órák tartása, hangszerezés órák tartása, online szülői értekezlet	tanár, szülő, tanuló
Facebook	Tanári feladatmegosztás, szülők tájékoztatása	tanár, szülő
Messenger	Feladatkiadás, feladatbeküldés, csoportmunka, videóhívás	tanár, tanuló, szülő
Viber	Feladatkiadás, csoportos videóhívás, feladatvisszaküldés	tanár, szülő, tanár

Platform	Alkalmazási terület	Felhasználók köre
Gmail	Online kommunikáció, feladatkiadás, feladatvisszaküldés, szülői tájékoztatás	tanár, szülő, tanuló
MozaWeb	Tantárgyi pluszfeladatok, gyakorlófeladatok kiadása, online megoldása, ellenőrzése	tanár, tanuló
Kahoot!	Online tudásfelmérés, tudáspróba, kvizek, tesztek	tanár, tanuló

Megoszlottak a vélemények a tanulók között arról, hogy feladatok kiadására és fogadására melyik platform volt a legalkalmasabb. Többek szerint a Kréta átláthatóbb, viszont a Google Classroomban könnyebb a kommunikáció. („A kurzusba beírja az ember, és akkor minden diák látja. Ha másnak is van ez a kérdése, akkor nem kap a tanár 20 email-t, hanem mindenki látja a választ.”)

A Kréta rendszer nem volt ismeretlen a tanulók előtt, de eddig csak elektronikus rendszerként és adminisztratív feladatok ellátására alkalmas platformként funkcionált. Az online oktatás időszakában más szereppel is megpróbálták felruházni, több-kevesebb sikerrel.

„Nekünk mondták a Kréta nevű alkalmazást, ami eddig is létezett, de eddig csak a jegyeket kaptuk, akkor abban az időszakban a házi feladat is ott jött, meg gyakran linkeltek videókat, hogy ott oldjuk meg, stb. Nem tudom, a többiek hogy voltak, de lehetett a Krétán keresztül is visszaküldeni, de az bonyolult volt. Minden tanártól kaptunk email címet és azon keresztül ment vissza, amit megcsináltunk. [...] Én sok dolgot tanultam most így, mert eddig nem nagyon voltam fent az interneten. Szerintem sokat tanultam.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

Azok az iskolák, ahol lehetővé tették az online tanórák tartását is, főként Discordot, Zoomot, Google Meetet, illetve Messengert használták. A válaszadó tanulók szerint az „élő tanítás” leginkább a nyelvóráknál és a matematikánál volt fontos és hasznos, sokat segített a tananyag megértésében, feldolgozásában.

A tanulók által elmesélt történetre alapozva az a következtetés szűrhető le, hogy a legtöbb fej-törést a tanárok számára az online értékelés jelentette. Hogyan lehet megfelelően értékelni a tanulók online munkáját? Az erre a célra használható applikációk, platformok közül a Redmentát és helyenként a Kahootot említették meg a válaszadók. A számonkérés formája, módja és tartalma a tanulók számára is problémát okozott. Mindegyik fókuszcsoportban elhangzott, hogy lehetőség volt „csalásra”: „Dolgozat közben videóchatelünk a barátnőnkkel, vagy apukám segített a fizika dolgozatban, ilyesmi...” Ahogyan az egyik diák megjegyezte, „aki nem puskázott, az is bolond”. Ugyanakkor több tanár is sajátosan „kompenzálta” ezt: „a tanárnő levont a jegyből, mert tudta, hogy ki milyen tanuló.” „A rosszabb tanulóknak a tanárok nem hittek el. [...] Az a baj, hogy akárhányszor próbáltam puskázni, én mindig csak hármásra tudtam megírni a dolgozatot.”

Értékelés az online oktatás során

A tanulók által elmesélt történetre alapozva az a következtetés szűrhető le, hogy a legtöbb fejtörést a tanárok számára az online értékelés jelentette. Hogyan lehet megfelelően értékelni a tanulók online munkáját? Az erre a célra használható applikációk, platformok közül a Redmentát és helyenként a Kahootot említették meg a válaszadók. A számonkérés formája, módja és tartalma a tanulók számára is problémát okozott. Mindegyik fókuszcsoportban elhangzott, hogy lehetőség volt „csalásra”: „Dolgozat közben videóchatelünk a barátnőnkkel, vagy apukám segített a fizika dolgozatban, ilyesmi...” Ahogyan az egyik diák megjegyezte, „aki nem puskázott, az is bolond”. Ugyanakkor több tanár is sajátosan „kompenzálta” ezt: „a tanárnő levont a jegyből, mert tudta, hogy ki milyen tanuló.” „A rosszabb tanulóknak a tanárok nem hitték el. [...] Az a baj, hogy akárhányszor próbáltam puskázni, én mindig csak hármásra tudtam megírni a dolgozatot.”

Arról, hogy mennyire volt reális ez az értékelés, megoszlottak a vélemények. Volt, aki szerint reálisan zajlott, „mindenki olyan jegyet kapott, amit szokott” (ld. fentebb a jegyek tanár általi korrigálása). Más szerint átláthatatlanok voltak a szempontok: néha a beküldendő feladatokat nézték, néha az órai munkát, néha a dolgozatokat. „Nem lehetett tudni, hogy hol kell aktívkodni.”

Sokan jelezték, hogy rosszabb értékelést kaptak a beküldés technikai nehézségei miatt. Másnál az okozott nehézséget, hogy a tanár nem nézte rendszeresen a Messenger fiókját, megint más rossz címre küldte a megoldásokat. Ezzel szemben volt olyan, ahol a határidőkkel voltak nagyon szigorúak: fél perc késés miatt is már csak fele annyi pontot adtak meg.

Abban is erősen megoszlottak a vélemények, hogy karantén alatt a többség inkább jobban, inkább rosszabbul, vagy ugyanúgy teljesített-e. Ez nagyban múlt azon is, hogy a tanárok éltek-e a fentebb említett „korrekciós” megoldással. Akadt olyan tanár is, „aki összekeverte a gyerekeket, és aszerint írta be a jegyeket”.

Változóak voltak a tapasztalatok arról is, mennyire van lehetőség javításra. Volt, aki azt élte meg, hogy több lehetőséget kap javításra, és a tanárok engedékenyebbek a határidőkkel, „mint élőben”. Más viszont azt tapasztalta, amikor javítani akart egy tárgyból, hogy „nem lehetett az, hogy na, felelek. Nem tudok csak úgy szemtől szembe beszélni a tanárral, hanem max. egy email.”

Néhány esetben fény derült olyan tanári értékelési megoldásra is, amely elrugaszkodott a fentiekben vázolt gyakorlattól, s kihasználva az online lét adta lehetőségeket, egyéni és csoportos projektek megvalósítására sarkallta diákjait. Így az anyaggyűjtés – feldolgozás – bemutatás hármas egységének utolsó eleme egyben a teljesítményértékelésnek is teret engedett. A tanulók digitális portfólióikba gyűjtötték produktumaikat, s megosztva ezeket csoport-, illetve osztálytársakkal, szert tehettek nemcsak egyfajta önértékelési praxisra, hanem csoport-, illetve a bevett gyakorlattól eltérő tanári értékelésre is.

Tanári tapasztalatok

A tanárként is megszólaló szülők egyfelől kritikusak voltak a gyermekeik online oktatásával kapcsolatban, de önkritikusan nyilatkoztak a saját munkájukról is. A helyzet őket is felkészületlenül és felkészítetlenül érte. Néhányan ugyan használtak már közülük korábban is digitális platformokat, de az online oktatási eszközök és módszertan ilyen arányú alkalmazása számukra is szokatlan volt. Nehézséget okozott, hogy az oktatás különféle szereplői eltérő felkészültséggel és tudással vettek részt a digitális oktatásban. A különbségek a tanárok és a diákok között is érzékelhetőek voltak.

„A diákoknak és a tanároknak is nagyon különböző a digitális kompetenciája, annyira különböző, hogy ez nehezen nivellálható, mindennap meg kellett ezzel küzdeni, a tanároknak és a gyerekeknek is, hogy a tanárok ennyire különbözőek. Szülőként és tanárként is mondom ezt, hogy a gyerekeknek is nehéz volt. Ugye ezt is tudjuk, hogy az is nehéz, hogy 45 percnként más-más tanárhoz mennek. Ez órán megy, mert ott van a szokásos környezet, tud váltani, de gép előtt ez már sokkal, de sokkal nehezebb volt.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

„Az általános iskolában nem állt össze egység. Ki hogy próbálkozott, ki milyen platformot használt, ez egy kicsi zavart okozott. A némettanárnő egy SMS-t nem tud elküldeni, ez komoly gond volt, az osztályfőnök az minden órát megtartott, nagyon szépen. Egyébként pedig ilyen elküldöm a feladatot, ha visszaküldik, visszasjön volt a számonkérés.” (szülői fókuszcsoport, Csongrád-Csanád megye)

A digitális tanrend három hónapos időszaka ugyanakkor lehetőséget teremtett arra is, hogy a tanárok fejlesszék digitális kompetenciáikat: új módszereket, eszközöket, platformokat próbáltak ki. Ehhez azonban kevés külső segítséget kaptak, részben önállóan, részben kisebb munkaközösségekben keresték a megoldásokat a felmerülő helyzetekre.

„De nekem pozitív dolgaim is voltak, nagyon sokat fejlődtem pedagógusként, kerestem az új megoldásokat, nagyon sok új dolgot fedeztem fel, segítettük egymást a kollégáimmal, szakmailag pozitív volt, bár nyelvtanár vagyok, nem lehetett úgy tanítani, mint korábban.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

A nethasználat változása a karantén alatt

Végezetül utalnunk kell arra is, hogy a fókuszcsoportos beszélgetésekben megszólalók szerint miként változott gyermekük nethasználatát a távoktatás időszaka alatt. A szegregátumban élő szülők egyöntetűen azt mondták, hogy gyermekeik kevesebb időt töltöttek számítógép/telefon előtt, mint a távoktatást megelőző időszakban. Ennek okát abban látták, hogy többet kellett otthon tanulni (pl.: verseket olvasni, filmeket megnézni). Ugyanakkor mivel odahaza csak keveseknek van internetelérése, így korábban csak tanodai környezetben, vagy közösségi térben tudtak online csatlakozni a gyerekek, így feltehetően, a megszólaló hátrányos helyzetű szülőknek nincs valós képük gyermekük számítógép-használatának és online jelenlétének volumenéről. A középszálybeli szülők esetében gyermekeik online töltött idejének változásáról kétféle álláspont hangzott el: bizonyos szülők szerint normál esetben gyerekekük naponta csak 1-2 órát internetezik, ehhez képest óriási változásnak tartották, hogy a távoktatás során legalább 5-6 órát töltöttek gyermekeik a digitális térben, mások viszont nem tapasztaltak komoly növekedést gyermekük nethasználatában. Ő inkább azt látták, hogy a szabadidő és a tanulásra fordított idő határai elmosódtak.

A tanulók főként ezt az utóbbi véleményt osztják, egyöntetűen úgy látják, elmosódott a játék-tanulás-kommunikáció közötti határ, s mindannyian arról számoltak be, hogy jelen-tősen több időt töltöttek számítógép előtt, mint korábban. A középiskolás válaszadók esetében ennek mértéke drasztikusan megnőtt, volt, aki 10-12 órás online jelenlétről beszélt, a korábbi 3-4 órához képest.

„Eddig napi négy órát töltöttem mobilon naponta, most napi 13-14 órát. Azért megpróbálok beszélgetni is másokkal.”

„Anyukám otthonról tanított, így őt nem akartam zavarni. Hajnalban is folyamatosan fenn voltam, néztem, mit raknak fel. Ennyit gép előtt, telefon előtt nem voltam még.”

„Egész sokat voltam korábban is net előtt, 3-4 órát, most 8-at. Épp a karantén előtt gondoltam, hogy internet-detoxot fogok tartani, de most persze nem lehetett. Örülök, ha nem kell használni a netet.” (tanulói fókuszcsoport, középiskola, Csongrád-Csanád megye)

A szülők felé is könnyebben legalizálhatóvá vált a „gépidő”, hiszen a legtöbb szülő nem tudta követni, mikor zajlik kötelező feladatvégzés, mi elvégzendő iskolai feladat, és mi nem. „Én sokszor úgy csináltam mintha tanulnék, de Brawl Stars-oztam. Laci is ezt csinálta.” Mivel a játék mellett a barátokkal való kapcsolattartás is online zajlott, a tanulásra szánt gépidő gyakran összefolyt a kapcsolattartással és a játékkal. „Többet videóchateltünk, mint előtte bármikor.” – erősítették meg egymás szavait a válaszadók.

Összegzés – a tanulók pedagógiai javaslatai

Összességében elmondható, hogy a távoktatás három hónapja sem a szülői, sem a tanulói beszélgetések alapján nem tekinthető homogén időszaknak. Az idő előrehaladtával több változás is történt. Egyrészt csökkent a digitális oktatás során tapasztalható esetlegesség. A nehezebben átálló tanárok is megtalálták a hangjukat, erre például különösen büszkéek voltak a fókuszcsoportban megszólaló tanár-szülők.

A diákok oldaláról viszont ellentétes folyamat indult el. Az idő előrehaladtával csökkent a motivációjuk, hiányolták a tanárok közvetlen, személyes visszajelzéseit. A szülők szerint gyermekeik különösen rosszul élték meg a barátok, osztálytársak és a tanuláson kívüli közös tevékenységek hiányát.

A jövőbeni online oktatásra nézve a tanulók egy pontosan körvonalazható javaslatsort fogalmaztak meg karantén-tapasztalataik alapján. Tanácsaik leginkább a kommunikációval kapcsolatban fogalmazódtak meg, de szakmai jellegű észrevételeket is tettek a pedagógusok, az iskolák számára.

Mindannyian egyetértettek abban, hogy az online oktatás előkészítésébe a tanulókat is érdemes bevonni. Nem szabadna figyelmen kívül hagyni, hogy a tanulók mely alkalmazásokat, platformokat részesítik előnyben, és melyek támogatják leginkább egy interaktív tanulási környezet létrehozását. A tanulók szavaival élve: melyik platformon lehet a legegyszerűbben kérdezni és válaszolni.

Általános tanulói tapasztalat volt, hogy az online tanulás során sokkal több feladatot kaptak, mint egyébként, „offline módban”. Egyrészt a tananyagot is fel kellett egyénileg dolgozni, másrészt a házi feladat is tetemes mennyiségű volt, minden tantárgyból, s erre jöttek még a kötelező online gyakorló feladatok is. Egy-egy tantárgyra való felkészüléssel több órányi idő ment el. Ha a tanárok egyeztettek volna a követelményekről, s ráláttak volna egymás elvárásaira is, sokkal inkább racionalizálható lett volna a kiadott feladatmennyiség.

A tanulók elvárják a tanároktól, hogy online elérhetőek legyenek, hogy válaszoljanak a felmerülő kérdésekre, illetve reagáljanak a beküldött házi feladatokra. Visszatérő tanulói igényként merül fel az is, hogy már a feladatok kiadása előtt kaphasson a diák tájékoztatást arról, hogy az egyes feladatok értékelése milyen módon, és milyen kritériumok mentén fog történni. Ha egy szóval kellene összefoglalni a tanulók elvárásait, akkor az a kiszámíthatóság lenne. Kiszámíthatóság és biztonság, ez a két dolog, amellyel a járványhelyzet okozta stressz a tanulás vonatkozásában csökkenthető lenne.

A fentiekben bemutatott tartalmi elemeken túl a kutatás módszertani eredménnyel is járt. Összevetve az ún. hagyományos és innovatív (drámás, vizuális-kreatív) módszerekkel készült beszélgetések tapasztalatait, egyértelműen megállapítható, hogy a nem szokványos fókuszcsoportos megoldások, főként az online beszélgetések esetében, sokkal mélyebb diskurzusokat eredményeztek. A tanulók a drámás és a vizuális módszertan nyújtotta biztonságos közegben jobban megnyíltak, s nemcsak kritikai észrevételeiknek adtak inkább hangot, hanem élve a drámás keret adta szereplehetőségekkel, saját élmény alapú, pragmatikus „szakértői” javaslatokat is megfogalmaztak a pedagógusok és az iskola számára.

A drámás fókuszcsoportokban elhangzott tanulói tanácsok a pedagógusok számára:

- Beszélgessen a diákokkal, kérdezze meg és hallgassa meg őket. „Nem volt ilyen párbeszéd [mint amilyen ez a fókuszcsoport] a diákok és a pedagógusok között, és ez volt a legnagyobb probléma.”
- A platformok kapcsán kérdezze meg a gyerekeket, hol vannak a legszívesebben.
- A tanárok kommunikáljanak egymással: kérdezzék meg egymást, hogy ki megnyitott adott fel.
- Válaszoljon a beküldött anyagokra, jelezze, hogy megkapta. Adjon is rá visszajelzést.
- Ha a diákok segítséget kérnek, válaszoljon. („Ne csak azt, hogy »olvasd el«”.)
- Legyen egyértelmű, mit és hogyan fog értékelni.
- Figyeljen jobban arra, hogy a diákok ne csak lemásolják, hanem megtanulják az anyagot.
- Adjon kevesebb (munkafüzet-) feladatot, és akkor több idő marad az érdemi tanulásra.
- Adjon lehetőséget a javításra, hogy új jegyeket szerezhessenek a diákok.
- Ha valakinek romlanak a jegyei és nincs ott órán, arra figyeljen jobban oda, ez egy jel.
- Adjon lyukasórát, hogy legyen idő tanulni, az elmaradásokat bepótolni.
- Legyen kicsit elnézőbb.

Irodalom

- Bethlenfalvy Ádám (2020). *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. L'Harmattan.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119. DOI: 10.1080/17439880701343006
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. DOI: 10.1344/der.2020.37.230-239
- Cziboly Ádám (2017, szerk.). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama.
- Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József & Trencsényi László (2016, szerk.). *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J. & Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. MacArthur Foundation. DOI: 10.7551/mitpress/8519.001.0001
- Lannert Judit, Németh Szilvia & Szécsi Judit (2017). *Kábítószerszernélát a szegregátumban élő általános iskolások körében. Kutatási zárójelentés*. Kézirat. T-Tudok Zrt. https://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoi-osszefoglalodrog_korr.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 24.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. DOI: 10.1080/08838150802437396
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future.

New Media and Society, 20(3), 1103–1122. DOI: 10.1177/1461444816685930

N. Kollár Katalin (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–54. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.23

Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ.

OECD CERI (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing.

Osváth Andrea & Papp Z. Attila (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 11(2), 179–205. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 24.

Jegyzetek

¹ A *Global Kids Online* nemzetközi kutatási projekt, amely az *UNICEF Office of Research-Innocenti* kezdeményezésére indult a *London School of Economics and Political Science (LSE)* és az *EU Kids Online* hálózat közreműködésével. Ezeket a forrásokat bárki szabadon használhatja az *Attributive Non-Commercial Creative Commons License (CC BY-NC)* licenc alapján, amennyiben a *Global Kids Online*-t forrásként megjelöli (lásd www.globalkidsonline.net).

² A szervezők biztunk abban, hogy április-májusban a tanulók és a szülők is „beleszoktak” az online tanulási rendbe, így az online beszélgetésekre való invitálás nem fog nagy ellenállásba ütközni. Ez a feltevésünk nem minden esetben bizonyult valósnak, hiszen júniusban, amikor is a beszélgetésekre sor kerülhetett, a megszólított szülők és tanulók közül sokan azért utasították vissza a felkérést, mert úgy érezték, túl sok idejüket köti le az online jelenlét, vagy épp az online munkarend miatt megszaporodtak a munkahelyi feladataik.

³ Az előkészítő munka során kiderült, hogy a hátrányos helyzetben lévő családok inkább offline módon érhetőek el, online beszélgetésbe – technikai okok miatt – nem tudnak bekapcsolódni.

⁴ Fontos kiemelni, hogy az adatgazdagságot az adatközlők együttműködési készsége sokkal inkább befolyásolta, mint a lebonyolítás módja.

⁵ A járványhelyzet okozta helyzet azonban nem tette lehetővé, hogy a vizuális-kreatív módszertannal történő beszélgetésekre is kellő arányban sor kerüljön, mindössze csupán egy pilot fókuszcsoport készült el így. A vizuális-kreatív módszertan online kipróbálására és alkalmazására nem került sor. Helyette inkább hagyományos beszélgetések zajlottak, ugyanis az ezekre való felkészülés technikai igényét ilyen rövid határidővel nem lehetett megoldani.

⁶ Házi orvos, HR-es, jogász, illetve színész.

⁷ Online: Győr-Moson-Sopron: 3 fő; Baranya 4 fő, Csanád-Csongrád: 9 fő; offline: Csanád-Csongrád: 7 fő.

⁸ Kivételnek az egyik baranyai általános iskola számított. Ott a távoktatásra való áttérést néhány nappal a digitális munkarend elkezdése előtt megkezdték.

Absztrakt

A magyar közoktatás rendszerének legnagyobb közelmúltbeli kihívását az online oktatás 2020. márciusi bevezetése jelentette, ami egyúttal rengeteg tanulsággal járt: egyebek mellett arról, hogyan szerveződik újra az oktatás/tanulás folyamata a digitális térben, miképpen alakulnak át a tanár-, szülő- és diákszerepek, hogyan változnak meg a közoktatás szereplői közötti kommunikációs folyamatok, illetőleg mi jellemzi a megváltozott körülmények között az „iskolai” médiahasználatot. Ezekre a kérdésekre is választ kerestünk, amikor – e folyamattal egyidőben – a nemzetközi standard vizsgálatokhoz kapcsolódva empirikus kutatásokat végeztünk a 13–17 év közötti gyermekek online tanulási és internethasználati szokásairól.

A jelen tanulmány fókuszcsoportos interjúk eredményeire támaszkodva mutatja be és értelmezi az online oktatás három hónapjára jellemző újfajta médiahasználati szokásokat, a különböző szülői, tanulói és tanári tapasztalatokat, a jellegzetes, szociokulturálisan is meghatározott problémamegoldási stratégiákat.

Pál Ágnes¹ – Kóris Rita²¹ Budapesti Gazdasági Egyetem² Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszer- távoktatással kapcsolatban

A COVID-19 világjárvány következtében bevezetett távolléti oktatás vagy kényszer-távoktatás legnagyobb kihívásai közé tartozott, hogy az egyetemek a campusok bezárásával egyidejűleg új, az oktatást és számonkérést érintő szabályozások bevezetésére kényszerültek, a tanároknak pedig teljesen új pedagógiai módszereket, technikai megoldásokat és eszközöket kellett alkalmazniuk. A diákok távolról, az otthonaikból tanultak tovább, és megváltoztak a tanárokkal és diáktársakkal folytatott interakciós lehetőségek. Az intézmények és tanárok többsége nem volt felkészülve erre a vészhelyzetre, mégis az egyetemek vezetésének és az oktatóknak gyorsan kellett reagálniuk annak érdekében, hogy az oktatás kontinuitása és színvonala fennmaradjon.

A kényszer-távoktatás egyik legfontosabb hozadéka lehet, hogy reflektorfénybe került a kérdés, használhatóak-e online kontextusban a bevett szummatív értékelési formák, illetve ezek hogyan értelmezhetők újra a távolléti oktatás keretei között. A kényszerű változtatással előtérbe kerültek olyan lehetőségek, amelyekkel hatékonyabbá, életszerűbbé és hitelesebbé tehető a korábbi értékelési gyakorlat.

Az idestova egy éve életbe lépett digitális felsőoktatással járó kihívásokat és problémákat számos tanulmány taglalta (Fajt és mtsai, megjelenés alatt; Guangul és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2021; Námesztovszki és mtsai, 2020; Sharadgah és Sa'di, 2020; Totyik, 2020; Zakota, 2020). Ugyanakkor több olyan hazai és nemzetközi vélemény is megfogalmazódott, hogy a kényszer-távoktatás hatalmas lehetőséget rejt a régóta várt módszertani megújulásra, technológiai modernizációra (Balla, 2020; Csapó, 2020; Kamsker és mtsai, 2020; Nádori és Prievara, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Jankowski, 2020). Annak ellenére, hogy a világjárvány 2019-es kitörése óta robbanásszerűen megnőtt a kényszer-távoktatás globális, nemzetközi és hazai felsőoktatásra

gyakorolt hatásaival foglalkozó publikációk száma, a járványhelyzet alatt az online térben megvalósítható és hatékony értékelési módszerekről eddig viszonylag kevés hazai és nemzetközi kutatás készült (Arity és Vesty, 2020; Guangul és mtsai, 2020; Jankowski, 2020; Pál és Kóris, megjelenés alatt; Sharadgah és Sa'di, 2020). Jelen tanulmány ezt az űrt kívánja betölteni és rávilágítani a hatékony értékelés, valamint az alternatív értékelési módszerek alkalmazásának fontosságára a járványhelyzet alatt és azon túl. Fontosnak tartjuk a nemzetközi és hazai tapasztalatok összegzését és ajánlások megfogalmazását, melyek stimulálhatják és továbbfejleszthetik a hazai értékelési gyakorlatot.

Kihívások a hallgatói munka értékelésében a kényszertávoktatás alatt

A távolléti oktatásra való átállás különböző forgatókönyvek mentén valósulhatott meg az egyes európai országokban, illetve intézményi szinten is eltérő módszerekkel, eljárásrenddel folytatódhatott az oktatás. Ugyan teljes európai és hazai körképet lehetetlen felvázolni, nagy vonalakban azért megfigyelhetőek azok az irányvonalak, amelyek mentén újjászerveződött az online oktatás és azon belül a hallgatói munka értékelése. Számos felsőoktatási intézmény a rendelkezésre álló oktatásmenedzsment-rendszer segítségével digitális térbe helyezte át a félév végi vizsgákat, más egyetemeken ideiglenes vizsgaszabályzatban rögzítették a számonkérés lehetséges formáit, módosították a formatív és szummatív értékelés arányát úgy, hogy a formatív értékelési formák nagyobb százalékban számítottak bele a kurzusok végső osztályzatába (DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; QAA, 2020; QQI, 2020). Voltak olyan intézmények, amelyek egy későbbi időpontra halasztották el a vizsgákat, módosították az eredeti határidőket, illetve engedményeket tettek a hallgatóknak a vizsgák többszöri ismétlésére (DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; QAA, 2020; QQI, 2020). A szemináriumi és gyakorlati órák esetében szintén bevett gyakorlat volt a tesztekét egyéb beadandó feladatokkal helyettesíteni (de Boer, 2021; Jankowski, 2020). A meghozott intézkedések célja az volt, hogy az intézmények biztosítsák a megbízható, hiteles és hatékony értékelést úgy, hogy közben a hallgatókat a megkezdett tanulmányaikban ne érje hátrány a kényszertávoktatás miatt.

Akármilyen átmeneti változásokat hozott is a koronavírus-járvány az értékelésben, ezek a változások kétségkívül számos nehézség és kihívás elé állították az intézményeket, oktatókat és hallgatókat egyaránt (Cooper és Tschobotko, 2020; Guangul és mtsai, 2020; Ma és mtsai, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020). A kényszertávoktatás alatt tapasztalt nehézségek és kihívások egybecsengenek a szakirodalomban már a járvány kitörése előtt vizsgált online értékelési módszerek során tapasztalt problémákkal (Alruwais és mtsai, 2018; Kearns, 2012; Romeu Fontanillas és mtsai, 2016). A vonatkozó szakirodalom a kényszertávoktatás alatti online értékelés leggyakoribb kihívásai között említi: 1) a technikai infrastruktúra hiányát, nem megfelelő működését (Guangul és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Marinoni és mtsai, 2020; Zakota, 2020); 2) az oktatók pedagógiai és módszertani ismereteiben tapasztalt hiányosságokat (Marinoni és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020); 3) az oktatók hiányos digitális kompetenciáit (Ramlo, 2021; Zakota, 2020); 4) a plagizálást és a tisztességtelen hallgatói vizsgázási morált (Arity és Vesty, 2020; de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Sharadgah és Sa'di, 2020); 5) a hallgatók motivációjának és elkötelezettségének hiányát (Guangul és mtsai, 2020); valamint 6) az oktatók nagyobb időbeli ráfordítását (Jankowski, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020). A felvázolt problémák joggal kérdőjelezik meg a hagyományos értékelési formák online formában történő alkalmazhatóságát, és rávilágítanak az online térben használható alternatív értékelési módszerek – és az ehhez kapcsolódó szemléletváltás (Kamsker és mtsai, 2020) – szükségességére.

Értékelési módszerek a COVID-19 világjárvány okozta kényszertávoktatás alatt

Számos lehetőség és módszer alkalmazható a hallgatók munkájának távoli értékelésére. Annak ellenére, hogy a legtöbb online értékelési módszer tulajdonképpen a tradicionális szummatív értékelési formák online térbe való adaptálását jelenti (Guárdia és mtsai, 2017), egyes intézmények esetében megfigyelhető a szummatív és formatív értékelési módszerek vegyes alkalmazása a kényszertávoktatás alatt (Guangul és mtsai, 2020). Formatív értékelés valósulhat meg például az e-portfólió, az online tanulási napló, valamint a beadandó házi feladatok folyamatos értékelésével. Szummatív értékelésre adnak lehetőséget az online írásbeli vagy szóbeli vizsgafeladatok, amelyek lehetnek távolról felügyelt (*proctored*) vagy felügyelet nélküli online vizsgák (*non-proctored exams*). A felügyelt online vizsgák esetében több kamerát és speciális szoftvert használnak annak ellenőrzésére, hogy a vizsgázó minden segédeszköz használata nélkül oldja meg a feladatokat. Ezzel kapcsolatban számos aggály merült fel, mivel azok adott esetben a hallgatók személyes jogait sérthetik, ezért több intézmény is felhagyott ezeknek a felügyelt vizsgáknak az alkalmazásával (de Boer, 2021). Vannak intézmények, ahol a felügyelet nélküli vizsgákon is használnak online tesztet, amikor feladatait a vizsgázóknak egy adott szűk időkereten belül kell megoldania, feltételezve, hogy az idő rövidege miatt nem, vagy csak kevésbé használnak segédeszközöket. Azonban a felügyelet nélküli vizsgákat a szakirodalom tipikusan az ún. nyílt értékelések (*open-ended assessments*) kategóriába sorolja (Guangul és mtsai, 2020. 521.), amikor nincs korlátozva, hogy mit használ a vizsgázó, hiszen ez a távolból amúgy sem kontrollálható. Ezek közé tartozik például az online nyitott könyv vizsga, online szóbeli felelet, online prezentáció, esszé.

A segítő, tanulást támogató értékelés és visszajelzés kiemelkedő fontosságú a távolléti oktatás esetében is, amely mellett már korábban is számos alkalommal érvelt a szakma (Birenbaum, 2015; Brown, 2005; Cano és Ion, 2017; Csapó és mtsai, 2016; Einhorn, 2019; Stiggins, 1994). A kényszertávoktatás az értékelés területén is rugalmasságra készítette az intézményeket, aminek következtében nagyobb hangsúlyt kapott az ún. multimodális tanulás (Ross és mtsai, 2020) és a hallgatói eredmények alternatív értékelése, a reflexió (Jankowski, 2020). Ezzel szemben „határozott elmozdulás figyelhető meg a memorizáláson alapuló vizsgáztatástól a magasabb gondolkodást igénylő feladatok értékelése felé” (Jankowski, 2020. 17.). Egy friss tanulmány európai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók véleményét mérte fel a kényszertávoktatási környezetben hatékonyan használható értékelési feladatokról (Pál és Kóris, megjelenés alatt). A válaszadók a szummatív értékelést célzó online teszteknél célravezetőbbnek tartják azokat a feladatokat a hallgatók értékelésére, amelyek komplexebb, magasabb szintű, kreatívabb gondolkodást igényelnek a hallgatóktól. Ilyen magasabb gondolkodási szintű feladatok például Bloom átdolgozott taxonómiája alapján (Anderson és Krathwohl, 2001) az alkotó, értelmező és elemző feladatok: a prezentáció, projektfeladat, portfólió, kollaboráció, multimédiás tartalmak létrehozása (Pál és Kóris, megjelenés alatt). A digitális térben létrehozott tesztek inkább az alacsonyabb gondolkodási szintű képességek alkalmazására építenek. A magasabb szintű készségek és képességek fejlesztése és azok online értékelése nehezebb feladat, melyre még számos megoldás, jó gyakorlat kidolgozására lenne szükség (Sharadgh és Sa’di, 2020).

Innováció az értékelésben: kulcs a jövő felsőoktatásához

Knight és Drysdale (2020) felvetése, miszerint a jövő felsőoktatásának kulcsa az értékelési gyakorlat innovációja, illetve annak digitális térbe való áthelyezése még a koronavírus-járvány kitörése előtt született, és azóta még nagyobb aktualitással bír. Kétségtelenül a kényszertávoktatás által hirtelen kialakított pedagógiai és didaktikai megoldások hosszabb távon biztosan elmozdulást eredményeznek egy hibrid oktatás felé, ahol a szinkron és aszinkron tanítás és tanulás párhuzamosan, egymást kiegészítve valósulhat meg (Marinoni és mtsai, 2020; Ősz, 2020; Sipos és mtsai, 2020). A hibrid oktatási modell (ún. *blended teaching*) hibrid értékelést (ún. *blended assessment*) kíván (Willison, 2020). A hallgatók munkájának értékelése esetében szintén előremutató, ha a különböző értékelési formák elemeit (szummatív és formatív, szinkron és aszinkron, felügyelt és nyitott) vegyesen alkalmazzuk. Az amerikai National Institute for Learning Outcomes Assessment felmérése szerint az alábbi öt területen lezajló változásoknak a világvárvány után is folytatódniuk kell: 1) megnövekedett rugalmasság az értékelési módszerek megválasztásában, 2) hallgatói vélemények és igények figyelembevétele, 3) alternatív értékelési módszerek még szélesebb körű használata, 4) esélyegyenlőség biztosítása az értékelés során, 5) forgatókönyvek kidolgozása egy hasonló vészhelyzet esetére (Jankowski, 2020. 15.). Szintén ugyanennek a felmérésnek az eredményei rávilágítottak az oktatók értékeléssel kapcsolatos módszertani továbbképzésének fontosságára, különös tekintettel az alternatív értékelési módszerek alkalmazására és az értékelési jó gyakorlatok megismerésére. Erre azért is különösen nagy szükség van – és lesz is a jövőben –, mivel új korszak kezdődött a felsőoktatásban, ami az értékelési gyakorlat teljes megújulását vetíti előre (Hong és Moloney, 2020).

A kutatás célja, a kutatási kérdések

A kényszertávoktatás bevezetése indított arra, hogy feltárjuk az európai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók véleményét a hallgatói munka hatékony értékelésével kapcsolatban. A kutatás első részeredményeire építve (Pál és Kóris, megjelenés alatt) elemezzük a kvalitatív interjúkutatás további eredményeit, amelyeket jelen tanulmányunkban összegzünk. A kapott válaszok alapján tanulmányunkban bemutatjuk a megkérdezettek kényszertávoktatás alatt szerzett hallgatói értékeléssel kapcsolatos tapasztalatainak tanulságait, valamint azt, hogy milyen kihívásokkal találkoztak, és ezekre milyen hatékony megoldásokat alkalmaztak. Ennek tükrében igyekszünk azonosítani olyan jó gyakorlatokat, amelyek alapján a hazai szaknyelvoktatási gyakorlatban is releváns ajánlások fogalmazhatók meg. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. A szaknyelvoktatók milyen értékelési gyakorlatot alkalmaztak a koronavírus járvány okozta kényszertávoktatás előtt különböző európai egyetemek szaknyelvi kurzusain?
2. Milyen kihívásokkal szembesültek a hallgatói munka értékelésekor a kényszertávoktatásra való átállás során és milyen jó gyakorlatokat alkalmaztak a hallgatói munka értékelésére a kényszertávoktatás alatt?
3. Milyen következtetéseket lehet levonni az európai felsőoktatási intézmények jó gyakorlataiból a felsőoktatás jövőbeni értékelési gyakorlatára vonatkozóan?

A kutatás módszere, a kutatás résztvevői

A kvalitatív kutatás keretében félig strukturált mélyinterjúkat készítettünk a kutatásban részt vevő oktatókkal annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk az interjúalanyok megélt tapasztalataiba, a hallgatói értékeléssel kapcsolatos nézeteikbe és attitűdjükbe (Galletta, 2013). Az adatgyűjtésre és adatelemzésre 2020 őszen került sor. Az első kapcsolatfelvételt követően a résztvevők tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, a kutatásban való részvételről, valamint az interjú lebonyolításáról. A megbeszélt interjú időpontja előtt írásbeli hozzájárulásukat adták a kutatásban való önkéntes részvételükről, valamint az interjú hanganyagának rögzítéséről. Az interjúhoz előre összeállított kérdéssort használtunk (1. számú melléklet), amely segítségével biztosítható volt a beszélgetés megfelelő módon történő irányítása és az interjú fókuszának megtartása (Cohen és mt. 2018; Galletta, 2013). Az interjú hangfelvételeinek leiratozását egy online alkalmazás segítségével készítettük el, melynek elemzését alapos ellenőrzés után végeztük el. Az adatok kvalitatív elemzéséhez az állandó összehasonlítás módszerét alkalmaztuk (Creswell, 2013). Az angol nyelvű interjúkból idézett részleteket saját fordításunkban közöljük.

Az interjúalanyokat olyan szaknyelvoktatók közül választottuk, akik aktív résztvevői különböző jelenleg futó és a közelmúltban zárult nemzetközi együttműködési projekteknek, abból a feltételezésből kiindulva, hogy ezek a projektek jó gyakorlatok nemzetközi együttműködéssel történő kidolgozására és disszeminációjára vállalkoztak, így ezeknek a projekteknek a tapasztalataira a résztvevők építhettek a kényszertávoktatás bevezetésekor, akkor is, ha a projekt nem kifejezetten az online oktatásra vagy értékelésre irányult. A hivatkozott projektek az alábbi fő témákra épültek a szaknyelvoktatáshoz kapcsolódóan: digitális történetmesélés, online nemzetközi hallgatói együttműködés, autonóm tanulás, interkulturális kommunikáció, *design thinking*, tartalomalapú nyelvoktatás, nyelvi portfólió. Fontos leszögezni, hogy az interjúalanyokat nem a projektekről, hanem saját oktatási és értékelési tapasztalataikról kérdeztük, mindazonáltal amennyiben az interjúalany ehhez utólagos beleegyezését adta, az adott projekteket, valamint a projekthonlap elérhetőségét a tanulmány 2. számú mellékletben feltüntettük. Az interjúalanyok 10 különböző európai ország (Belgium, Csehország, Finnország, Franciaország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Olaszország, Portugália, Szlovákia) 12 különböző felsőoktatási intézményének oktatói. Az oktatott szaknyelvek közül a legtöbben (7 fő) üzleti szaknyelvet tanítanak, de 1-1 fő oktat orvosi, műszaki, természettudományi, turizmus- és gyógypedagógiai szaknyelvet is. Valamennyien számottevő, több mint tíz éves tapasztalattal rendelkeznek a szaknyelvoktatás különböző területein, sőt, a 12 főből nyolcan több mint húsz éves tanítási tapasztalatot tudnak a hátuk mögött. A kutatásban részt vevő oktatókat R1-R12 kódszámokkal láttuk el és a szövegben ezzel jelöltük.

A kutatás eredményei

A mélyinterjú első része a tanárok intézményi hátterére, az oktatott tárgyakra, valamint pedagógiai elképzeléseikre vonatkozott, továbbá alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a hagyományos oktatási környezetben, még a kényszertávoktatás bevezetése előtt hogyan értékelték a hallgatók teljesítményét, milyen mértékben volt beleszólásuk az értékelési kritériumok kialakításába az intézményi előírások tükrében, és milyen lehetőségeik voltak és vannak innovatív értékelési módszerek bevezetésére. Az interjú második részében kérdéseink mentén a résztvevők részletesen beszámoltak a kényszertávoktatás első félévének oktatási tapasztalatairól, az alkalmazott értékelési gyakorlatokról, a kihívásokról, amelyekkel szembesültek, és arra is válaszoltak, hogy mit változtatnának a

jövőben a saját korábbi értékelési gyakorlatakon, figyelembe véve a kényszertávoktatás tapasztalatait.

Szaknyelvoktatók értékelési módszerei a kényszertávoktatás előtt

A kiválasztás fő szempontja alapján nem meglepő, hogy pedagógiai elképzelésükkel kapcsolatban szinte egybehangzóan a módszertani innovációt és a megújulási készséget, az új helyzetekhez való alkalmazkodást emelték ki a válaszadók mint a sikeres oktatás alapvető ismervét. R8 megfogalmazása a csoporthoz való alkalmazkodás fontosságát emeli ki: „Minden csoport megérdemli, hogy idomuljunk egymáshoz” (R8). Nézetei szerint a kölcsönös alkalmazkodás az adott csoport számára leghatékonyabb módszertani megoldások és értékelési formák kiválasztását és a hallgatókkal való egyeztetését is jelenti. A változási igény tekintetében a megkérdezettek közül ketten is reflektáltak egyéni tanári fejlődésükre. Ezzel kapcsolatban R7 így fogalmazott: „amit a múltban nagyon jó oktatási módszernek tartottam, azt már az utóbbi években nem tartottam hatékonynak, tudom, hogy a hallgatóimmal nem jött volna be, ezért változtattam” (R7).

Az interjúalanyok többsége (R1, R2, R6, R7, R9, R10, R11, R12) kiemelte, hogy a kényszertávoktatás bevezetése előtt is kulcsfontosságúnak tartotta a formatív értékelési módszereket, és ez volt az, amire leginkább támaszkodtak a kényszertávoktatás bevezetése után is. Négyen (R4, R6, R10, R12) jelezték, hogy korábban, a hagyományos oktatási környezetben is portfóliót, hárman (R1, R3, R6) tanulási naplót kértek a hallgatóktól, hét oktató esetében (R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9) pedig korábban is vettek részt a diákjaik online projektben, és ilyen esetekben ez képezte a hallgatói munka értékelésének az alapját. Az online projektek esetében okozott a legkevesebb problémát a digitális áttérés (R4, R5). Ezek az online projektek ugyanakkor a jelenléti oktatás kiegészítői voltak korábban, és csak három interjúalanynak (R2, R4, R12) volt korábbi tapasztalata a teljesen online és hibrid (*blended*) kurzusokkal.

A projektalapú oktatásra jó példa az R6 által ismertetett, több éve bevezetett modell, ahol a marketing szaknyelvi készségeiket a hallgatók kreatív íráskurzus keretében fejlesztik. Ehhez a kurzushoz az egyetem megbízást kap különböző cégektől marketing-kommunikációs feladatok elvégzésére, amelyeket a kurzus keretében a hallgatói csoportokkal dolgoznak ki, és több oktató vesz részt *coach*ként ebben a folyamatban. A hallgatói munka értékelésének az alapja egyrészt a létrejövő marketingtermék (50%), valamint a csoportmunka (a fennmaradó 50%), mindkettővel kapcsolatban folyamatos visszajelzést

A projektalapú oktatásra jó példa az R6 által ismertetett, több éve bevezetett modell, ahol a marketing szaknyelvi készségeiket a hallgatók kreatív íráskurzus keretében fejlesztik.

Ehhez a kurzushoz az egyetem megbízást kap különböző cégektől marketing-kommunikációs feladatok elvégzésére, amelyeket a kurzus keretében a hallgatói csoportokkal dolgoznak ki, és több oktató vesz részt coachként ebben a folyamatban.

A hallgatói munka értékelésének az alapja egyrészt a létrejövő marketingtermék (50%), valamint a csoportmunka (a fennmaradó 50%), mindkettővel kapcsolatban folyamatos visszajelzést kapnak a munkafolyamat során a hallgatók.

Az érdemjegyet a tanárok közösen alakítják ki a hallgatók által vezetett tanulási naplók, a tanári megfigyelés és a társ-értékelések, visszajelzések alapján.

kapnak a munkafolyamat során a hallgatók. Az érdemjegyet a tanárok közösen alakítják ki a hallgatók által vezetett tanulási naplók, a tanári megfigyelés és a társ-értékelések, visszajelzések alapján. Az interjúalany elmondása szerint az autentikus feladat (valós céges megbízás, valós határidőkkel) nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy az eredetileg offline modell esetében fennmaradjon az erős hallgatói motiváció a kényszertávoktatás bevezetése után is. A többi interjúalany esetében a szaknyelvi fejlesztés az oktatás szokványosabb keretei között történt: a szaknyelvi órán a különböző nyelvi készségek fejlesztésére vonatkozó feladatokat kaptak a hallgatók, mind a kényszertávoktatás bevezetése előtt, mind pedig azt követően.

Hallgatói értékeléssel kapcsolatos kihívások és megoldások a kényszertávoktatás alatt

A legtöbb résztvevő számára az áttérés a kényszertávoktatásra 2020 márciusában a félév közepén történt, bár volt olyan intézmény, ahol csak április közepén kezdődött a szemeszter, ami nagyobb teret adott a felkészülésre. A kényszertávoktatás olyan új helyzetet teremtett, amikor az írásbeli vizsgák megvalósíthatósága egy pillanat alatt kérdőjeleződött meg. Különösen az online teszteknel merült fel a tisztességtelen vizsgázói magatartás lehetősége, de gyakorlatilag semmilyen online írásbeli feladatnál nem lehetett kontrollálni, hogy az adott esszét az adott hallgató írja-e. Az ún. nyílt értékelési formák közül a szóbeli feladatoknál is problémát jelentett, ha az oktató a korábban közzétett, vagy hozzáférhető információt „kérte vissza” a hallgatóktól, hiszen technikailag a távolléti helyzetben a segédanyagok rendkívül egyszerűen használhatóak. Az interjúalanyok közül néhányan arról számoltak be, hogy a komplexebb feladatok esetében is merültek fel plagizálással kapcsolatos problémák. R9 egyéni, R12 pedig csoportos projektalapú feladatot adott a hallgatóknak, akik között azonban voltak olyanok, akik teljesen vagy részben lemásolták a hallgatótársaik kreatív ötleteit, és saját munkájukként tüntették fel. R9 hangsúlyozta, hogy a feladatok összeállításánál figyelembe kell venni ezt a tényezőt is, és érdemes egyénre vagy csoportra szabott feladatokat adni.

R4 véleménye szerint nem lehet megakadályozni, hogy a hallgatók ne használják a számonkérésnél azokat a forrásokat, amelyek fizikailag rendelkezésükre állnak, ezért az oktatók felelőssége, hogy alternatív módszereket találjanak az értékelésre. A tisztességtelen vizsgázói magatartás kiküszöbölésére az interjúalanyok több lehetséges megoldást vázoltak fel. Az értékelésre használt feladattípusok tekintetében R9 esetében közös tanzéki egyeztetést követően egységesen vezették be a korábban náluk még nem alkalmazott online portfóliót. A komplexebb szóbeli feladatok előtérbe kerülését több válaszadó említette mint lehetséges megoldást. R7, R8 és R12 a korábbi írásbeli vizsgát egyszerűen lecserélte egy komplexebb szóbeli vizsgára. Volt olyan interjúalany (R2), akinél azonban intézményi előírás volt az online írásbeli vizsga, és ettől még a vészhelyzetben sem térhettek el az oktatók. Ő arról számolt be, hogy a korábbi tesztkérdések helyett kreatív gondolkodásra épülő összetettebb kérdéseket állított össze.

Az interjúalanyok többsége rugalmasan alakíthatta az értékelési kritériumrendszerét a kényszertávoktatás alatt. Négyen (R4, R7, R11, R12) külön kiemelték, hogy az intézmény tökéletes szabadságot biztosított ahhoz, hogy a kurzusaik értékelési szempontjait átalakíthassák, így a félév közben is tudták módosítani a kurzus tartalmát és a hallgatók munkájának értékelési szempontjait. Ketten (R2, R3) viszont azt jelezték, hogy az intézményi előírások korlátozták változtatási lehetőségeiket. Míg az intézmények többségének tanulmányi és vizsgaszabályzata előírja a szemeszterek végén a szummatív értékelést biztosító standardizált írásbeli vizsgákat, ezek relevanciáját a tanulási folyamat szempontjából kérdőjelezték meg interjúalanyaink közül többen is, akik a szummatív értékelés súlyának csökkentése mellett érveltek. Olyan szélsőséges vélemény is megfogalmazódott, amely szerint nincs is szükség az egyszeri szummatív standardizált mérésre

a féléves munka értékeléséhez: „Sokéves tanári tapasztalattal a hátam mögött úgy gondolom, hogy az írásbeli vizsgára és a szummatív értékelésre a rendszernek van szüksége, nem nekem, ahhoz, hogy pontosan lássam, melyik diák mennyit tud, és mennyit fejlődik” (R7). A többség azonban árnyaltabban fogalmazott. A megkérdezettek közül azok, akiknél az intézmény nagyobb fokú szabadságot biztosított az értékelési kritériumok alakítására, inspirálónak érezték, hogy saját belátásuk szerint alkalmazhatnak formatív értékelési módszereket. Többen is kiemelték, hogy a hatékony és kreatív oktatói hozzáálláshoz szükség van arra is, hogy az adott intézmény vezetése adott esetben ismerje el a megnövekedett munkát.

Az értékelés feladatainak a távoktatásos helyzethez való adaptálásán túl a kutatásban részt vevők elmondták, hogy az általuk eleve is preferált formatív visszajelzés az, aminek a jelentősége a kényszertávoktatási helyzetben felértékelődött. „Mivel nem tudom ellenőrizni, hogy a Moodle platformon beadott feladat valóban az adott diák munkája-e, ezért az ilyen tesztek csak diagnosztikus és formatív visszajelzés céljából tartom használhatónak” (R12). A szummatív értékelés, mint amilyen a félév végi egyetlen jeggyel értékelt tudáspróba, zárthelyi vagy záróvizsga, az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint kisebb jelentőséget kell, hogy kapjon. R11 elmondása szerint, „a vizsga csak egy adott helyzetet tükröz, a hallgató adott pillanatban mért tudását, nem pedig a valós szaknyelvi tudást”. Ugyanezt a gondolatot emelte ki R1 is: „Fontos, hogy eltávolodjunk az ilyen típusú [szummatív] értékeléstől, hogy ne csak azt a visszajelzést adjuk a hallgatóknak, hogy egy adott időpontban megfelelt vagy nem felelt meg a vizsgán. Mindig is borzasztóan igazságtalannak tartottam, hogy a hallgató egy adott kérdésre adott válasza döntse el, hogy átmegy-e a vizsgán vagy nem. Fel lehet készülni egy ilyen típusú vizsgára, de attól ez még nem fog valós képet mutatni a hallgatók képességeiről.” Ahogy R12 elmagyarázta: „Korábban a jegy 75%-át a vizsgaeredmény határozta meg, azonban arra jutottam, hogy ennek a súlyát 40%-ra csökkentem, és az év közben beadott projektfeladatok kapnak nagyobb hangsúlyt a hallgatók végső értékelésében” (R12). R12 válaszához hasonlóan 7 további interjúalany (R1, R2, R3, R5, R7, R8, R12) is kifejtette, hogy csökkentette kurzusán a szummatív értékelés súlyát, és így nagyobb hangsúlyt tud helyezni a formatív értékelésre. Három válaszadó (R2, R5, R9) magát a tantárgyleírást is módosította, amelyben mind az értékelési kritériumokon, mind pedig a tantárgy teljesítési követelményein változtatott.

A válaszadók egyöntetűen állították, hogy a formatív értékelés előtérbe kerülése a munkaterhelésük jelentős növekedését eredményezte, és különösen megterhelő volt a megnövekedett képernyő előtt töltött idő. Ez a megnövekedett terhelés is nagy kihívást jelentett számukra az értékelés tekintetében, mindazonáltal többen módszertanilag kifejezetten fontos, előremutató és szükséges változásként élték meg. Az a törekvés, hogy a hallgatók saját tanulási céljuknak megfelelően kapjanak egyéni visszajelzést az oktatótól, a kényszertávoktatás során különleges megoldandó problémákat is felvetett. Az egyik interjúalany (R3) elmondta, hogy két látássérült hallgatójának például hangfájlbán WhatsApp alkalmazáson keresztül küldött kifejtendő kérdéseket, amire a válaszokat a hallgatók ugyanígy küldték vissza, és erre kapták a félévi értékelést. Mindezek az egyéni, személyre szabott értékelési megoldások szintén plusz terhet róttak az oktatókra.

A megnövekedett munkaterheléssel kapcsolatban kevesebb megoldási lehetőség hangzott el, mint a tisztességtelen vizsgázói magatartás kiküszöbölésével, azonban két interjúalany (R4 és R6) is említette a coaching szemlélet fontosságát mind az oktatásban, mind pedig az értékelésben. Ez a módszertani megújulás jegyében értelmezhető, hiszen a hallgatóknak ebben a szemléletben nagyobb szerep jut saját teljesítményének értékelésében, és ezáltal nagyobb felelősség saját tanulási céljai elérésében. Azok az eszközök különösen fontosak ebből a szempontból, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgató reflektáljon saját tanulási eredményeire, mint például a tanulási napló vagy a portfólió. Ezzel kapcsolatban felmerül az önértékelés és a társértékelés mint olyan lehetséges

eszköz, amellyel a formatív visszajelzés hatékonyan alkalmazható. A szakirodalom ajánlásaival egybecsengenek R8 észrevételei, aki a fokozatosság elvét hangsúlyozza, valamint jó gyakorlatnak tartja a hallgatótársak bevonását az értékelésbe: „Meg kell tanítani a hallgatóknak, hogyan értékeljék saját munkájukat, és hogyan adjanak egymásnak visszajelzést elfogulatlanul.”

Jövőbeli perspektívák az értékelésben

A kutatásban részt vevő szaknyelvoktatók kivétel nélkül azon az állásponton voltak, hogy a kényszertávoktatás jelentős hatással van a felsőoktatásban jelenleg és jövőben alkalmazott értékelési gyakorlatra. A szummatív és formatív értékelési formák aránya várhatóan megváltozik, és nagyobb hangsúllyal fognak megjelenni a formatív értékelési módszerek a szaknyelvoktatásban. A résztvevők az alternatív értékelési módszerek mellett érveltek, amelyek szerves részét képezik a hallgatók tanulási folyamatának, ösztönzik az autonóm tanulást és fejlesztik a hallgatók önértékelési képességét. Ahogy R4 kifejtette, a jövőben az értékelésnek nem a diákok tudására, hanem a készségeire kell fókuszálnia. „A kérdés most már nem az, hogy a diákok megtanulták-e a tananyagot, hanem az, hogy mit tudnak mindezzel kezdeni?” (R4) Következésképpen az oktatók pedagógiai módszereinek a hallgatók készségeinek és kreatív gondolkodásának fejlesztésére kell összpontosítania, az értékelésnek pedig a tanult alkalmazásának képességét kell mérnie. Ennek ellenére R4 kifejtette, hogy szerinte a legnagyobb kihívást az jelenti majd, hogy a kollégákat meggyőzzék: változtassanak a pedagógiai attitűdjükön, beleértve az értékelési gyakorlatukat. Ehhez az oktatók módszertani továbbképzésre is szükség van. R4 szerint a kényszertávoktatás minden oktató számára kinyitott egy ajtót, amely – reméli – nyitva is marad a jövőben, így az oktatók élni tudnak majd a lehetőséggel, és elindulnak a digitális önfejlesztés útján. Az interjúalanyok úgy vélték, hogy a kényszertávoktatás tapasztalatait és az újonnan megszerzett alternatív értékelési gyakorlatokat hosszú távon is integrálják, beépítik a kurzusaikba. Például R12 említette, hogy az e-portfóliót a kényszertávoktatás alatt kezdte el használni a hallgatói munka értékelésére, és továbbra is alkalmazni szeretné a poszt-COVID időszakban. A megkérdezett oktatók szintén azt prognosztizálták, hogy a hibrid oktatási modell várhatóan beépülhet a jövő felsőoktatásába, amely feltételezi a különböző értékelési formák széles tárházának alkalmazását.

Az eredmények értékelése

A megkérdezett oktatók sokéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek, kurzusaik során innovatív pedagógiai módszereket is használnak. Értékelési gyakorlatokra jellemző, hogy előnyben részesítik a formatív értékelési formákat, valamint olyan kreatív, magasabb szintű gondolkodást igénylő feladatokat, amelyek az elsajátított tudás gyakorlatban való alkalmazását kérik számon. A kényszertávoktatásra való átállás a megkérdezettek esetében azt jelentette, hogy a hallgatói munka értékelésére használt módszereket és eszközöket felül kellett vizsgálniuk az intézményi keretek között újonnan hozott intézkedéseknek megfelelően. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy míg a hagyományos jelenléti oktatás esetében az oktatók vegyesen alkalmazták a szummatív és formatív értékelési formákat, addig a kényszertávoktatás alatt ez az arány nagyban eltolódott a formatív értékelési módszerek felé. Sok esetben, ahol ezt az intézményi szabályozás lehetővé tette, a szummatív vizsgákat teljes egészében felváltották az alternatív értékelési módszerek és feladatok. Ugyanez a jelenség figyelhető meg korábbi átfogó nemzetközi tanulmányokban is (de Boer, 2021; DAAD, 2020; Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020), azonban jelen kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy az oktatóknak nem minden esetben

van lehetőségük a kurzusokon használható értékelési módszerek megváltoztatására. Az egyes országok oktatási és intézményi szabályozási környezete nem ad lehetőséget a változtatásra, és ezért több megkérdezett oktatónak ragaszkodnia kellett a korábbi értékelési keretrendszerhez. A távolléti oktatás hosszabb távú hozadéka lehet, hogy a hallgatói munka értékelésére vonatkozó nemzeti oktatáspolitikai irányelveket és intézményi szabályzatokat felülvizsgálják, és létrejöhet egy olyan felsőoktatási környezet, amely teret ad a formatív értékelési formáknak is.

A kutatás résztvevői számos kihívásról és nehézségről számoltak be, melyek visszaköszönnek korábbi kényszertávoktatás alatt készült tanulmányokban is (de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020; Ramlo, 2021; Sharadgah és Sa'di, 2020; Zakota, 2020). Az online platformok és technikai infrastruktúra használatából eredő nehézségeket talán kevésbé hangsúlyozták az interjúalanyok, mivel a kutatásban részt vevő oktatók már a kényszertávoktatást megelőzően is alkalmazták a kurzusaikon online eszközöket, valamint néhányuk tanított kurzusokat részben vagy teljesen a digitális térben. A megkérdezett oktatók kivétel nélkül a „techie”, azaz digitális térben eligazodó tanár (Ramlo, 2021) kategóriába sorolhatóak, így számukra talán könnyebb volt az átállás, mint más, a digitális térben kevésbé otthonosan mozgó kollégák számára. Valószínűleg ez az oka, hogy inkább csak kisebb problémákat, illetve a képernyőfáradtságot említették, a módszertani hiányosságokról, digitális kompetencia hiányáról nem esett szó.

A hallgatói munka valós és hiteles értékelését, a hallgatók esetleges tisztességtelen vizsgázási magatartását viszont többször is említették. A résztvevők egyik legfontosabb érve a hagyományos szummatív értékelési módszerek online környezetben történő alkalmazása ellen, hogy megkérdőjelezzék, biztosítható-e az online tesztek és vizsgák etikus vizsgázási gyakorlata. Korábbi tanulmányok is vitatták a kényszertávoktatás alatt szervezett online számonkérés tisztaságának biztosíthatóságát, és olyan technikai megoldások bevezetését szorgalmazták, amelyekkel kiküszöbölhető a tisztességtelen magatartás (Arity és Vesty, 2020; de Boer, 2021; Guangul és mtsai, 2020; Námesztovszki és mtsai, 2020). Amíg nem áll rendelkezésre olyan technológia, ami biztosítja az online vizsgáztatáshoz szükséges biztonságos kereteket, addig az oktatók módszertani felkészültségén és rátermettségén múlik, milyen módon tudják megoldani a hallgatók hiteles értékelését. A résztvevők véleménye, miszerint a tanároknak kell megtalálni azokat az alternatív értékelési módszereket, amelyekkel kiküszöbölhető a csalási tényező (*cheat factor*), megjelenik Arity és Vesty (2020) tanulmányában is. A szerzőpáros szintén az oktatók felelőssége mellett érvel. Véleményük szerint nekik kell az értékelés hitelességét

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy míg a hagyományos jelenléti oktatás esetében az oktatók vegyesen alkalmazták a szummatív és formatív értékelési formákat, addig a kényszertávoktatás alatt ez az arány nagyban eltolódott a formatív értékelési módszerek felé. Sok esetben, ahol ezt az intézményi szabályozás lehetővé tette, a szummatív vizsgákat teljes egészében felváltották az alternatív értékelési módszerek és feladatok. (...) A távolléti oktatás hosszabb távú hozadéka lehet, hogy a hallgatói munka értékelésére vonatkozó nemzeti oktatáspolitikai irányelveket és intézményi szabályzatokat felülvizsgálják, és létrejöhet egy olyan felsőoktatási környezet, amely teret ad a formatív értékelési formáknak is.

biztosítani azáltal, hogy olyan autonóm tanulást ösztönző környezetet alakítanak ki, ahol a hallgatók késztetést éreznek arra, hogy ne csaljanak (Arity és Vesty, 2020). Ezt folyamatos személyre szabott értékeléssel, a különböző értékelési módszerek kombinálásával, valamint a hallgatók motivációjának és tanulás iránti elkötelezettségének biztosításával lehet elérni (Guangul és mtsai, 2020).

A résztvevők közül többen hangsúlyozták a távolléti oktatás alatt az egyéni bánásmód fontosságát, a hallgatók egyéni érdekeinek szem előtt tartását. Az oktatók az interjúk során szintén kifejtették, hogy az alternatív értékelési módszerek sokkal több időt és ráfordítást igényelnek, mint a hagyományos szummatív értékelési tevékenységek. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy az oktatóknak szorosan együtt kell működniük a hallgatókkal, és közösen megtalálniuk azokat a hatékony tanulási módszereket és értékelési megoldásokat, amelyek a tananyag sikeres alkalmazásához vezetnek.

A jelenlegi bizonytalan járványhelyzet miatt szinte lehetetlen megjósolni, hogy mi vár majd a jövő felsőoktatására a poszt-COVID időszakban. Ennek ellenére az interjúalanyok egyetértettek a szakirodalomban is megfogalmazott nézetekkel, miszerint új fejezet kezdődött a felsőoktatásban, amely magával hozza majd az értékelési gyakorlat újragondolását és reformját (Jankowski, 2020; Marinoni és mtsai, 2020; Ősz, 2020; Sipos és mtsai, 2020). A megkérdezett oktatók szerint az alternatív értékelési módszerek térnyerése, valamint a hibrid oktatási és értékelési formák állandósulása várható.

Összegzés

„Az értékelés kulcsfontosságú pillére az oktatásnak, amely megfelelően alkalmazva az oktatás innovációjának mozgatórugója” – áll az angliai felső- és továbbtanulási nonprofit szervezet jelentésében (JISC, 2020. 6.). A szakértői csoportból álló agytröszt jelentése a jövő értékelési gyakorlatáról számos megfontolandó alapelvet (hitelesség, esélyegyenlőség, megfelelő automatizáltság, folytonosság, biztonság) és ajánlást fogalmaz meg, valamint távlati célokat is előrevetít. Mindezeket szem előtt tartva, az alternatív értékelési módszereket támogató és rugalmas értékelési kereteket biztosító felsőoktatásnak minden bizonnyal célként kell megjelennie a távlati nemzeti szintű oktatási stratégiákban (Jankowski, 2020). Intézményi és oktatói szinten is módszertani innovációra van szükség a hallgatói értékelés gyakorlatában, amely csak közös összefogással valósítható meg. Egyrészt szükség van az intézményi – szabályozási, infrastrukturális – keretek kialakítására, másrészt elengedhetetlen az oktatók módszertani szemléletváltása és széleskörű továbbképzése.

Irodalom

- Alruwais, N., Wills, G. & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34–37. DOI: 10.18178/ijiet.2018.8.1.1008
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arity V. & Vesty G. (2020) Designing authentic assessments: Engaging business students in flow experience with digital technologies. In McLaughlin, T., Chester, A., Kennedy, B. & Young, S. (szerk.), *Tertiary Education in a Time of Change*. Springer. 21–38. DOI: 10.1007/978-981-15-5883-2_3
- Balla István (2020). A koronavírus elindíthatna akár egy valódi oktatási reformot is. *HVG*. https://hvg.hu/kultura/20200314_A_koronavirus_elindithatna_akar_egy_valodi_oktatasi_reformot_is
- Birenbaum, M., Deluca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L. & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice.

- Policy Futures in Education*, 13(1), 117–140. DOI: 10.1177/1478210314566733
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89. <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/Filestore/DONOT-DELETE/Fileupload,120807,en.pdf>
- de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. DOI: 10.1080/03075079.2020.1859684
- Cano, E. & Ion, G. (2017, szerk.). *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0531-0
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018, szerk.). *Research methods in education* (8th edition). Routledge.
- Cooper, V., & Tschobotko, A. (2020). *COVID-19 – higher education and student related challenges*. Bevan Brittan LLP. <https://www.bevanbrittan.com/insights/articles/2020/covid-19-higher-education-and-student-related-challenges/>
- Creswell, J. V. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Csapó Benő (2020). Az oktatási rendszerek evolúciója: az iskolán kívüli digitális tanulás tartós hatásai. In Kónyáné Tóth Mária & Molnár Csaba (szerk.), *Mit hoz a jövő? Tanítás-tanulás másképp*. Suliszerviz Pedagógiai Intézet. 232–239. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/20888/>
- Csapó Benő, Csikos Csaba & Korom Erzsébet (2016). Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, 26(3). DOI: 10.17543/iskult.2016.3.3
- DAAD (2020). *COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts*. <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/centre-of-competence/covid-19-impact-on-international-higher-education-studies-and-forecasts/#header>
- Einhorn Ágnes (2019). Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 174–190. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00040/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_03-04_174-190.pdf
- Fajt Balázs, Török Judit & Kövér Péter (megjelenés alatt). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*.
- Galletta, A. (2013). *Qualitative studies in psychology: Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press. DOI: 10.18574/nyu/9780814732939.001.0001
- Guàrdia, L., Crisp, G. & Alsina, I. (2017). Trends and challenges of e-assessment to enhance student learning in higher education. In Cano, E. & Ion, G. (szerk.), *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. 36–55. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0531-0.ch003
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. DOI: 10.1007/s11092-020-09340-w
- Hong, R. C. & Moloney, K. (2020). *There is no return to normal: Harnessing chaos to create our new assessment future*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2020/10/OccasionalPaper49.pdf>
- Jankowski, N. A. (2020). *Assessment during a crisis: Responding to a global pandemic*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2020/08/2020-COVID-Survey.pdf>
- JISC. (2020). *The future of assessment: five principles, five targets for 2025*. <https://www.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment>
- Kamsker, S., Janschitz, G. & Monitzer, S. (2020). Digital transformation and higher education: A survey on the digital competencies of learners to develop higher education teaching. *International Journal for Business Education*, 160. https://www.ijbe.online/uploads/8/9/6/2/8962951/ijbe_2020_v2.pdf
- Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198. https://jolt.merlot.org/vol8no3/kearns_0912.pdf
- Knight, G. L. & Drysdale, T. D. (2020). The future of higher education (HE) hangs on innovating our assessment – But are we ready, willing and able? *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 57–60. DOI: 10.1080/23752696.2020.1771610
- Ma, G., Black, K., Blenkinsopp, J., Charlton, H., Hookham, C., Pok, W. F., Chuan Sia, B. & Alkarabsheh, O. H. M. (2021). Higher education under threat: China, Malaysia, and the UK respond to the COVID-19 pandemic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2021.1879479
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Nádori Gergely & Prievara Tibor (2020). Tanítás korona idején. *Index*. https://index.hu/techtud/2020/03/22/digitalis_atallas_oktatas_iskola_tanacsok_javaslatok/
- Námesztovszki Zsolt, Molnár György, Kovács Cintia, Major Lenke & Kulcsár Sarolta (2020). Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*,

- Különszám (1), 37–58. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Ősz Rita (2020). Hogyan alakíthatjuk át az online oktatást a járványhelyzet értékelése után. *Civil Szemle*, Különszám (1), 145–154. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Pál Ágnes & Kóris Rita (2021, megjelenés alatt). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European universities amid the Covid-19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching and beyond: Voices from world language teachers and researchers*. Springer.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2020). *How UK higher education providers managed the shift to digital delivery during the COVID-19 pandemic*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/how-uk-higher-education-providers-managed-the-shift-to-digital-delivery-during-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2020). *The impact of COVID-19 modifications to teaching, learning and assessment in Irish Further Education and Training and Higher Education*. <https://www.qqi.ie/Downloads/The%20Impact%20of%20COVID-19%20Modifications%20to%20Teaching%2C%20Learning%20and%20Assessment%20in%20Irish%20Further%20Education.pdf>
- Ramlo, S. (2021). The coronavirus and higher education: Faculty viewpoints about universities moving online during a worldwide pandemic. *Innovative Higher Education*. DOI: 10.1007/s10755-020-09532-8
- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M. & Guitert Catasús, M. (2016). E-assessment process: Giving a voice to online learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(20). DOI: 10.1186/s41239-016-0019-9
- Ross, J., Curwood, J. S. & Bell, A. (2020). A multi-modal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 290–306. DOI: 10.1177/2042753020927201
- Sharadgah, T.A. & Sa'di, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 755–774. DOI: 10.28945/4615
- Sipos Norbert, Jarjabka Ákos, Kuráth Gabriella & Venczel-Szakó Tímea (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen. *Civil Szemle*, Különszám (1), 73–91. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. Merrill.
- Totyik Tamás (2020). Újratervezés az oktatásban a COVID 19 után. *Civil Közoktatási Platform*. <https://ckpinfo.hu/2020/05/17/ujratervezes-az-oktatásban-a-covid-19-után/>
- Willison, J. (2020) Blended Learning Needs Blended Evaluation. In White, M. A. & McCallum, F. (szerk.), *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-6667-7_5
- Zakota Zoltán (2020). Oktatás járvány idején – Az alkalmazkodás nehézségei. *Civil Szemle*, Különszám (1), 59–71. <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf>

1. melléklet. Interjúkérdések

I. Tanári és intézményi profil

1. Mi a szakmai háttere, végzettsége és tanítási tapasztalata?
2. Milyen egyetemen/képzésben/szakon tanít?
3. Milyen a pedagógiai szemlélete? Szerinte mitől jó egy szaknyelvi kurzus/óra?

II. Az oktatott szaknyelv és a szakmai kontextus, szaknyelvi kurzus(ok) szerepe a képzésben

1. Milyen szaknyelvet, milyen tárgyakat tanít?
2. Melyek a kurzus és a szaknyelvi képzés legfontosabb tanulási céljai?
3. A kurzus/szaknyelvi képzés során a hallgatók milyen készségei fejlődnek?
4. A kurzus keretében valósulnak-e meg online együttműködések/nemzetközi projektek? Ha igen, mi ezeknek a célja? Hogyan épülnek be a kurzusba?

III. Értékelési módszerek, oktatói szabadság és innovációs lehetőségek az értékelésben 'normál' üzemmódban (hagyományos tantermi környezetben)

1. A hallgatók mi alapján kapnak érdemjegyet? Mi számít bele az értékelésbe és milyen súllyal?
2. A nyelvi készségek fejlődését hogyan méri?
3. Egyéb készségek fejlődését méri-e és kapnak-e erről visszajelzést a hallgatók?
4. Milyen lehetőségei vannak a differenciálásra?
5. Változtatott-e a tanítási gyakorlatán az értékelési módszerek tekintetében az utóbbi 5 évben?
6. Mennyiben vannak rögzítve a kurzusleírásban (tantervben) az értékelési szempontok és az értékelés módja? illetve mennyiben van mozgástere az adott kurzus oktatójának ezek kialakításában?

IV. A kényszertávoktatás hatása az értékelésre: A hallgatók munkájának értékelésében a távoktatási helyzetben

1. Mi jelentette a legnagyobb kihívást az értékelés során?
2. Mi volt az az értékelési gyakorlatában, amin feltétlenül változtatnia kellett, mert az új helyzetben nem volt alkalmazható?
3. Milyen értékelési módszer működött kevésbé vagy jobban, mint korábban?
4. Mi volt a távolléti oktatás legnagyobb hozadéka?
5. Mi az az értékelési gyakorlat, amit alkalmazna a jövőben is?
6. Fognak-e és ha igen, miben fognak változni az értékelési módszerek és gyakorlatok a jövőben a kényszertávoktatási tapasztalatok tükrében?

2. melléklet.
Az interjúalanyok aktív részvételével megvalósított
vagy megvalósítás alatt álló nemzetközi projektek

A projekt címe	A projekt időtartama	A projekt fő fókusza(i)	A projekt honlapja
ICCAGE	2015-2017	online nemzetközi hallgatói együttműködés, interkulturális kommunikáció	iccageproject.wixsite.com/presentation
D.T.Uni	2018-2020	<i>design thinking</i>	www.designuni.eu/about/
PROMINENCE	2018-2020	interkulturális kommunikáció	www.prominenceproject.eu/index.php/prominence/goals/
INCOLLAB	2019-2021	tartalomalapú nyelv- oktatás	incollabeu.wixsite.com/project
CORALL	2019-2022	autonóm tanulás, nyelvi portfólió	corallprojecteu.wixsite.com/presentation
LEARN2CHANGE	2021-2023	digitális történetmesélés, online nemzetközi hallgatói együttműködés	fejlesztés alatt
CHARM-EU	2019-2021	kutatóegyetemek együttműködése, tananyagfejlesztés, módszertani megújulás	www.charm-eu.eu

Absztrakt:

A COVID-19 világjárvány következtében bevezetett kényszertávoktatás egyik legfontosabb aspektusa a hallgatói munka életszerű és hiteles értékelése, a hagyományos értékelési formák hatékonyságának megkérdőjelezése. A tanulmány ismerteti annak a nemzetközi kvalitatív kutatásnak az eredményeit, amely európai szaknyelvoktatók körében készült. 10 európai ország, 12 különböző felsőoktatási intézmény szaknyelvoktatójával (N=12) készítettünk mélyinterjút azzal a céllal, hogy feltárjuk a szaknyelvoktatók kényszertávoktatás alatt szerzett különböző tapasztalatait, különös tekintettel a hallgatói munka értékelésével kapcsolatos kihívásokra, az intézményes vagy egyedi megoldásokra, az értékelési gyakorlatot érintő változtatásokra. A kutatás eredményei rávilágítanak az értékeléssel kapcsolatos kihívásokra (tisztességtelen vizsgázói magatartás, kötött intézményi szabályok, oktatók megnövekedett munkaterhelése), valamint az alkalmazott megoldásokra (formatív értékelés előtérbe helyezése, nyílt értékelési gyakorlat alkalmazása, személyre szabott értékelés). A tanulmány a kényszertávoktatásban rejlő lehetőségek kihasználása mellett érvel, és előrevetít egy módszertani és pedagógiai szemléletváltást a szaknyelvoktatás értékelési módszereiben.

Oktatási platform – platform-oktatás: a járványhelyzet kihívásai és lehetőségei a digitális oktatásban

A koronavírus-járvány miatt 2020 tavaszán a magyar oktatási rendszer egyik napról a másikra digitális oktatásra váltott. A váltás felkészületlenül érte az oktatás résztvevőit, hiszen nem állt rendelkezésre olyan jellegű digitális rendszer, ami minden igényt ki tudott volna elégíteni. Bár fejlesztések továbbra sem történtek jelentős mértékben, a tanulmány amellett érvel, hogy maga a digitális platform technológiája már eleve oktatási elvek alapján fogant a 20. század közepén, és ennek szellemében fejlesztették fél évszázadon keresztül. A mostani kihívást éppen ezért lehetőségként is fel lehet fogni, és az oktatás technológiai és módszertani kérdéseit a platform technológiai formációja alapján újragondolni, felhasználva az új évezred első évtizedei alatt kialakult újmédia-technológiákkal és a már létező oktatási platformokkal kapcsolatos tapasztalatokat.

„A legjobb módja annak, hogy megjósoljuk a jövőt, az, ha feltaláljuk.”
Alan Kay

2020 márciusában a hazai oktatás minden szintje az online térbe költözött, ezért sokan rögtön távoktatásnak címkézték mindazt, ami ezt követte, pusztán a technológiai elmozdulás ürügyén, hiszen a kapkodásban a jól elkülöníthető módszertani irányzatok hirtelen egybemosódtak (Serfőző, Golyán, F. Lassú, Svraka és Aggné Pirka, 2020. 105.). Minden tekintetben (módszertani és technológiai értelemben is) furcsa hibrid jött létre az elkövetkező hetekben-hónapokban, aminek tagadhatatlanul voltak kifejezetten működőképes elemei, mindemellett azonban olyan aspektusok is megjelentek, amelyek az integráció helyett a szegregációt erősítették. A vírus második hullámának nevezett időszak, ami épp egybeesett a 2020 szeptemberében induló új tanév kezdetével, több helyen is kombinált jelenléti és távolléti oktatási formával igyekezett újraírni az oktatási lehetőségeket, kissé lavírozva az egymástól néhol jelentősen különböző metodológiai megoldások és gyakorlatok útvesztőjében. Tette mindezt azért, mert az első hullám alatti tapasztalatok meglehetősen szélsőségesek voltak, így mindenki abban bízott, hogy a rendkívüli helyzet esetleges kitolódása elégségesnek bizonyulhat egy olyan új módszer-egyveleg és rendszer kidolgozására, ami felkészült és nem utolsósorban fenntartható modellt eredményez. A Nemzeti Alaptanterv új verziójának rohamléptekben történt bevezetése azonban nem tette lehetővé, hogy a közoktatást az alapjaitól újragondolják a szakemberek, nem történt új módszertan kiépítése (az újonnan bevezetett Kréta Digitális

Tér nagyjából más rendszerekből összeollózott felület, ami nem nyújt metodológiai szempontból sem újat, sem helyzetre szabott megoldást – nem is alkalmazták mindenhol a kötelező adminisztratív felülettel ellentétben). A felsőoktatásban a már meglévő *Learning Management System* (LMS) infrastruktúrát használták tovább (annak minden eddig is ismert problémájával együtt), kiterjesztve olyan – jellemzően videókonferenciát lehetővé tevő – applikációkkal, melyekkel ezek a rendszerek nem rendelkeznek, vagy ha igen, működésük nem tudja kielégíteni az oktatáshoz szükséges elvárásokat. Ennek eredményeképpen teljes mértékben integrált rendszerek és hozzájuk kapcsolódó metodológia nem tudott létrejönni, bár a meglévő megoldások új kombinációi kétségkívül új lehetőségeket teremtettek.

Jelen tanulmányomban rámutatok arra, hogy a digitális számítástechnika egyik legfontosabb előmozdítója és létrehívója a kezdetektől fogva a kultúra és az oktatás volt. Ebből arra következtek, hogy a digitális alapú (ha úgy tetszik, *digital first* típusú) oktatási modell a 21. század első negyedében nem szabadna, hogy adott esetben vírushelyzettől függően találjon utat magának, és nem a kialakult helyzetre adott *ad hoc* válaszként kellene definiálnia, hanem széleskörű szakmai egyeztetésből kialakuló, valós technológiai megoldásokat felvonultató, kor- és újszerű metodológia alapját kell képeznie. Amellett érvelek, hogy bizonyos értelemben kegyelmi időszakban vagyunk, hiszen rendelkezésünkre áll az a platformizált technológiai háttér, amiről a digitalizáció úttörői csupán álmodhattak – gyakorlatilag minden megvalósulni látszik, amire szükség van egy átfogó oktatási reformra. A már működő, nem pandémiás helyzetre szabott rendszerek működésének kiértékelésével elkezdődhet egy új, valóban 21. századra szabott, flexibilis, testre szabható, skálázható digitális rendszer kiépítése, amiről – amint azt látni fogjuk – már a digitális számítástechnika bölcsőjénél álmodtak.

Bedrótozva

A második világháborút követő évtizedek nem csupán a digitális számítógép technológiai fejlődését alapozzák meg, de olyan kulturális hatással is bírnak, ami azt bizonyítja, hogy a digitalizáció valójában komplex edukációs projekt is egyben. A projekt egyik programindító elképzelését Vannevar Bush fogalmazza meg, mégpedig olyan erős vízióba csomagolva, ami mind a mai napig inspirációként szolgál a különböző digitális alapú fejlesztések során. A háborút követő gazdasági fellendülés közepette az MIT Lincoln laboratóriumának vezetésével megbízott kutató még a konkrét fejlesztések megkezdése előtt már egy olyan interaktív, komplex tárolóegységgel és memóriarendszerrel működő gépezetet vázolt, amelynek működését tanulással kapcsolatos, oktatási példákkal illusztrálta (Bush, 1998). A gép, amit nem kevés intuícióval Memex névre keresztelt, nem pusztán az emberi elme kiterjesztéseként, egyfajta adattárolóként funkcionált, hanem átvette az emberi asszociációs logika működési modelljét is.

Bush kiinduló pontja az, hogy az emberiség olyan mennyiségű tudást halmoz fel egyik napról a másikra, hogy azt teljességgel lehetetlen befogadni és oly módon rendszerezni, hogy az adott egyén számára értelmezhető módon visszakерeshető legyen. Bár egy szóval sem kritizálja a könyvtári katalogizáció logikáját, mégis egyértelműen mellett teszi le a garast, hogy az egyes adatok, rekordok, információdarabkák annyit érnek, amennyire felhasználhatókká tudnak válni (uo.). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy problémaorientált kérdésekben teljesen másodlagos, milyen területről érkeznek azok az információk, amelyek a megoldáshoz vezetnek – a hozzáférés és az elérés logikája a lényegi kérdés. Úgy véli, ha egy számítógép, jelesül a Memex, segíteni, illetve mintegy kiterjeszteni hivatott az emberi gondolkodást, akkor hasonló szerveződési logika mentén kell tárolnia és előhívnia a szükséges információkat ahhoz, ahogyan az ember teszi (uo.).

A Memex az első olyan számítástechnikai elképzelés, ami nem egy saját, matematikai alapú, vagy tisztán gépi alapú logikát helyez előtérbe, hanem az emberi gondolkodás asszociációs kapcsolódási rendszerét kívánja modellezni. Vagyis a bevitt, felhasznált, illetve megtalált információmorzsákat nem aszerint katalogizálja, hogy mely tudományterülethez vagy alfabetikusan melyik betűhöz tartozik, hanem az emléknymokhoz kapcsolódási potenciáljához hasonlóan, hálózatos, útvonalszerű elrendezésben „menti el” azokat (uo.). Vagyis amikor a felhasználó vissza szeretné keresni egy adott kérdés-körhöz tartozó, előzetesen kutatott aspektusait, akkor nem egy katalógusrendszert ajánl a gépezet, hanem visszavezeti a felhasználót azon a gondolati útvonalon, amin keresztül a megoldáshoz jutott.

Dokuverzum, avagy a fantasztikus könyvtár

Bush memória-útvonal elképzelését virtualizálja kicsit később Ted Nelson, aki tulajdonképpen kiiktatja a technológiailag akkor még megoldatlan adattárolási anomáliát előde elképzeléséből, és elegánsan túllépve a materiális problémán, egy virtualizál környezetet képzel el, amelyben minden szöveg (eleinte legalábbis csak textusról van szó, ezt később Nelson kiterjeszti más médiumokra is) mindenki számára azonnal elérhető (Nelson, 1998). Sőt, ennél jóval tovább is megy, hiszen az azonnalítás lehetősége a szövegek közötti kapcsolat rendszerben is fellelhető: az irodalomelmélet intertextualitás terminusának térhódításával egyidőben Nelson elképzelése szerint minden egyes szöveg közvetlen vagy közvetett kapcsolatba kerül egymással a dokuverzumban akár direkt idézet, akár allúzió, vagy más egyéb kapcsolódási lehetőség segítségével (Landow, 1998).

Az alexandriai könyvtár mintájából táplálkozó azon elképzelés, miszerint a világon megjelent összes szöveget egy intézmény terébe kellene gyűjteni ahhoz, hogy a tudósok tanulmányozni tudják őket, és így a világ tudása egy helyen koncentrálódjon, Nelson egy lépéssel tovább viszi, és Michel Foucault (1998) „fantasztikus könyvtár” elképzelésével ötvözi. Egyrészt virtualizálja Bush azon elképzelését, miszerint az egyes dokumentumok és információmodulok asszociációs láncként alkotnak nyomvonalat, felülírva a klasszikus kategorizáción alapuló tartalomszervezési logikát, megalkotva ezzel a hipertext fogalmát (Nelson, 1998). Másrészt a szövegek közti kapcsolatok felszabadítják a lineáris és hierarchikusan szerveződő összeköttetési lehetőségeket és szemantikus alapú, mély linkelést posztulál, ami annyit tesz, hogy már nem pusztán a szöveg mint objektum képes más hiperobjektumokkal összekapcsolódni, hanem – ahogyan azt Bush memexe már megelőlegezi – szövegen belüli tartalmi egységek is képesek saját jogon kialakítani intertextuális hálózatokat (uo.).

Ezzel Nelson jócskán megelőzi korát, hiszen nem a mai hiperlink egyszerűségét hirdeti, hanem egy dinamikus kulturális utópia (és itt az utópia abszolút találó, mert tagadja a helyhez kötöttséget) kiépítésének alapjait fekteti le. Valójában egy új, digitális világrend körvonalazódik itt, aminek a technológiai lehetőségei csak mostanság állnak rendelkezésünkre, hiszen mostanra érkezünk el abba a korszakba, amikor egyrészt technológiailag megvalósítható Nelson elképzeléseinek többsége, valamint a számítástechnikai applikációk is egyre bátrabban képesek elmozdulni a remediáció első fázisaként jellemezhető szimulációs szakasztól, amikor is korábbi mediális metódusokat virtualizálva gyakorlatilag ugyanazokat a feladatokat látják el, mint az eredeti mediális megoldás. A Nelson által utópisztikus álomként dédelgetett Xanadu Space (<https://www.xanadu.net>) tehát a számítástechnikai felhő korában már valóság, persze még mindig megoldatlan az egymástól független, netán elzárt adatbázisok összekapcsolása (erre jelen pillanatban a fizetős és a szabad hozzáférésű repozitóriumok és archívumok közötti ideológiai és jogi egyenetlenségek és különbözőségek nem adnak lehetőséget).

A fenti két elképzelésből már könnyen leszűrhető, hogy a digitalizáció, és annak kulcseleme, a digitális számítógép korántsem valami emberidegen logikával felvértezett, az emberi agyat elsorvasztó, vagy annak működésével antagonisztikus elképzelés, hanem éppenséggel az emberi gondolkodás logikai mátrixának egyre pontosabb leképezése. Ha mostanában a digitális bennszülöttekként aposztrofált generációra azt mondjuk, „őket már így huzalozták” (*they are wired*), értve ezalatt, hogy az ő gondolkodásukat már sokkal inkább a gép logikája határozza meg, mintsem a sokat temetett klasszikus, lexikális alapú intelligencia, akkor a nem túl pozitívnak szánt megjegyzésben rálehetünk arra az igazságra, hogy a gép valóban meglehetősen hasonlóan működik az emberi elméhez – tévedésünk pusztán annyi, hogy nem a gépnek tetszőn vannak huzalozva a fiatalok, hanem az az intuitívnek tetsző „tudás”, amivel ezek a generációk rendelkeznek, valójában olyannyira természetesen emberi, hogy a tudományosan szegregált tudáshalmazokat az asszociációs logika mentén szervezi újra. Vagyis a digitális bennszülött gondolkodása e tekintetben hangolódik könnyedén rá az eleve asszociációs logikára épített gépi működéssel.

Dynabook, avagy a digitalizált iskola

A hatvanas éveket követően az Amerikai Egyesült Államokban a digitalizáció kérdése már olyannyira jelenlévő valóságként foglalkoztatta a kutatókat, hogy a technológiai fejlesztésekkel párhuzamosan a felhasználás lehetőségeit is számba vették. Ennek első lépéseként az edukációt határozták meg, aminek kezdetét az iskolai oktatás megkezdésével egyidőben képzelték el. Alan Kay komplett pedagógiai programot dolgozott ki arra, hogy a jövő társadalmát már a digitális technológia felé vezesse – ennek alapját pedig egy különleges, integrált rendszerben látta (Kay, 1977). Talán Bush leírásából is inspirálódva Kay úgy vélte, a digitális technológia működési logikáját a gyermekek

tudják a leggyorsabban elsajátítani, hiszen a világról megszerzett tudásuk az iskolai oktatás elkezdése előtt még nem strukturálódik tudományterületenként, így sokkal könnyebb

*A fenti két elképzelésből már könnyen leszűrhető, hogy a digitalizáció, és annak kulcseleme, a digitális számítógép korántsem valami emberidegen logikával felvértezett, az emberi agyat elsorvasztó, vagy annak működésével antagonisztikus elképzelés, hanem éppenséggel az emberi gondolkodás logikai mátrixának egyre pontosabb leképezése. Ha mostanában a digitális bennszülöttekként aposztrofált generációra azt mondjuk, „őket már így huzalozták” (*they are wired*), értve ezalatt, hogy az ő gondolkodásukat már sokkal inkább a gép logikája határozza meg, mintsem a sokat temetett klasszikus, lexikális alapú intelligencia, akkor a nem túl pozitívnak szánt megjegyzésben rálehetünk arra az igazságra, hogy a gép valóban meglehetősen hasonlóan működik az emberi elméhez – tévedésünk pusztán annyi, hogy nem a gépnek tetszőn vannak huzalozva a fiatalok, hanem az az intuitívnek tetsző „tudás”, amivel ezek a generációk rendelkeznek, valójában olyannyira természetesen emberi, hogy a tudományosan szegregált tudáshalmazokat az asszociációs logika mentén szervezi újra.*

asszociációk révén feladat orientáltan ránevelni őket a digitális eszközök használatára (Kay, 1972). Elképzelésében egyesül a metodológia, az eszközhasználat és a probléma-felismerés: olyan rendszert dolgozott ki, amely egy hordozható interaktív eszközből, egy rugalmasan kezelhető operációs rendszerből és programnyelvből, valamint az ezekre fejlesztett tananyagból állt (uo.).

Kay koncepciója Dynabook néven vált ismertté, ami a *dynamic book*, azaz „dinamikus könyv” kifejezésből képzett projektnevként került a köztudatba (uo.). Talán érdemes ezen a ponton megjegyezni, hogy a „könyv” elnevezés azóta is milyen kiemelt kulturális allúzió a hordozható eszközök kategóriájában, hiszen például a notebook szegmens megnevezésében mind a mai napig globális használatnak örvend a kifejezés, ami nem véletlen: egyértelmű főhajtás a Kay által létrehozott prototípus előtt, ami ránézésre és funkcionalitását tekintve egy táblagép és egy laptop házasításának tűnik mai szemmel. Megvalósítani abban az időszakban még nem lehetett, hiszen a technológia még korántsem tartott ott: a nyolcvanas évek közepéig kell várni a személyi számítógép megjelenéséig, majd még egy évtizedet az otthonokban való, általános felhasználású modellek térnyeréséig, és még akkor is meglehetősen távol vagyunk az eredeti koncepciótól.

Ahogy Lev Manovich rámutat, Kay valójában egy összetett metamédiium alapjait körvonalazta: egy olyan médiagépezet, ami túlmutat az egyes feladatok (szövegszerkesztés, képszerkesztés, matematikai kalkulációk stb.) szimulációján, és visszahatva azok működésére, újradefiniálja a kor szükségletei szerint az egyes médiumok logikáját, illetve akár céljait is (Manovich, 2013. 102.). Megközelítése problémaorientált, és szakít azzal az elképzeléssel is, miszerint az edukáció egységei részterületekként kezelhetőek: a probléma azonosítását követően ugyanis az első lépés a megfelelő eszköz (szoftveres környezet) kialakítása, és csak ezt követően képzelhető el a hatékony megoldás. A folyamat önmagában érdekeltté teszi a felhasználót (oktatót és diákot egyaránt) abban, hogy a rugalmas környezet adta interaktív lehetőségeket a lehető legjobban használják ki, így aktív bevonódást eredményez a tanulás folyamata, ami már a rendszerben kódolt jellegzetesség.

Az elképzelés iskolai oldala a digitális szakadék – akkor még nem létező – problematikájára is hathatós választ adott volna, hiszen az alanyi jogon járó eszköz és a kiépített hálózati támogatás miatt minden diák ugyanolyan technológiai feltételekkel rendelkezve folytatta volna tanulmányait, ugyanabban a keretrendszerben, kifejezetten interaktív, hálózati logikát használva mind a személyek között, mind pedig a tananyag tekintetében. Valójában még napjainkban is meglehetősen radikális elképzelésnek tűnik mindaz, amit Kay nagyjából fél évszázaddal ezelőtt leírt, ugyanakkor éppen a mostani járványhelyzet világít rá egy ehhez hasonló oktatási (strukturális és szoftveres) rendszer fájó hiányára.

Kulturális szoftver – szoftverkultúra

A koronavírus okozta intézkedések alapvetően új szintérre vezették át a honi felsőoktatást, hiszen az oktatás minden olyan területe, amelyen ez kivitelezhető, digitális keretbe tagozódott be, vagyis szoftveres alapúvá vált. Ha úgy tetszik, kényszerből ugyan, de megvalósult a *digital first* oktatási modell – legalábbis annyiban, hogy azoknak az oktatási tevékenységeknek és formáknak, amiket valamilyen szinten ki lehet váltani online felülettel és mindenki számára elérhető és működtethető szoftver alkalmazások segítségével, tartósan az internet hálózatára támaszkodva kell megvalósítani. Bár a 21. században ez elviekben nem tűnik nagy kihívásnak, a fentiekben taglaltak már vázolták azokat a problémákat, amelyek megnehezítik a zökkenőmentes váltást. A digitalizáció és a hálózati kultúra kiépülésének története azonban egy olyan oldalára is rávilágít a jelen helyzetnek, ami nem feltétlenül nyilvánvaló, ám alapjaiban határozza meg a digitális alapú, távolléti oktatásban töltött napjainkat.

Alapvető kulturális váltás történik, melynek valamilyen szinten a betetőződésében veszünk részt akarva-akaratlanul: a kultúra teljes szoftverizációja folyik éppen, ami új megvilágításba helyezi a szélesebb kulturális tér működését is, hiszen immáron nem marad olyan társadalmi tevékenység, amelynek valamely része ne lenne szoftverfüggő. A tervezés, sok esetben a kivitelezés, a disztribúció és végül a fogyasztás is szoftverhez kötődik – a kreatív ipar tekintetében már korábban megtörtént ez a váltás, a tudományos világ is sok esetben élen járt a váltásban, azonban az oktatás a társadalmi tradíciók, pedagógiai metodológiák, illetve az oktatási rendszerek a legtöbb esetben preferálták a jelenléti oktatás különböző megoldásait. És bár jelen helyzetben sem mutatkozik arra elköteleződés, hogy az oktatási rendszer végérvényesen szoftverizálódjon, már jól kivehető átrendeződés kezdődött a tekintetben, hogy mely modulok, milyen jellegű órák és kurzusok tudnak profitálni a kényszer szülte helyzetből.

Azzal, hogy a szoftverizált térbe kerültünk, oktatónak és hallgatónak egyaránt új azonosulási pontot kellett azonosítania, aminek segítségével az egyébként már látens módon épülő „digitális szubjektivitás” (Palatinus, 2020. 88–89.), vagyis az „algoritmikus fordulatot” (Uricchio, 2011. 25.) követő, legtöbb esetben online avatárként definiálható „én” valódi és szoftveres „léte” és interszubjektív képességei fenntarthatóak maradnak. Más szóval: a szoftverizált kulturális térben egyfajta „kulturális szoftver” (Balkin, 1998) az, ami az egyének, illetve szubjektumok ideológiai státuszát biztosítja és működteti. J. M. Balkin szerint persze nem csupán abban kell gondolkodni ezzel kapcsolatosan, hogy milyen szoftver-alkalmazásokban miként „jelenünk meg” (lásd a szubjektum és az általa látenszen épített archívum, és az ezzel kapcsolatos jogok és lehetőségek kérdését a derridai hantológia programjával összevető argumentációt: Palatinus, 2020. 89–92.), sokkal inkább azt kell fontolóra vennünk, hogyan változik meg az ideológiai hatás mindennapjainkban akkor, amikor például virtualizált környezetünkben a publikus és a privát szféra, a tanterem és az otthon határvonalai eltűnnek, a katedra és a szemináriumi ülőhely csupán egy-egy négyzet a videókonferencia-alkalmazás felületén, és a háromdimenziós tér kétdimenziós, non-lineáris, multimediális kommunikációs csatornává válik. Vajon miként tudunk azonosulni azzal az új pozícióval, amit elsősorban már nem is a jelenlévő személye-személyisége, illetve tudása és interakciója, hanem a hálózati infrastruktúra lehetőségei szabnak meg?

Fontos kiemelni a kulturális szoftver elképzelésének interszubjektív vonatkozását. Balkin leírja, hogy a szubjektum nem egyszerűen megannyi kulturális információ tárolója: az összegyűjtött információmennyiség maga is befolyásolja, mi több, irányítja az adott szubjektum megnyilvánulásait. Mindez olyan jellegű kapcsolatot feltételez ember és a hozzá valamilyen módon kapcsolódó kulturális információözon között, amelynek működése nagyban összevethető a szoftver működésével – innen ered a kulturális szoftver kifejezés (Balkin, 1998. ix.). Balkin definíciója szerint – mivel a kultúra minden rétegét áthatja valamilyen szinten a szoftver működése és logikája – ez a kulturális szoftver minden kulturális megértés alapjául szolgál, és így nem elhanyagolható azon aspektusa sem, hogy alapot teremt az ideológia hatékony működésének is (uo.). Amint azt Balkin megfogalmazza,

A „kulturális szoftver” metaforája arra utal, hogy a kultúra bizonyos jellemzőit és azt, ahogyan az adott kultúra működik, össze tudjuk hasonlítani azzal a szoftverrel, amely egy számítógépre van telepítve, és amely lehetővé teszi a számítógép számára, hogy információt kezeljen. Egész egyszerűen a kulturális szoftver ugyanúgy segíti elő és korlátozza a megértést, mint ahogyan egy szoftver segíti, illetve korlátozza a számítógépet. (uo. 4.)

Balkin itt természetesen nem azt állítja, hogy a számítógép és az ember között sima párhuzam állna fenn, de még csak odáig sem merészkedik, hogy az emberi gondolkodást leegyszerűsítse valamiféle megfejthető algoritmusra, netán konkrétan szoftveres

működési mechanizmushoz hasonlítsa. Azt is rögvést kizárja, hogy a „biológiai hardver” és a szoftver kettősségeként értelmezzük szavait, hiszen az emberi működés esetében ezt nem is látja helyénvalónak.

A [kulturális szoftver] sokkal inkább arra a know-how-ra irányítja a figyelmünket, amely minden emberi lénynek része és amelyet kommunikáció és társadalmi tanulási folyamatokon keresztül ezek az emberi lények megosztanak és átadnak egymásnak. Éppen ez a know-how a mi kulturális szoftverünk. (uo. 5.)

Ilyen értelemben véve meglehetősen nyilvánvaló rokonságot mutat Bush elképzelésével, csak éppen fordított viszonyban: nem az emberi gondolkodás jellegzetessége felől közelít egyfajta szoftver koncepciót, hanem a szoftver kultúrában kimutatható logikájában keresi azt, ami visszahat az emberi gondolkodásra. Kétségtelen, hogy mára a szoftver vált azzá a mindennapi élet megannyi szintjét (legyen az munka vagy szórakozás) átszövő és azokat irányító logikává, amely társadalmi szinten az ideológia közvetítője, sőt, megfelelője is, hiszen olyan mértékben vált meghatározóvá a szoftver mindenütt jelenvalósága, olyannyira átvette (először metaforikusan, majd egyre inkább funkcionálisan is) eszközeink és ezáltal közvetve a gondolkodásmódunk felett is az irányítást, hogy nem tudunk hatáskörén kívül működni.

Sokszorosán igaz ez az oktatás jelenlegi helyzetére is, ahol ráadásul nagy kapkodással tért át a rendszer egyik napról a másikra a szoftveres megoldások használatára, ami leginkább abban nyilvánult meg, hogy az oktatók megpróbálták szoftveres megfelelőket találni a jelenléti oktatás metodológiájának modellezésére, azonban épp Balkin meglátása mutat rá arra, hogy mivel alapvetően másféle interfészről és működési környezetről van szó, ez az irány nem tartható fenn hosszú távon. Ha úgy tetszik, az oktatási rendszer identitása a tét: a szoftveres logika épp úgy átalakítja a lehetőségeket és a kereteket, ahogy azt a kulturális termelés-fogyasztás tengelyén már megtette (Dragon, 2009).

Mindezen alapvető meglátásokat veszi át Manovich, amikor a kulturális folyamatok mögött meghúzódó működési elvre igyekszik rámutatni. Meglátása szerint azonban míg az ideológiai és esztétikai kérdések meglehetősen hamar a tudományos érdeklődés központjába kerültek, addig a változásokat generáló háttér folyamatok feltárása és elemzése meglepően sokáig váratott magára (Manovich, 2013. 21.). Balkin anélkül beszél a kulturális szoftver és az ideológia kapcsolatáról, hogy rávilágítana a kultúra technikai értelemben vett szoftverizált minőségére, illetve hogy azt venné górcső alá, milyen módon lehet egyáltalán a szoftver alkalmazási módjának megfeleltetni a kulturális információk működését. Manovich nem vitatja a szoftver fogalmának ilyenén jellegű alkalmazását, azonban hiányolja a terminus bevezetéséhez feltétlenül szükséges technológiai háttérrel, amely Bush memexe óta már eleve folyamatos párbeszédet folytat a kulturális folyamatokkal.

Ami a kultúra, illetve a kulturális szféra – benne az oktatás – szoftverizációját illeti, fontos látni, hogy a materiális, megfogható, fizikai állapotában vagy fizikai jelenlétében központi szerepet játszó eszközök, alkalmazások és megoldások fokozatosan visszaszorultak eddig is, és az elkövetkezendő időszak nagy valószínűséggel felgyorsítja ezt a folyamatot. Kezdődött a szöveg digitalizációjával, melynek folyamán a papírlap szimulációjaként megjelenő szövegszerkesztő alkalmazások mára szükségtelenné tették a papír használatát (a nyomtatott oldal immár csak opció, nem elsődleges feltétel), mi több, Jay David Bolter és Richard Grusin terminológiájával élve, „remedializáltak” is a szöveg paradigmáját (Bolter és Grusin, 2011): *digital first* közeggé vált, mely immáron hibrid média felületként működik, túllépve a nyomtatott szó materiális hagyományán.

Manovich mellett érvel, hogy a hardverről a szoftver felé vezető fejlődési úton a kultúra és az alkalmazások egymást kölcsönösen formálva alakulnak (Manovich, 2013. 24–33.). Ez azt jelenti, hogy azok a szoftverek, amelyek segítségével ma hozzáférünk

a kulturális információkhoz, valójában önmaguk is már eleve kulturálisan determináltak. Mindez természetesen visszafelé is működik, hiszen az elérni kívánt kulturális tartalom maga is a szoftver logikája szerint szerveződik, esetenként magában is foglalja a szoftver logikáját (jellemzően azokban az esetekben, amikor kizárólag számítógépes interfészen lehet hozzáférni a tartalomhoz). Ez a reciprok logika az alapja az ember-számítógép interfésznek is: Balkin helyesen mutat rá arra, hogy ennek a kapcsolatnak mélyen gyökerező ideológiai alapjai is vannak, de megközelítéséből fakadóan még ő sem látta be az általa létrehozott kulturális szoftver kifejezésnek ilyen irányú, technikailag és kulturálisan egyaránt indokolt és magyarázható alkalmazási lehetőségét.

Z-gen vs. Oktató 2.0

A szoftverizáció következményeként fontos figyelembe venni, hogy az oktatás színterein immáron a Z-generáció (az 1995 után születettek) jelenik meg, akiket sok esetben „digitális bennszülötteként” is aposztrofálnak – mely elnevezés sok esetben némi korrekcióra szorul, hiszen bár azt tételezi, hogy a generáció tagjai készség szinten működtetik a rendelkezésükre álló interfészeket, eszközhasználatuk ebből adódóan kevésbé reflektált. Oktatói oldalon ezzel szemben a „digitális bevándorlók” generációiról beszélhetünk, akik éppen az ellenkező irányból, a reflektált, tanult eszközhasználat felől közelítenek a szoftverizált környezethez, ebből adódóan sokkal inkább ragaszkodnak a már megszokott felületek használatához, viszonyuk ezekkel az interfészekkel kevésbé intuitív. A Szűts Zoltán által „Tanár 2.0” nevet felöltő (Szűts, 2014. 58.), „frissített” digitális szubjektum immár egy „multimedialíssá és transzdiszciplinárisá, gyakorlati jellegűvé” (uo.) vált oktatási térben találja magát, és kénytelen ebben a térben kialakítani azokat az új módszereket, amelyek adott esetben már merőben eltérnek a jelenléti oktatás jellemzőitől.

Az egyik legsarkalatosabb pontja a váltásnak talán az „*attendance vs. engagement*” (Grey és Norton, 2018), vagyis a jelenlét és a bevonódás kérdése. Míg a frontális oktatás által preferált jelenlét alapú modellben a bevonódás, vagyis az aktív, motivált részvétel adott csoportdinamika által meghatározott paraméterek között tud megvalósulni, sok esetben látjuk, hogy az online felületeken otthonosan mozgó diák, illetve hallgató az új, digitális oktatási környezetben könnyebben boldogul, jobb eredményeket ér el, és összességében aktívabban vesz részt az órai munkában is. Fontos persze az ilyen esetekben az, hogy maga a tanulási környezet elősegítse az interakciót, és adott esetben élményszerűvé váljon a tudástranszfer, ami technikai értelemben is kihívást jelent az oktatási intézmények számára, hiszen a hallgatók már abban a transzmediális környezetben érzik igazán jól magukat, ahol nincs egy pontra szűkítve a fókusz, vagyis a hálózati kultúra lehetőségei érvényesülnek, például több forrás, több egyszerre elérhető, ám jellegében különböző szemléltető eszköz és interaktív elem működik együtt.

Mindezt az oktatónak valamiféle kezelhető egységgé kell szerkesztenie, tudatos kontroll alá kell vonnia, ami a digitális szubjektivitás létrehozása és működtetése is egyben. Ehhez rugalmas és intuitív oktatási keretrendszerekre lenne szükség, amelyek képesek beépíteni már meglévő LMS rendszerek tapasztalatait, és továbbfejleszteni mindezt az intézmény profiljának megfelelő módon. Ebben az elképzelésben visszacsendezem Kay azon meglátása, miszerint a digitalizáció, a számítástechnikai fejlődés csak úgy képzelhető el, ha problémaorientált módon, az oktatáson belül képzeljük el és valósítjuk meg ezt a reformot. Mindennek lehetősége immáron technikai értelemben adott, hiszen a digitálisplatform-logika már kezdeti kialakulása során is támogatta az ilyen irányú elképzeléseket, az üzleti-gazdasági szféra pedig már bizonyította is az irányváltás létjogosultságát.

Nick Srnicek meglátása szerint a 2008-as gazdasági világválságot követően egyértelmű tendenciaként rajzolódik ki a platform modelljének primátusa (Srnicek, 2017.

25–34.). A digitalizációs törekvéseket nagyban elősegítette, hogy a kilencvenes évek pénzüpiaci anomáliáit követően a befektetők technológiai irányban megújult érdeklődése egy új, stabilabban működő elgondolás felé kormányozza a gazdasági logikát. Az automatizáció, a közösségi gazdaság (*sharing economy*), a dolgok internete, az Uber-modell mind-mind egy technológiai alapú gazdasági konvergencia irányába mutatnak (uo. 37.). Srnicek szerint „egy kognitív, vagy információs, vagy immateriális, vagy tudásalapú gazdaságban élünk”, ahol a „kollektív együttműködés és tudás értékforrássá vált” (uo. 38.). Ennek következményeként a munkafolyamatok egyre inkább elveszítik materiális jellegüket, mint ahogy maga a munka gyümölcse is, és az igazi tulajdon, a megszerzendő, felhalmozandó érték az információ. Az ezt hasznosító új gazdasági formátum pedig a platform, ami olyan „digitális infrastruktúra, ami lehetővé teszi két vagy több csoport interakcióját” (uo. 43.): olyan közbülső technológiai mediátorról van itt szó, ami különböző felhasználóknak teremt közös teret, ahol minden és mindenki összekapcsolható egymással, és mindezt megfelelő eszköztárral támogatja, hogy még több, még nagyobb adatmennyiséget generáló tevékenység valósulhasson meg rajta keresztül. A korábbi modellekhez képest a platform előnye az, hogy egyrészt a felhasználók közé pozicionálja magát, másrészt pedig ezt a kapcsolatot eleve meg is alapozza (uo. 44.) – vagyis gyakorlatilag a digitális gazdaságban megkerülhetetlen.

A jelenkori platform-gazdasági alapokon nyugvó online rendszerek között talán a Massive Open Online Courses (MOOC) elképzelése a legnépszerűbb. Sikerük titka egyrészt az elképzelhetetlen mennyiségű hallgató szimultán oktatása, illetve a helytől és időzónától független folyamatos rendelkezésre állása. Ezen túlmenően hathatós választ ad a jelenlét kontra bevonódás problémára is, hiszen a kurzust végző hallgató egész egyszerűen nem tudja kivonni magát a feladatok elvégzése és az interakció többrétegű kötelezettsége alól, miközben a hagyományos értelemben vett jelenlét immáron nem tényező az értékelésben. Ami azonban a siker záloga, az egyben a használatából eredő probléma forrása is: a nevében is jelzett tömeges, meglehetősen személytelen, uniformizált rendszer még látszólagos szabadsága, újszerűsége mellett sem feltétlen hatékony. Mindemellett a sok esetben *peer review*-ra alapozott módszere nem helyettesíti, inkább kiegészíti a hagyományos oktatási modellt, önmagában nem feltétlen képes átvenni annak szerepét, ahogy arra felhasználókat bevonó vizsgálatok is rámutatnak (Meek, Blakemore és Marks, 2016).

A MOOC platformizált példája egyrészt rámutat arra, miként lehetséges horizontálisan nyitni a digitális térben, másrészt arra is, hogy ez a nyitás még korántsem tökéletes, hiszen a jellegéből fakadóan többnyire automatizált működési modell adott esetben meglehetősen dehumanizált jelleget ölt, ami – Palatinus Dávid (2017) neologizmusával élve – „kód-ifikálja” a jelenlétet, vagyis egy olyan digitális szubjektivitássá formálja, ami algoritmus-vezérelt, pusztán a digitális lábnyomokból építkezik. Fontos tehát látni, hogy a platform, a digitális technológia nagy áttörése, ami a gazdaságot és a kultúrát is átdefiniálta az elmúlt évtizedek során, nem cél, hanem eszköz: megvalósítja a digitális oktatási modellek megálmodóinak elképzeléseit, alapot ad arra, hogy komplex rendszerek épüljenek ki, ám a módszert és a célt a kor igényeinek figyelembevételével kellene most meghatározni – minthogy egyébként is erre a digitális ökoszisztémára vagyunk kénytelenek hagyatkozni a pandémiás időszakban.

„Ott vagyunk már?”

A fentiekben vázolt, folytonosságot kiemelő technológiai történet azt jelzi, az oktatás területén már jóval korábban el kellett volna jutnunk egy olyan situációhoz, ahol radikálisan át kell gondolnunk nem csupán azt, hogy mit, hanem azt is, hogyan tanítunk. Jelen pillanatban a legjobb, amit technológiai szinten az oktatás fel tud mutatni, az az

LMS rendszerek sokasága, melyek nevükben rejtik céljukat: menedzselik az oktatás néhány aspektusát (jellemzően a szervezését, adminisztratív feladatait), ám sajnos többnyire képtelenek olyan újszerű technológiai lehetőségeket az oktató kezébe adni, amelyek az immerzív, élménycentrikus oktatási megoldások felé nyitnának lehetőségeket. Mindehhez hozzáadódik, hogy hatvan esztendővel azt követően, hogy Ted Nelson már egy kiforrott digitalizált dokuverzumról beszélt, amelyben mindenki hozzáfér minden tudáshoz, a tudomány eredményeit még mindig (sőt, bizonyos szempontból egyre inkább) zárt falak mögül kell valamiképp megszerezni. Eközben egy teljességgel új kulturális, társadalmi és geopolitikai helyzetben kell helytállnia egy olyan generációnak, amely már alapvetően nem a könyvtári katalógus logika szerint rendszerezi elsődlegesen lexikai jellegű tudását – egy olyan oktatási modellben, amely azonban még a korábbi, hagyományosabb jellegű tudástranszfer alapján működik. Az igazi kihívás a digitális oktatási rendszerek számára tehát az, hogy e kettő megközelítést mindkét oldal megaláztatására közös nevezőre hozza.

Ezen túlmenően az oktatás szereplőinek újra kell definiálniuk magukat: egy új, digitális szubjektivitásra van szükség, amely a virtualizált közegben éppoly hatékonyan tud funkcionálni, mint ahogy a valós, jelenléti oktatási színtérben. A fiatal, oktatásban részt vevő generációk számára mindez önmagában nem jelent kihívást, azonban az oktatói oldal esetében, ahol tanulni kell a digitális kompetencia elemeit, majd készségszinten használni azokat, szükség van olyan rugalmas keretrendszerekre és módszertani útmutatásokra, amelyek mentén az oktatás nem csupán a 21. század követelményeinek felel meg, de ki is használja a rendelkezésre álló technológiai környezetet. Az uniformizált keretrendszerek és megoldások nélkülözik azokat a rugalmasan alakítható, testreszabható, vagy adaptálható, valóban újmédia logikára épülő megoldásokat, amelyek mentén az oktatói digitális szubjektum ki tudna teljesedni, hiszen a hierarchizált strukturális modellek a tradicionális oktatási megoldások virtualizált verzióiként jelennek meg bennük

Az oktatás szereplőinek újra kell definiálniuk magukat: egy új, digitális szubjektivitásra van szükség, amely a virtualizált közegben éppoly hatékonyan tud funkcionálni, mint ahogy a valós, jelenléti oktatási színtérben. A fiatal, oktatásban részt vevő generációk számára mindez önmagában nem jelent kihívást, azonban az oktatói oldal esetében, ahol tanulni kell a digitális kompetencia elemeit, majd készségszinten használni azokat, szükség van olyan rugalmas keretrendszerekre és módszertani útmutatásokra, amelyek mentén az oktatás nem csupán a 21. század követelményeinek felel meg, de ki is használja a rendelkezésre álló technológiai környezetet. Az uniformizált keretrendszerek és megoldások nélkülözik azokat a valóban újmédia logikára épülő megoldásokat, amelyek mentén az oktatói digitális szubjektum ki tudna teljesedni, hiszen a hierarchizált strukturális modellek a tradicionális oktatási megoldások virtualizált verzióiként jelennek meg bennük – szembe menve azokkal az elképzelésekkel, amelyeket a digitális technológia úttörőinek majdnem minden egyes megnyilvánulásában alapvető feltételként taglalnak.

(jelesül: az órai anyagok átadására vonatkozó korlátozott lehetőségek, hagyományos jellegű tesztelés és értékelési paraméterek adják az alapját minden rendszernek, ami nem a *digital first* logikára jellemző) – szembe menve azokkal az elképzelésekkel, amelyeket a digitális technológia úttörőinek majdnem minden egyes megnyilvánulásában alapvető feltételként taglalnak.

Egy új alapon szerveződő oktatási rendszer garanciája lehetne az a platform alapú gondolkodási és szerveződési modell, aminek a kereteit az oktatás szereplői mindaddig elszalasztották kiépíteni, holott a technológiai fejlődés története, mely a szegmenst elsődleges célcsoportnak tartotta, éppen ebben az irányban határozta meg a fejlődés lehetőségét: horizontális szerveződés, moduláris építkezés hardveres, szoftveres, és módszertani rendszerek tekintetében is. A vírushelyzet talán elmozdítja a hangsúlyokat, és az oktatás az új évezredben visszatalálhat arra az útra, amire az előző évezred gondolkodói és fejlesztői szánták.

Dragon Zoltán

Szegedi Tudományegyetem

Irodalom

- Balkin, J. M. (1998). *Cultural Software*. Yale University Press.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2011). A remedializáció hálózatai. *Apertúra*, tavasz. <https://www.apertura.hu/2011/tavasz/bolter-grusin-remedializacio-haloza-tai/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 18.
- Bush, V. (1998). Út az új gondolkodás felé (Ahogy gondolhatnánk). In Sugár János (szerk.), *Hypertext + Multimédia*. Artpool. <https://artpool.hu/hypermedia/bush.html> Utolsó letöltés: 2021. 03. 18.
- Dragon Zoltán (2009). A szoftver és a film: a film helye a digitális kultúrában. *Apertúra*, tél. URL: <https://www.apertura.hu/2009/tel/dragon/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 18.
- Foucault, M. (1998). *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió – Attraktor Kft.
- Grey, S. & Gordon, N. (2018). Approaches to Measuring Attendance and Engagement. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 13(1). DOI: 10.29311/ndtps.v0i13.2767
- Kay, A. & Goldberg, A. (1977). Personal Dynamic Media. *IEEE Computer* 10, 3, 31–41.
- Kay, A. (1972). A Personal Computer for Children of All Ages. *Proceedings of the ACM 1972 National Conference*. Boston.
- Landow, G. P. (1998). Hypertextuális Derrida, poszt-strukturális Nelson? In Sugár János (szerk.), *Hypertext + Multimédia*. Artpool. <https://artpool.hu/hypermedia/landow.html> Utolsó letöltés: 2021. 03. 18.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury.
- Meek, S., Blakemore, L. & Marks, L. (2016). Is Peer Review an Appropriate Form of Assessment in a MOOC? Student Participation and Performance in Formative Peer Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 1–14. DOI: 10.1080/02602938.2016.1221052
- Nelson, T. (1998). Hipervilág – a szellem új otthona. In Sugár János (szerk.), *Hypertext + Multimédia*. Artpool. <https://artpool.hu/hypermedia/nelson.html> Utolsó letöltés: 2021. 03. 18.
- Palatinus Dávid Levente (2017). Humans, Machines and the Screen of the Anthropocene. *AMERICANA – E-Journal of American Studies in Hungary*, 13(1). <http://americanajournal.hu/vol13no2/palatinus> Utolsó letöltés: 2021.03.18.
- Palatinus Dávid Levente (2020). Subjectivity and the Hauntology of the Digital. *Acta Philologica* 56, 85–98. Uniwersytet Warszawski.
- Serfőző Mónika, Golyán Szilvia, F. Lassú Zsuzsa, Svraha Bernadett & Aggné Pirka Veronika. (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, Különszám, 105–116.
- Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Polity Press.
- Szűts Zoltán. (2014). *Egyetem 2.0*. Kodolányi János Főiskola.
- Uricchio, W. (2011). The Algorithmic Turn: Photosynth, Augmented Reality and the Changing Implications of the Image. *Visual Studies*, 26(1). DOI: 10.1080/1472586x.2011.548486

Absztrakt

A koronavírus-járvány miatt 2020 tavaszán a magyar oktatási rendszer egyik napról a másikra digitális oktatásra váltott. A váltás felkészületlenül érte az oktatás résztvevőit, hiszen nem állt rendelkezésre olyan jellegű digitális rendszer, ami minden igényt ki tudott volna elégíteni. Bár fejlesztések továbbra sem történtek jelentős mértékben, a tanulmány mellett érvel, hogy maga a digitális platform technológiája már eleve oktatási elvek alapján fogant a 20. század közepén, és ennek szellemében fejlesztették fél évszázadon keresztül. A mostani kihívást éppen ezért lehetőségként is fel lehet fogni, és az oktatás technológiai és módszertani kérdéseit a platform technológiai formációja alapján újragondolni, felhasználva az új évezred első évtizedei alatt kialakult újmédia-technológiákkal és a már létező oktatási platformokkal kapcsolatos tapasztalatokat.

A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára

A 21. században zajló digitális forradalom jelentős hatással van a felsőoktatásra, benne különösen a tanárképzésre, erre a digitalizációs folyamatra pedig katalizátorként hatott a Covid-19 világjárvány. Az intézményeknek rövid idő alatt kellett megtalálniuk és alkalmazniuk azokat a digitális megoldásokat, melyekkel a lehető leghatékonyabban tudták megvalósítani a távolléti vagy hibrid oktatást. Ez azonban rávilágított a digitális kompetencia fontosságára mind az oktatók, mind a hallgatók részéről. A szereplők digitális kompetenciájának fejlettsége meghatározta a digitális technológiával támogatott oktatás minőségét és eredményességét, felszínre hozta az egyenlőtlenségeket, ugyanakkor rá is kényszerített mindenkit a tanulásra, új eszközök, módszerek kipróbálására.

A digitalizáció hatása a felsőoktatásra

Az utóbbi évtizedben egyértelművé vált, hogy a gazdasági növekedés és társadalmi jóllét erősödése érdekében a digitális kompetencia és annak fejlesztési képessége a jelen és a jövő munkavállalóinak alapvető jellemzőjévé kell, hogy váljon. Ennek érdekében az Európai Unió célkitűzéseiben nagy hangsúlyt kapott az IKT-szektor és a digitalizáció fejlesztése (pl. UNESCO Education Strategy, 2014; Európai Bizottság, 2020a, 2020b). Ezzel szinkronban Magyarország is komoly stratégiai irányokat határozott meg: 2013-ban elfogadták a Nemzeti Infokommunikációs Stratégiát (2014–2020), létrejött a Digitális Jólét Program (2015-). Az IKT-szektor kiemelt szerepe vitathatatlan: nem csak gazdasági, állami és közigazgatási szempontból, de a társadalomra gyakorolt hatása tekintetében is, hiszen hatással van a termelékenységre, a versenyképességre, az innovációra, az esélyegyenlőségre és az életminőségre is (Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, 2014). Ennek szerves része az oktatás digitalizációjának erősítése is, így az elmúlt években mind a köznevelésben, mind a felsőoktatásban elindultak fejlesztési folyamatok a tanulás-tanítás digitális pedagógiai módszertana, az infrastruktúra és a támogató szolgáltatások fejlesztése kapcsán. E három terület fontossága a digitális tanrendre való átállás kapcsán még inkább felerősödött.

Míndezzel összefüggésben az oktatás egyik legnagyobb kihívásává vált, hogy összekapcsolja a tudásalapú társadalom szociokulturális fejlődését és technológiai innovációit az iskolai és iskolán kívüli tanulás folyamatával (Lai és mtsai, 2013). Habár a digitális kompetenciák meglétének szükségességét több nemzetközi keretrendszer hangsúlyozza (pl. ISTE, P21, DigComp 2.1, DigCompEdu), ezek fejlesztése mégsem jelenik meg közvetlen célként a felsőoktatásban – többnyire az értékelési rendszernek meg feladata a digitális felkészültség értékelése, így már az oktatók részéről sem jelenik meg

a pedagógiai tervezés és értékelés digitális eszközökkel támogatott konstruktív összehangolásának igénye.

A módszertani tudatosság és a tanulási célokhoz illeszkedő eszközpark hiányaiból fakadóan sok esetben a digitális technológia helyes és hatékony integrálásának két legfontosabb elve nem valósul meg, melynek következtében azok alkalmazása csupán ad hoc jellegű. E két alapvető elv a digitális technológia fejlesztő hatásának, valamint az oktatásban részt vevő felek igényeinek, elvárásainak megismerése, feltárása és összehangolása, s ezáltal a pedagógiai célnak megfelelő hardveres vagy szoftveres eszközök kiválasztása. „Az eszközközpontú, nem egyéni igényekre szabott megközelítés alacsony arányú megtérülését igazolja, hogy amennyiben a digitális eszközökkel kapcsolatos fejlesztések, innovációk nem tudnak egy oktatási rendszer szerves részévé válni, azok jótékony hatása sem tud érvényesülni.” (Horváth és mtsai, 2020. 6.)

Digitális kompetencia a tanárképzésben

Köztudott, hogy a tanárképzés a digitális pedagógia fejlesztésében kulcsszerepet tölthet be (pl. UNESCO, 2008; ISTE, 2016), ami által a köznevelés digitalizációs folyamatát (Kelemen, 2008), továbbá a tudatosabb technológiai integrációt segíti (Røkenes és Krumsvik, 2016). Ennek ellenére a tanárképzésben dolgozó oktatók és tanár szakos hallgatók digitális kompetenciájáról viszonylag keveset tudunk (Dringó-Horváth, 2018; Kirschner és mtsai, 2008; Krumsvik, 2014).

A nemzetközi szakirodalom többféle szempontból közelíti meg a szereplők és az IKT-eszközök, a digitális kompetencia viszonyát. A tanárképzők digitális felkészültségének fontosságát hangsúlyozza Judge és O'Bannon (2008), akik szerint a szakmai gyakorlatok során a tanárképzők éppen digi-

tális kompetenciáik hiányosságai miatt nem tudnak kompetens mentorként funkcionálni a hallgatók számára. Polly és munkatársai (2010) szerint az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztése gyakran továbbképzésekre, tanfolyamokra összpontosul, miközben Kay (2006) kutatása éppen azt igazolja, hogy az IKT pedagógiai felhasználásának lehetőségeit bemutató tanfolyamok és továbbképzések nem minden esetben a kívánt hatást váltják ki, nem készítik fel az oktatókat kellőképpen a digitális eszközök tudatos

Az oktatói digitáliskompetencia-fejlesztés megvalósulását Kirschner és munkatársai (2008) a tanárképzési program egészében hangsúlyozzák, nem csak adott kurzusokhoz kapcsolva, hiszen a hallgatók hatékony digitáliskompetencia-fejlesztése csak megfelelő oktatói felkészültség mellett valósulhat meg: elengedhetetlen, hogy a tanár szakos hallgatók a képzésük során jó példákkal és nem elszigetelt eszközhasználattal találkozzanak a digitális eszközök tanítási-tanulási célú használatával kapcsolatosan, továbbá kapjanak ötleteket, jó gyakorlatokat ahhoz, hogy hogyan használják a különféle digitális megoldásokat a jövőbeni munkájuk során (Røkenes és Krumsvik, 2016). Kirschner és Davis (2003) hangsúlyozzák a tanárképzés felelősségét a hallgatók digitális kompetenciáinak tudatos és tervszerű fejlesztésében - a pályára kikerülő kezdő pedagógusok már felkészülten, a technológia-használat módszertani ismeretének birtokában kezdhessenek hozzá professziójuknak.

pedagógiai használatára. A digitáliskompetencia-fejlesztés kapcsán megoldás lehet az IKT-eszközök mindennapokban (pl. digitális naptár használata, sportoláshoz telefonos applikáció használata stb.) és az kurzusok során történő aktív használata (pl. blended megoldások integrálása; LMS rendszer használata; online platformok bevonása), ugyanis ezek összefüggést mutatnak a tanárképzők digitális kompetenciáinak szintjével (Mutton, Mills és McNicholl, 2006). Az oktatói digitáliskompetencia-fejlesztés megvalósulását Kirschner és munkatársai (2008) a tanárképzési program egészében hangsúlyozzák, nem csak adott kurzusokhoz kapcsolva, hiszen a hallgatók hatékony digitáliskompetencia-fejlesztése csak megfelelő oktatói felkészültség mellett valósulhat meg: elengedhetetlen, hogy a tanár szakos hallgatók a képzésük során jó példákkal és nem elszigetelt eszközhasználattal találkozzanak a digitális eszközök tanítási-tanulási célú használatával kapcsolatosan, továbbá kapjanak ötleteket, jó gyakorlatokat ahhoz, hogy hogyan használják a különféle digitális megoldásokat a jövőbeni munkájuk során (Røkenes és Krumsvik, 2016). Kirschner és Davis (2003) hangsúlyozzák a tanárképzés felelősségét a hallgatók digitális kompetenciáinak tudatos és tervszerű fejlesztésében – a pályára kikerülő kezdő pedagógusok már felkészülten, a technológia-használat módszertani ismeretének birtokában kezdhessenek hozzá professziójuknak. A releváns kutatások azt is kiemelik azonban, hogy a kizárólag technológiai fókuszú megközelítés hatástalan a digitális kompetencia szélesebb és mélyebb fejlesztése érdekében, miközben a hallgatóknak a jövőbeni munkájuk során éppen ezekre lesz szükségük (Ferrari, 2012; Janssen és mtsai, 2013; Gudmundsdottir és mtsai, 2014, idézi Røkenes és Krumsvik, 2016). A TPACK-modell (Technological Pedagogical Content Knowledge, Mishra és Koehler, 2006) alapvetéséből kiindulva nem elegendő az, hogy a hallgatók ismerjék az adott digitális eszköz technikai használatát (Technological Knowledge, TK), ha nincsenek tisztában a tantárgyi (Content Knowledge, CK) és a módszertani integráció (Pedagogical Knowledge, PK) lehetőségeivel, akkor a technológiai integráció nem tud hatékonyan megvalósulni. Ebben a tudatos folyamatban a tanárképzésben oktatók kell segítsék a hallgatókat – amit csak maguk is fejlett digitális kompetenciájuk segítségével tudnak megvalósítani. Az oktatók digitáliskompetencia-szintje jelentős befolyásoló tényezőként hat a tanár szakos hallgatók digitális kompetenciájának alakulására, továbbá a későbbi digitális eszközhasználatuk hatékonyságára (Lunenberg és mtsai., 2007; Røkenes és Krumsvik, 2016) – ezért oktatóként a felelősségünk vitathatatlanul nagy.

A hazai kutatások tekintetében a nemzetközi trendekhez hasonló eredményeket azonosíthatunk. Dringó-Horváth (2018) a tanárképzésben oktatók digitális kompetenciához kapcsolódó tényezőket feltáró kutatásában megállapította, hogy a pedagógiai és technológiai ismeretek hiánya miatt a magyar tanárképzők digitáliskompetencia-szintje igen alacsony (Dringó-Horváth, 2018). Ennek egyik okaként megfogalmazható, hogy a technológiai integráció átfogó, holisztikus megközelítése hiányzik a tanárképző programokból (Nelson, Voithofer és Cheng, 2018), azok egy-egy kurzushoz vagy „digitálisan motivált” oktatóhoz kapcsoltan, elszigetelten valósulnak meg.

A digitális kompetencia fejlődése a távolléti oktatás alatt

A COVID-19 járvány következtében a távolléti oktatásra való hirtelen áttérés számos kihívással járt a felsőoktatásban, nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt (Crawford és mtsai, 2020; Serfőző és mtsai, 2020). A járvány második hulláma következtében egy rövidebb ideig tartó hibrid tanulási környezetből ismét távolléti oktatásra tért vissza a felsőoktatás, ezúttal azonban a tavaszi félév tapasztalataival felvértezve indulhatott el az online térben megvalósuló tanulás és tanítás. Ebben a helyzetben az elsődleges kihívás a megváltozott tanulási környezethez való igazodás volt, hiszen a bevált és megszokott

módszereket és eszközöket nem lehetséges egy az egyben átültetni online tanulási környezetbe, ennek következményeként egyes kurzusok feladatait, követelményeit is át kellett alakítani. Mindeközben mégis szem előtt kellett tartani, hogy a kurzus tartalma, célja és tanulási eredményei a lehető legkisebb mértékben módosuljanak. Ami rögtön nyilvánvalóvá vált, hogy a megváltozott tanulási környezetben való részvétel magas szintű digitális kompetenciát igényelt minden szereplőtől, melynek hiányában felerősödtek a digitális egyenlőtlenségek (Gillis és Krull, 2020; la Velle és mtsai, 2020).

Az oktatók és hallgatók digitális kompetenciaterület-igényeinek távolléti időszak során történő alakulása, változása jól azonosítható a DigComp 2.1 keret (Carretero, Vuorikari és Punie, 2017) segítségével. A keretrendszer öt területet azonosít, melyek meghatározzák a digitális kompetenciát: (1) információ- és adatmenedzsment; (2) kommunikáció és együttműködés; (3) biztonság; (4) digitális tartalmak létrehozása; (5) digitális problémamegoldás. Ezen területek mentén áttekinthető, hogy bizonyos tudáselemek milyen mértékben voltak szükségesek a hallgatók és oktatóik távolléti oktatásban való részvételéhez, továbbá melyek azok a területek, amelyek fejlődésére jelentős hatást gyakorolhatott ez az időszak.

A távolléti oktatás ideje alatt a hallgatók – ideális esetben – minden tanuláshoz szükséges forrást, jegyzetet elektronikus formában érthettek el, így felértékelődött az információ- és adatmenedzsment területe. Azok, akik e kompetenciaterületen magas szintű tudással rendelkeztek, az információkeresésben jártasak voltak, komoly előnybe kerülhettek hallgatótársaikhoz képest. Sok időt és energiát spórolhattak meg felkészüléskor, források keresésekor, és amennyiben szükséges volt, feltehetően jól tudták kompenzálni az esetleges oktatási hiányosságokat is (Gillis és Krull, 2020).

Miközben a hallgatók a távolléti oktatást megelőzően is hoztak létre digitális formátumú produktumokat – akár új tartalom alkotásával vagy meglévő tartalmak integrálásával és átalakításával –, ez az időszak a digitális tartalmak létrehozásának területén utat nyitott a technológiai eszközök kreatív alkalmazására. Az utóbbi években egyre többen fedezik fel a blogok, idővonalak, közösségi média és más innovatív eszközök lehetőségeit az oktatásban, tanárképzésben (Mitchell, Friedrich és Appleget, 2019), ezt a folyamatot erősítette a távolléti oktatás időszaka, ahol lehetőség nyílt egyéni vagy csoportos produktumok készítésénél az ilyen hallgatói aktivitást, aktív tanulást előtérbe helyező megoldásokra is. Az oktatók részéről pedig az LMS rendszerek alkalmazásával aszinkron kurzusmodulok kidolgozására is lehetőség volt, így a tananyag egy részét videókon, interaktív feladatokon keresztül is lehetett közvetíteni, biztosítani, továbbá értékelni (Carrillo és Flores, 2020).

Bár a rugalmasan végezhető feladatok, aszinkron kurzusmodulok nagyobb térhez jutottak, a távolléti oktatás nem vagy nehezen valósulhatott volna meg valós időben történő online kommunikáció és technológiával támogatott együttműködés nélkül. Az órák videókonferencia-plattformokra kerültek át, melyek kapcsán a hallgatói aktivitás fenntartása okozhatott komolyabb kihívást. Időbe telt, amíg az oktatók és hallgatók hozzászoktak a megváltozott tanulási környezethez és a videókonferencia-beszélgetések gyakorlatához, kiismerték a platformok lehetőségeit, és kipróbáltak, begyakoroltak olyan eszközöket és módszereket, amelyekkel ezeket az órákat minél hatékonyabbá és élvezetesebbé lehetett alakítani (Correia, Liu és Xu, 2020; Sheran, 2020). Itt érdemes megemlíteni, hogy az online tanulás-tanítás folyamatában a folyamatos, fejlesztő értékelési típusú visszajelzések az aktivitás, motiváció fenntartásában különösen fontos szerepet tölthettek be, fontosságuk felértékelődött (Li és mtsai, 2020). A kommunikációval és együttműködéssel szorosan összefonódik a netikett kérdésköre, amivel kapcsolatosan szintén számos tapasztalattal gazdagodhattak a felsőoktatás/tanárképzés szereplői: habár a kezdetekkor elsősorban a problémák láttak napvilágot, az elmúlt évben komoly fejlődés játszódott le ezen a területen (Cong, 2020; Swallow, 2020), amit segítettek az erre vonatkozó

intézményi iránymutatások és segédletek is (pl. Bereczki és mtsai, 2020; Cohn és Seltzer, 2020). Az összes tanulási tevékenység, interakció online térbe helyeződése rávilágított a digitális identitás fontosságára is. Ide tartozik a különféle platformok, szolgáltatások kezelése, online tevékenységeink nyomon követése, menedzselése, ami szervesen összefonódik a digitális biztonság területével (Carretero, Vuorikari és Punie, 2017). A felsőoktatási intézmények által biztosított saját tanulási keretrendszereken túlmutatóan az oktatók egyéb ingyenes platformok és szolgáltatások igénybevételével is támogathatták az oktatást, feladatmegoldást vagy együttműködést. A digitális identitás fejlesztésére Engeness (2021) hívja fel a figyelmet, mivel amennyiben a tanár magas szintű tudással rendelkezik a digitális identitás terén, az eszközhasználata is sokkal tudatosabb, pontosan tisztában van az online tevékenységei céljával, folyamatával, a kiválasztott szolgáltatás működésével, melynek eredményeképp a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága is növekedni fog.

Az online tevékenységeknél meghatározó szerepe van továbbá a digitális biztonság, nem véletlen, hogy ez a digitális kompetencia kiemelt jelentőségű területe. Ennek kapcsán beszélhetünk az eszközök, a személyes adatok, a fizikai és mentális egészség, valamint a környezet védelméről is (Carretero, Vuorikari, és Punie, 2017). A megnövekedett digitális eszközhasználat következtében a lehetséges veszélyforrások is sokszorosukra emelkedtek. A hallgatók számára elengedhetetlen, hogy tisztában legyenek azzal, hogyan tudják megóvni a rendelkezésükre álló eszközöket, de még fontosabb, hogy a megnövekedett internethasználat, eddig ismeretlen szolgáltatások igénybevétele közben a személyes adataikat, magánszférájukat is biztonságban tudhassák.

Az ezzel kapcsolatos problémák az elmúlt évben arányosan emelkedtek az eszközhasználat és az online tevékenységek erősödésével (Gillis és Krull, 2020). Míg az eszközök védelménél viszonylag gyorsan azonosíthatók és orvosolhatók a technikai problémák, a fizikai és mentális egészség sokkal összetettebb kérdés. Egyre több kutatás foglalkozik a megnövekedett eszközhasználat, internethasználat veszélyeivel, fokozottan jelentkezett a problémás internethasználat, így a felsőoktatási intézményeknek ki kell venniük a részüket a prevencióban is (Király és mtsai, 2020). A digitális eszközökhöz való hozzáférés a közneveléshez hasonlóan a felsőoktatásban is kihívást jelentett, emellett a megfelelő munkakörnyezet kialakítása sokaknak jelenthetett

Az online tevékenységeknél meghatározó szerepe van továbbá a digitális biztonság, nem véletlen, hogy ez a digitális kompetencia kiemelt jelentőségű területe. Ennek kapcsán beszélhetünk az eszközök, a személyes adatok, a fizikai és mentális egészség, valamint a környezet védelméről is (Carretero, Vuorikari, és Punie, 2017). A megnövekedett digitális eszközhasználat következtében a lehetséges veszélyforrások is sokszorosukra emelkedtek. A hallgatók számára elengedhetetlen, hogy tisztában legyenek azzal, hogyan tudják megóvni a rendelkezésükre álló eszközöket, de még fontosabb, hogy a megnövekedett internethasználat, eddig ismeretlen szolgáltatások igénybevétele közben a személyes adataikat, magánszférájukat is biztonságban tudhassák. Az ezzel kapcsolatos problémák az elmúlt évben arányosan emelkedtek az eszközhasználat és az online tevékenységek erősödésével (Gillis és Krull, 2020).

problémát. Habár egy folyamatosan változó, kiszámíthatatlan világjárvány során kevésbé kap hangsúlyt a digitális eszközök használata kapcsán felmerülő egészségvédelem, mégis a helyes testtartásra, a szem védelmére, a munka közbeni szünetek tartására, a mozgás szükségességére fontos felhívni a figyelmet. Online órák közben is beiktatható mozgásos játékok, szünet, ami a hallgatók motiválásán felül növelheti az óra további részének hatékonyságát is (Guo és Chen, 2020).

Ezen kihívások mellett talán másodlagos kérdésnek tűnhet a környezetvédelem és energiahatékonyság, miközben az amortizáció révén felhalmozódó eszközök, elektronikai hulladékok sorsa is kérdéses, a megnövekedett internethasználat már most is negatív környezeti hatásokkal jár. A kiemelkedő mértékű audiovizuális médiafogyasztás és videókonferenciák szénlábnyoma az egekbe szökött az elmúlt évben, köszönhetően az adatközpontok soha nem látott mértékű leterheltségének (Obringer és mtsai, 2021). A digitális eszközök előtt töltött időt megtörő rendszeres és hosszabb szünetek tartása alapvető fontosságú, melyet kiegészít az eszközök pihentetése is – így nem csupán a hallgatók mentális és fizikai egészségét támogatva, hanem a Földét is.

Végül, de nem utolsósorban: feltehetően azok a hallgatók tudtak hatékonyabban boldogulni a távolléti oktatásra való átállás során, akik magasabb szinten voltak a digitális problémamegoldás területén. A DigComp 2.1. keretrendszerben ide tartozik a technikai problémák elhárítása, az eszközök személyre szabása, valamint a digitális kompetencia hiányosságainak azonosítása is (Carretero, Vuorikari, és Punie, 2017). A távolléti oktatás alatt sokszor volt szükség egyszerűbb technikai problémák megoldására, például csatlakozási problémák, kép- vagy hangprobléma gyors elhárítására egy online előadás közben stb. A digitális eszközök, szolgáltatások személyre szabása pedig megkönnyíthette az átállást, kényelmesebbé tehetette a megnövekedett eszközhasználatot. Legalább ilyen meghatározó, hogy az oktatók és hallgatók tisztában legyenek saját digitális kompetenciáikkal, az erősségeikkel és fejlesztendő területeikkel – az önreflexióra való nyitottság és igény nélkül jóval nagyobb kihívást jelent a megfelelő segítség felismerése és igénybe vétele, illetve a saját digitális kompetenciák tudatos fejlesztése sem tud igazán hatékonyan megvalósulni az egyébként erre lehetőséget adó helyzetben (Carretero, Vuorikari, és Punie, 2017; Gillis és Krull, 2020).

Az imént ismertetett digitáliskompetencia-területek általánosságban minden hallgatónál és oktatónál felértékelődtek, azonban a tanár szakos hallgatók esetében további kompetencia-elemek is fejlődhetnek a távolléti oktatás során. A tanárképzésben dolgozó oktatók technológiai integrációs megoldásai példaként is szolgáltak a számukra, mely minden bizonnyal hatékony és kevésbé hatékony formában is megvalósult, azaz jó és rosszabb példákkal is találkozhattak a hallgatók: mind a technológia alapú pedagógiai tervezés, értékelés, digitális oktatási módszerek alkalmazás tekintetében. A távolléti oktatás alatt szerzett tapasztalataik, valamint a technológiával kapcsolatos attitűdjük várhatóan befolyásoló tényezőként hat majd a digitális pedagógiai gyakorlatukra.

A távolléti oktatás hosszútávú hatásai

További kérdés, hogy a most szerzett tapasztalatok milyen változásokat, fejlesztéseket indítottak el a felsőoktatásban és a tanárképzésben, és mik azok, amelyek ebből tartósan megmaradnak a járványhelyzet elmúltával is. La Velle és munkatársai (2020) interjú kutatásukban az Egyesült Királyság négy egyetemének tanárképzési programvezetőjét kérdezték, hogy mit lehetne továbbvinni a járványidőszak tapasztalataiból. Egyfelől az otthoni tanulás kapcsán még inkább felerősödtek a hallgatók közötti digitális esélyegyenlőtlenségek, melyek csökkentésére az intézményeknek is figyelmet kell fordítaniuk (Pick és Sarkar, 2016; Montacute, 2020), továbbá szükség van az online

térben megvalósuló tanulás és tanítás hatékony pedagógiai módszertanának kialakítására (Green, 2020), melynek a tanárképzési programok részét kell képeznie. A távolléti oktatás által a tanárképző intézmények felismerték az elmélet és gyakorlat szorosabb összekapcsolásának digitális lehetőségeit és fontosságát, továbbá a tanár szakos hallgatók számára is lehetőség nyílt arra, hogy reflektívebben gondolják át saját tanulmányaikat és szakmájukat, azt, hogy a tanárképzés szempontjából milyen lesz az „új poszt-covid pedagógia” (‘new post-Covid pedagogy’) korszaka. E tekintetben nincs könnyű helyzetben a felsőoktatás, hiszen a gyors alkalmazkodási nyomás mellett a konzultációra, alaposabb átgondolásra, modellezésre kevesebb idő jutott (la Velle és mtsai, 2020), emellett a járványidőszak alatt megnövekedett leterheltség és bizonytalanság, valamint az egészségügyi válság mellett gazdasági válság az akadémiai szférát is fokozottan érinti (Gewin, 2021).

Általános, stratégiai célú javaslatokat, irányelveket azonban már most is találhatunk az oktatás jövőbeni fejlesztésére vonatkozóan, melyek bár általános érvényűek, jól adaptálhatók a tanárképzésre nézve is (UNESCO, 2020; European Data Portal, 2020). A járványhelyzet, a digitális technológia tömeges és széles körű alkalmazása rávilágított, mennyire szükséges 1) a személyre szabottabb tanulási folyamatok tervezése és szervezése, 2) módszertani ismeretek hiányának feloldása, 3) a digitális szakadék áthidalása, 4) korábban is jelen lévő problémák azonosítása, hiszen a digitális egyenlőtlenségek vagy az alkalmazott oktatási módszerek hiányosságai eddig elrejtve maradhattak, most azonban lehetőség nyílik ezek orvoslására. A felsőoktatásban a járványhelyzet elmúltával is figyelmet kell fordítani 5) az oktatók és a hallgatók fizikai és mentális egészségére, valamint a tanulási szinterek átalakulásával együtt a hallgatók igényei is átalakulnak, 6) a hatékony pedagógiai megközelítések is felértékelődtek. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a járványidőszak a digitális forradalom időszakában érte az emberiséget, a digitalizációban élen járó gazdaságokat jóval kevésbé érintette a gazdasági visszaesés, az online vásárlás, banki és egyéb digitális ügyintézés nem csupán a járványügyi védekezésben töltött be szerepet, hanem számos szektorban járt automatizálással, költségcsökkentéssel és hatékonyságnöveléssel (Fletcher és Griffiths, 2020). Az online adminisztráció, tanulmányi ügyintézés, 7) a működést segítő digitális megoldások integrációja ugyanilyen hatással lehet a felsőoktatásra is. Mindezekon felül 8) a köz- és magán oktatási intézmények és piaci szféra szereplői közötti partnerségek, együttműködések felerősödése is megjelent, ez az időszak a közös oktatási cél érdekében folyó széles körű, ágazatok közötti együttműködéshez is vezethet (UNESCO, 2020; European Data Portal, 2020).

Összefoglalás

A felsőoktatás és a tanárképzés digitalizációja egy régóta tartó és jelenleg is zajló folyamat, amelyet felgyorsított a Covid-19 világjárvány következtében, digitális eszközökkel, online és hibrid tanulási környezetben megvalósuló oktatás. Az oktatók és a hallgatók digitális kompetenciájának fejlettsége hatással volt a részvétel, a tanulás eredményességére, elősegítette vagy éppen megnehezítette a tanítási-tanulási folyamatot. Emiatt ez az időszak felerősítette a digitális egyenlőtlenségeket, felszínre hozta a digitális kompetencia egyes területein jelentkező hiányosságokat. Munkánkban ehhez kapcsolódóan ismertettük a hallgatók és oktatók digitális kompetenciájának fő területeit és azokat a pontokat, melyekre jelentős hatást gyakorolhatott a kialakult helyzet. Még korai megítélni azt, hogy a jövőben milyen elemek, gyakorlatok maradnak meg ebből az időszakból, vagy milyen mértékben térünk vissza a hagyományos oktatási környezet és módszerek közé, ugyanakkor fontos, hogy további adatok, tapasztalatok összegyűjtésével átfogó, részletes elemzések, kutatások készüljenek a járványidőszak felsőoktatásra és különösképpen a

tanárképzésre gyakorolt hatásaival, utóhatásaival kapcsolatosan. Miközben ez az időszak mérföldkő az oktatás digitalizációs folyamatában, nem kérdéses, hogy számos kihívást is hordozott és hordoz magában, a számos jó gyakorlat mellett sok problémára, hiányosságra is felhívta a figyelmet. A tanárképzés szereplőiként rendkívül sokat tanulhatunk az egyedülállóan eltérő, sokszínű tapasztalatokból, melyeket az elmúlt évben éltünk meg, és amik tapasztalatait megoszthatjuk egymással mind a nemzetközi, mind pedig a hazai térben.

Rausch Attila

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Misley Helga

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Támogatás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Bereczki Enikő Orsolya, Horváth László, Kálmán Orsolya, Káplár-Kodácsy Kinga, Misley Helga, Rausch Attila & Rónay Zoltán (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. ELTE-PPK.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Dig-Comp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. (No. JRC106281). Joint Research Centre.
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. DOI: 10.1080/02619768.2020.182118
- Cohn, J. & Seltzer, B. (2020). *Teaching Effectively During Times Of Disruption*. Stanford University. https://crowdsourc-tpc.com/teaching_resource/teaching-effectively-during-times-of-disruption-for-sis-and-pwr/ Utolsó letöltés: 2021. 02. 20.
- Cong, L. M. (2020). Successful Factors for Adoption of Synchronous Tools in Online Teaching at Scale. In McLaughlin, T., Chester, A., Kennedy, B. & Young, S. (szerk.), *Tertiary Education in a Time of Change*. Springer. 39–60. DOI: 10.1007/978-981-15-5883-2_4
- Correia, A. P., Liu, C. & Xu, F. (2020). Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. *Distance Education*, 41(4), 429–452. DOI: 10.1080/01587919.2020.1821607
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7
- DOS (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 16.
- Dringó-Horváth Ida (2018). IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/ikt-a-tanarkepzesben-a-magyarorszag-i-kepzo-helyek-tanarkepzesi-moduljaban> Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96–114. DOI: 10.1080/02619768.2020.1849129
- Europai Bizottság (2020a). *Digitális oktatási cselekvési terv 2021–2027: Az oktatás és a képzés átalakítása a digitális kornak megfelelően*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN> Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.

- Europai Bizottság (2020b). *Facing the Digital Transformation: Are Digital Skills Enough?* https://ec.europa.eu/info/publications/facing-digital-transformation-are-digital-skills-enough_en Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.
- European Data Portal (2020). *Education during COVID-19; moving towards e-learning*. <https://www.europeandataportal.eu/en/impact-studies/covid-19/education-during-covid-19-moving-towards-e-learning> Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks JRC Scientific and Policy Reports*. European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Fletcher, G. & Griffiths, M. (2020). Digital transformation during a lockdown. *International Journal of Information Management*, 55, 102185. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102185
- Gewin, V. (2021). Pandemic burnout is rampant in academia. *Nature*, 591(7850), 489–491. DOI: 10.1038/d41586-021-00663-2
- Gillis, A. & Krull, L. M. (2020). COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283–299. DOI: 10.1177/00920255x20954263
- Green, F. (2020). *Schoolwork in lockdown: new evidence on the epidemic of educational poverty*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economics and Societies (LLAKES). <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/67%20Francis%20Green%20Research%20Paper%20%28combined%20file%29.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Guo, X. & Chen, Y. (2020, July). Evaluation of Occupant Comfort and Health in Indoor Home-Based Work and Study Environment. In *International Conference on Human-Computer Interaction*. Springer. 480–494. DOI: 10.1007/978-3-030-59987-4_34
- Horváth László, Misley Helga, Hülber László, Papp-Danka Adrienn, M. Pintér Tibor & Dringó-Horváth Ida (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése–a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 2, 5–25. DOI: 10.21549/ntny.29.2020.2.1
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473–481. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Judge, S. & O'Bannon, B. (2008). Faculty integration of technology in teacher preparation: Outcomes of a development model. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(1), 17–28. DOI: 10.1080/14759390701847435
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383–408. DOI: 10.1080/15391523.2006.10782466
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180. DOI: 10.1016/j.comppsy.2020.152180
- Kirschner, P., Wubbels, T. & Brekelmans (2008). Benchmarks for teacher education programs in the pedagogical use of ICT. In Voogt, J. & Knezek, G. (szerk.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Springer Science/ Business Media. 435–477. DOI: 10.1007/978-0-387-73315-9_26
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. DOI: 10.1080/00313831.2012.726273
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. DOI: 10.1080/02607476.2020.1803051
- Lai, K. W., Khaddage, F. & Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 414–425. DOI: 10.1111/jcal.12030
- Li, J., Wong, S. C., Yang, X. & Bell, A. (2020). Using feedback to promote student participation in online learning programs: Evidence from a quasi-experimental study. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 485–510. DOI: 10.1007/s11423-019-09709-9
- Mishra, P. & Kereluik, K. (2011). What 21st Century Learning? A review and a synthesis. In Koehler, M. & Mishra, P. (szerk.), *Proceedings of SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 3301–3312. <https://www.learntechlib.org/primary/p/36828/>. Utolsó letöltés: 2021. 03. 16.
- Mitchell, C., Friedrich, L. & Appleget, C. (2019). Preservice teachers' blogging: collaboration across universities for meaningful technology integration. *Teaching Education*, 30(4), 356–372. DOI: 10.1080/10476210.2018.1486815
- Montacute, R. (2020). *Social Mobility and Covid-19: Implications of the Covid-19 Crisis for Educational Inequality*. Sutton Trust.
- Mutton, T., Mills, G. & McNicholl, J. (2006). Mentor skills in a new context: Working with trainee teachers to develop the use of information and communications technology in their subject teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 337–352. DOI: 10.1080/14759390600923840

Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei

A COVID-19 világjárvány miatti digitális oktatásra való átállás új kihívás elé állította nem csak a közoktatás, hanem a felsőoktatás szereplőit is – az átállás során ugyanis olyan technikai és módszertani változásoknak kellettünk tanúii, amelyek merőben új irányvonalat jelölnek ki mind az oktatók, mind a hallgatók számára. A tantermi órákat, illetve a személyes konzultációt felváltotta az elektronikus színtereken zajló online oktatás, az eddig használt, főként papíralapú tananyagokat az online elérhető tananyagok, előadásjegyzetek, feladatsorok, a közvetlen személyközi kommunikáció helyébe pedig a közvetett, mediatizált kommunikáció lépett. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy egy budapesti felsőoktatási intézmény távoktatásban részt vevő hallgatói miként élték még ezt az átállást, milyen negatív és pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek, és milyen kritikákat fogalmaznak meg. Az eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók alapvetően pozitívan állnak hozzá a digitális oktatáshoz, és úgy vélik, hogy az oktatóik is igyekeznek a lehető legtöbbet megtenni azért, hogy az oktatás hatékonyan működjön.

Bevezetés

A koronavírus (COVID-19) első hulláma 2020 márciusában hazánkat is elérte, és alapjaiban változtatta meg az oktatást annak minden szintjén. 2020 tavaszán a magyar kormány rendelete alapján először a felsőoktatási intézmények, majd pedig a közoktatási intézmények váltottak át digitális oktatási formára. Jakab (2020a, 2020b) a közoktatást a járvány idején vizsgálva azt a kérdést teszi fel, hogy a tavaszi és az azt követő őszi digitális átállás vajon csak egy időszakos változást jelent-e, vagy hazánkat is elérte az infokommunikációs eszközök (IKT) oktatásba történő szerves integrációja. Ez a kérdés azért is fontos, mert a rohamos technikai fejlődésnek és a szélessávú internet elterjedésének köszönhetően az utóbbi évtizedben egyre szélesebb körben váltak hozzáférhetővé a digitális tartalmak, és az oktatásban, ezen belül a nyelvoktatásban használt applikációk száma is megnövekedett.

A COVID-19 és a digitális oktatás hatásait vizsgáló első írások egyrészt a digitális átállásra és az ehhez kapcsolódó általános tapasztalatokra fókuszáltak (Czirfusz, Misley és Horváth, 2020; Fekete, 2020; Fekete és Porkoláb, 2020; Prohász, 2020; Nagy és Fekete, 2020), másrészt olyan specifikusabb témákat is érintettek, mint az észlelt tanári énhatékonyosság (Kóródi, Jagodics és Szabó, 2020; Jagodics, Kóródi és Szabó, 2020). A magyarországi kontextusban a kutatások nagy része a közoktatásra fókuszál,

a felsőoktatást csak kevés tanulmány (vö. Benedek, 2020) veszi górcső alá. A jelen tanulmány célja ezért az, hogy bemutassa egy budapesti felsőoktatási intézmény távoktatásban részt vevő hallgatóinak a digitális átállással kapcsolatos tapasztalatait. A tanulmány első részében áttekintjük a távoktatáshoz kapcsolódó fontosabb elméleti fogalmakat, majd röviden bemutatjuk a digitális átállás folyamatát az intézményben és a karon. Ezután ismertetjük a kutatás módszertanát és a vizsgálat eredményeit.

A digitális technika és az oktatás

Az ezredforduló kezdetén megjelent írásai-ban Prensky (2001a, 2001b) digitális „bennszülöttekről” beszél, akik beleszülettek a digitális technológia világába, és magától értetődő számukra a különböző digitális eszközök használata, illetve beszél a digitális „bevándorlókról” is, akik életük egy részét a fejlett digitális technológiát nélkülözve töltötték el, majd ezután megélték ennek robbanásszerű elterjedését is. Ez a változás teljességgel felborította a tudásról és a tanulásról alkotott korábbi nézeteinket, ugyanis a 2020-as években már nem biztos, hogy az idősebbek koruknál fogva nagyobb tudás birtokában vannak, mint a náluk fiatalabb generációk. Erre Rab (2018) is felhívja a figyelmet, aki azt hangsúlyozza, hogy korunkban az egymás mellett élő generációk merőben más digitális kultúrával rendelkeznek. Ezekre a változásokra reflektálva Ollé és munkatársai (2013. 13.) bevezetik a digitális állampolgárság fogalmát, amely alatt érthetjük „az állampolgárok tevékenységének digitális támogatását”, de tágabb értelemben „a digitális és az online világban állampolgárrá váló egyének tevékenységeit” is. Ebből követke-

zik, hogy a jelenlegi vírushelyzet és az ez okozta digitális oktatás hatására az oktatásban részt vevőknek alkalmazkodniuk kell az adott helyzethez. A generációs különbségekből már előrevetíthető volt, hogy ez a váltás jóval nagyobb terhet ró majd a tanárookra, mint a diákokra (Nagy és Fekete, 2020). Emellett nagyon érdekes az a jelenség is, hogy jellemzően olyan tanárok oktatnak digitális eszközök segítségével, akik a Prensky (2001a, 2001b) által definiált „digitális bevándorló” kategóriába tartoznak, sőt előfordulhatnak olyan tanárok is, akik „digitális analfabétaként” csak nagyon nehezen tudtak megbirkózni a kialakult helyzettel. Ugyan-

Ollé és munkatársai (2013. 13.) bevezetik a digitális állampolgárság fogalmát, amely alatt érthetjük „az állampolgárok tevékenységének digitális támogatását”, de tágabb értelemben „a digitális és az online világban állampolgárrá váló egyének tevékenységeit” is. Ebből következik, hogy a jelenlegi vírushelyzet és az ez okozta digitális oktatás hatására az oktatásban részt vevőknek alkalmazkodniuk kell az adott helyzethez. A generációs különbségekből már előrevetíthető volt, hogy ez a váltás jóval nagyobb terhet ró majd a tanárookra, mint a diákokra (Nagy és Fekete, 2020). Emellett nagyon érdekes az a jelenség is, hogy jellemzően olyan tanárok oktatnak digitális eszközök segítségével, akik a Prensky (2001a, 2001b) által definiált „digitális bevándorló” kategóriába tartoznak, sőt előfordulhatnak olyan tanárok is, akik „digitális analfabétaként” csak nagyon nehezen tudtak megbirkózni a kialakult helyzettel.

erős kontrasztot teremt, hiszen ahogy Nagy és Fekete (2020) fogalmaznak: a Boomerek (digitális bevándorló tanárok) tanítják a Zoomereket (digitális bennszülött diákok).

A felsőoktatási intézményben, ahol a vizsgálatot végeztük, más magyarországi felsőoktatási intézményekhez hasonlóan már évek óta van lehetőség levelező és távoktatásra, ahol évek óta a vegyes típusú tanulást, azaz a blended learninget alkalmazzuk. A *blended learning* olyan infopedagógiai stratégia, amely hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, illetve személyes és távolsági konzultáció biztosításával, nyomtatott- és elektronikus tananyagok segítségével infokommunikációs eszközök révén a tudást kooperatívan, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé (Forgó, 2004). A blended learning műhelymunkát, konzultációt, online osztálytermet, valamint döntéstámogató eszközöket (pl. szavazás) is alkalmaz.

A COVID-19 pandémia következtében azonban nem a blended learning oktatási formára, hanem, ahogy arra Nagy és Fekete (2020) is rámutatnak, „tantermen kívüli digitális munkarendre” (3/2020-as EMMI határozat) váltottunk, amelyben az oktató fő szerepe az, hogy facilitáljon, azaz segítse, támogassa a hallgatók tanulási folyamatát. Ennek értelmében különbséget kell tennünk a korábban már széles körben alkalmazott blended learning és a mostani, tantermen kívüli digitális munkarend, vagyis a tulajdonképpeni távoktatás között. Ollé (2012) értelmezésében a blended learning egy olyan oktatási környezet, ahol a különböző színtereken (tanterem és digitális tér) végzett tevékenységek aránya nem sokban különbözik, míg a távoktatás esetében ez a különbség számottevő. A blended learning és a távoktatás közötti főbb különbségeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A blended learning és a távoktatás közötti főbb különbségek

	Blended learning	Távoktatás
Helyszín	az oktatási folyamat egy része térben és időben változó	az oktatási folyamat csaknem egésze online, kooperatív térben zajlik
Időkezelés	az információs és kommunikációs folyamatok nem csak szinkron idejűek	az információs és kommunikációs folyamatok nem szinkron idejűek
Tevékenységek	a kontakt és online tevékenységek aránya nem különbözik jelentősen	tevékenység és/vagy tartalomközpontú környezet
Szabályozás	a nem kontakttevékenység is folyamatba és célokba illeszkedő	közvetett folyamatszabályozási eszközök

Ollé (2012) értelmezésében a blended learning és a távoktatás közötti különbséget a kontakt és az online tevékenységek arányában találjuk, viszont mindkét oktatási forma egyaránt teret ad az olyan tanulástámogató eszközrendszernek, mint az információ- és tartalommegosztás vagy az interaktív kommunikáció, mindemellett megjelennek az online közösségek (a tanulói csoportok és a tanár) és az online tanulási környezetek is (LMS, LCMS).

Az intézményünk által használt elektronikus oktatási színterek

A Moodle

Martin Dougiamas ausztrál fejlesztő és tudományos kutató mindenekelőtt a pedagógiai szempontok miatt volt elégedetlen az akkoriban rendelkezésre álló elektronikus kurzusokkal és fejlesztőeszközökkel, amikor a pedagógiai konstruktivizmus elveire támaszkodva megalkotta a Moodle oktatási keretrendszer alapjait. Elvetette a hagyományos

pedagógia azon elveit, miszerint a tananyag kialakítása kizárólag a tanár feladata, s a hallgatók jószerivel passzív módon vesznek részt az oktatási folyamatban. A pedagógus a frontális tantermi oktatás módszerei helyett a részvétel fontosságát hangsúlyozza, az oktató a hagyományos szerepkörből kilépve csupán moderátori szerephez jut, s az előre elkészített tananyagok helyett a lehető legtöbb forráshoz való hozzáférést biztosítja a diákok számára (Tóth és Bessenyei, 2008). A Moodle-ban a tanár lehetővé teszi a tananyag elérését, tevékenységeket szervez, de a színtér alkalmat teremt a kommunikáció számára is. A Moodle legnagyobb erőssége tehát a tevékenykedtetés, és ezen belül az online közösségek által végzett közösségi tevékenységek sokasága, ami a konstruktivista pedagógia egyik fő eszköze. A Moodle számos tevékenységformát kínál fel, s megfelelő fantáziával kezelve azokat, komfortos tanulási tereket alakíthatunk ki (Papp, 2005).

A Moodle rendelkezik egy értekezlet megtartására alkalmas funkcióval (BigBlueButton), azonban ennek használatát intézményünk nem támogatja. A kar oktatói tehát a Moodle-t leginkább tananyag feltöltésre és számonkérésre, valamint csoport-adminisztrációra használják, és inkább más felületek kommunikációs funkcióit veszik igénybe.

A Coospace

A Coospace oktatási színteret kigondolói eredetileg az oktatás hatékonyságának növelésére alkották meg, a színtérrel a közösségi tanulási folyamatot kívánták támogatni, illetve azt egy meghatározott keretrendszerbe foglalni. A fő cél egy olyan felület létrehozása volt, ahol elhelyezhetők a hallgatóknak szóló információk és elérhetővé válnak a tananyagok, ugyanakkor teret ad a kurzusadminisztrációnak, a tanárral való kapcsolattartásnak, és legfőképpen az együttműködésnek. A Coospace-en definiálhatók olyan alszinterek, ahol kisebb csoportok végezhetnek együttműködést a virtuális térben, helyet kap a fórum, a chat, amelyek a diskuszió szinterei lehetnek, sőt a hallgatók maguk határozhatják meg, hogy mely eseményekről kérnek értesítést (Ács és Rós, 2005). A színtér tehát a Moodle-hoz hasonlóan rendelkezik azzal az eszköztárral, amely biztosítja a hallgatói aktivitást, lehetőséget ad számukra, hogy ők maguk is tevékeny szereplői, és ne csak passzív résztvevői legyenek az oktatási folyamatnak.

A Microsoft Teams mint oktatási keretrendszer

Az online oktatás bevezetésekor, a kezdeti időszakban az intézmény az oktatást a Zoom és a Teams színtereken biztosította, majd az őszi félévtől kizárólag a Teamsen folyt az oktatás.

A Microsoft Teams egy olyan kommunikációs platform, amely egy helyen fogja össze a beszélgetéseket, az értekezleteket, a fájlokat, az applikációkat, ezáltal egyetlen központi területet biztosít a csapatmunka számára. Ami valóban alkalmassá teszi a Teamset az online oktatás lebonyolítására, az a hívási és értekezlet-funkció. Az értekezletek előtt a Teams megjeleníti a hozzájuk kapcsolódó dokumentumokat, az értekezlet során a beszélgetés rögzíthető, s feliratozható is, mert el lehet készíteni annak időközökkel ellátott átiratát. Az értekezlet után a felvétel és átirat automatikusan elhelyezhető a megfelelő csatornában, így a csapat minden tagja megtalálhatja a beszélgetéseket, a dokumentumokat, a jegyzeteket és a teendőket, valamint tartalmukban is kereshet. A Teams kollaborációs felülete a Moodle-hoz hasonlóan alkalmas arra, hogy a tanárok és a tanulók egy strukturált virtuális térben kapcsolódjanak össze. Teret ad az online órák megtartásán, a kurzus-adminisztráción és a tananyag közzétételén túl (file-feltöltés) annak együttes szerkesztésére, a csevegésre, az órák alatt és azokon kívüli kollaboratív, csapatban és kics csoportban végezhető tevékenységre, mint például a közösen szerkeszthető interaktív tábla vagy a *breakout room*, és a személyre szabott kommunikációra is.

Konstruktivista pedagógia

Az oktatásra az utóbbi években, évtizedekben egyre inkább jellemzővé vált a futószalagszerű tömegtermelés, ahol a zárt, monolitikus tudástartalom átadása, vagy inkább reprodukálása folyik (Papp, 2005). A munkaerőpiac azonban a felsőoktatástól az eddigieknél gyakorlatiasabb, a piac igényeit jobban kielégítő képzést vár: olyan fiatal munkavállalókat kell a munkaerőpiacra bocsátani, akik rendelkeznek a 21. századi munkavállalói készségekkel, tehát a hangsúlyt az önálló döntéshozatalra és problémamegoldásra képes, kreatív, proaktív személyiség kialakítására kell helyezni. Ezen készségek kialakítására a hagyományos frontális pedagógiai módszerekkel ellentétben a konstruktivista pedagógiai módszerek alkalmasak.

A hagyományos tantermi oktatással szemben a konstruktivista pedagógia módszerei merőben más folyamatként írhatók le. Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy a konstruktivista pedagógia nem pedagógiai módszer, hanem egy olyan szemlélet, ami arra épül, hogy a saját tudását mindenki saját maga építi fel. A hagyományos tanár-szereppel ellentétben a tanár feladata, hogy a hallgatót számos módszerrel és eszközzel segítse a tudásépítésben (Török, 2016). A szemlélet központi fogalmihoz tartoznak a tanulási környezet mint a tanulás tér- és időbeli viszonylatai, a tanulási folyamat terve, annak felépítése, a munkaszervezés körülményei, a tanulók és tanuló, illetve a tanulók és a tanár közötti kommunikáció.

A hagyományos tantermi oktatással szemben a konstruktivista pedagógia módszerei merőben más folyamatként írhatók le.

Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy a konstruktivista pedagógia nem pedagógiai módszer, hanem egy olyan szemlélet, ami arra épül, hogy a saját tudását mindenki saját maga építi fel.

A hagyományos tanár-szereppel ellentétben a tanár feladata, hogy a hallgatót számos módszerrel és eszközzel segítse a tudásépítésben (Török, 2016).

A szemlélet központi fogalmihoz tartoznak a tanulási környezet mint a tanulás tér- és időbeli viszonylatai, a tanulási folyamat terve, annak felépítése, a munkaszervezés körülményei, a tanulók és tanuló, illetve a tanulók és a tanár közötti kommunikáció.

Célok

Vizsgálódásunk célja az volt, hogy feltérképezzük a 2020/2021-es tanév őszi félévében történt digitális átállással kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat. Mivel a hirtelen bekövetkezett váltással kapcsolatban szinte semmilyen korábbi empirikus kutatás nem áll rendelkezésünkre, így jelen kutatásunk fő célja az volt, hogy tanulmányozzuk a hirtelen átállást mint jelenséget. Tesszük mindezt egyrészt annak érdekében, hogy egy korábban

ismeretlen területtel kapcsolatban minél több adatot lehessen összegyűjteni, másrészt a kutatás feltáró jellege miatt is a kvalitatív kutatási paradigmát választottuk. Választásunkat az is indokolja, hogy az olyan esetekben, amikor nem tudjuk pontosan, hogy egy kutatás során milyen eredményeket várhatunk, a „tabula rasa” szemlélet szerint a kvalitatív kutatási módszerek mellett érdemes dönteni (Richards és Morse, 2013). Az így gyűjtött adatok később további kutatások alapjául szolgálhatnak.

Kutatási módszerek

A kutatás résztvevői

A kutatás során a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának diákjait vizsgáltuk, és a mintánkba összesen 11 hallgató került be, akik a 2020/2021-es tanév őszi szemeszterében végezték el a Tanulásmódszertan című kurzust. Mivel jelen kutatás egy kvalitatív vizsgálat, így természetesen nem az a célja, hogy a minta reprezentatív legyen, sokkal inkább az, hogy a kutatás során minél változatosabb adatokat gyűjtsünk (Dörnyei, 2007). Résztvevőink toborzásához „kényelmi” (*convenience sampling*) mintavételi eljárást alkalmaztuk. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a hallgatók által beadott dolgozatok közül első körben kiválasztottunk néhányat, majd újabb és újabb dolgozatokat jelöltünk ki egészen addig, amíg a hallgatók részéről a témához kapcsolódóan újdonságnak számító észrevétel már nem merült fel. Ezt a korpuszgyűjtést addig folytattuk, amíg el nem értük az adattelítettséget (*data saturation*). Azért, hogy a résztvevőket semmilyen módon ne lehessen beazonosítani, minden esetben kódokkal hivatkozunk rájuk.

A kutatási eszköz

Kutatási eszközként egy négy kérdésből álló kérdéssort használtunk, amelyet házi dolgozatként kellett benyújtaniuk a hallgatóknak. A résztvevők figyelmét arra is felhívtuk, hogy a dolgozatban nincsenek jó vagy rossz válaszok; csak a saját véleményükre vagyunk kíváncsiak, éppen ezért jegyet sem fognak kapni a dolgozatra, hanem akik beadták a dolgozatot, azok „megfelelt” minősítést, akik nem adták be a dolgozatot, „nem megfelelt” minősítést kapnak. Ezt azért tartottuk fontosnak kihangsúlyozni, mert a kutatásban résztvevők adott esetben eltitkolhatják vagy megváltoztathatják saját valódi véleményüket, ha esetleg úgy érzik, hogy a véleményük nem egyezik azzal, amit a kutató, jelen esetben a kurzusoktató, hallani akar, illetve a résztvevők arra is hajlamosak lehetnek, hogy olyan válaszokat adjanak meg, amelyekről úgy gondolják, hogy a kutató, vagy a tanáruk, pozitív véleménnyel lesz (Dörnyei, 2007). A kurzus során kiadott feladat a következő volt: „Írja le, hogy az egyetemi tanárai milyen online / digitális / távoktatási módszereket alkalmaznak egyes tantárgyakból. Pozitív és negatív kritikákat is fogalmazzon meg.” A jelen vizsgálódásunk során az így begyűjtött dolgozatokat vesszük górcső alá.

Adatfelvétel és elemzés

Az adatfelvétel 2020 októberében zajlott, ugyanis a hallgatóknak ebben az időszakban volt lehetőségük benyújtani a házi dolgozatukat. Az adatelemzést a Megalapozott Elmélet (*Grounded Theory*) tartalomelemzés módszerével (*content analysis*) végeztük. A dolgozatokat egyenként végigolvastuk, majd a felmerülő témákat kódoltuk. A résztvevők válaszait kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, vagyis a három szerző külön-külön kódolta a válaszokat, majd az így keletkezett kódokat összevetettük és nagyobb kategóriákba soroltuk. Az elemzést ezen kategóriák mentén végeztük el.

Eredmények és diszkusszió

Különböző oktatási platformok

A hallgatókat először arra kértük, hogy sorolják fel, milyen oktatási és adatmegosztó platformokat használtak a különböző tanórákon. A résztvevőink válaszaiból egyöntetűen kiderül, hogy az intézményünk által korábban is használt Coospace, valamint Moodle oktatási színterek a legnépszerűbb felületek, míg az online valós idejű órátartásra a kezdeti időszakban a legtöbb oktató a Zoom mellett a Microsoft Teams szoftvert használta. Több résztvevő is hangsúlyozza, hogy a Zoom mellett főként a Microsoft Teams „az, amely a leginkább igazodik a tanteremben történő oktatáshoz, hiszen egy webinárium keretében közös online platformon valós időben lehetséges a kommunikáció a hallgatók és az oktató között” (H3): ezeken a platformokon, különös tekintettel a Microsoft Teamsre, lehetőség van a tantermi órákhoz hasonló módon előadások kivetítésére vagy akár az interaktív tábla használatára, kiscsoportos együttműködésre és csevegésre, és a közös jegyzetkészítési funkciónak köszönhetően a közös tudásépítésre. Ezt hangsúlyozza egy másik résztvevőnk is, aki kifejti, hogy az ilyen órák „középpontjában az együttműködés, a tartalom együttes építése áll” (H5). Ezzel a hallgató tulajdonképpen reflektál a konstruktivistika pedagógia alaptézisére, mely szerint a tanuló nem csupán a tanári közvetítés által jut a tudás birtokába, hanem aktív résztvevőként konstruálja meg azt (Nahalka, 2002). Az intézményi egységesítés előtt több kommunikációs csatornát is igénybe vettek az oktatók, amelyekkel kapcsolatban legtöbb résztvevőnk azt is kiemelte, hogy olykor zavaró lehet a nagyszámú különböző oktatási platform, ugyanis tanszékenként vagy akár tantárgyanként is mást használtak az oktatók, és ez megnehezítette a hallgatók számára, hogy könnyedén hozzáférjenek a különböző oktatási tananyagokhoz, tartalmakhoz. Ezt az egyik résztvevőnk a következőképpen fejti ki: „Habár a keretrendszerek adottak az egyetemen, intézményi szinten mégsem teljes egészében egységesített, hogy a távoli oktatás során az oktatók milyen módszertant, milyen eszközöket használnak, így ezek tanszékenként, tantárgyanként jelentős eltérést mutathatnak” (H3). Ezt áthidalandó, az egységesítés jegyében az intézmény oktatói a 2020/2021-es őszi félév kezdetétől a Coospace és a Moodle színterek mellett valós idejű órátartásra a Microsoft Teams felületet használják.

Tananyagok elérhetősége

A színtereken elérhető tananyagok kapcsán H1 megjegyezte, hogy „A hagyományos jegyzetek már csak materiális megjelenésükből fakadóan is helyet foglalnak és súlyuk van. Ugyanakkor a digitális oktatásban valamennyi, a tantárgy elsajátításához szükséges tankönyv – ideális esetben – digitalizált formában online elérhető” (H1). Valóban sok kiadvány elérhető digitális formában is, viszont számos szakirodalom nem hozzáférhető. Fontos megjegyezni azonban, hogy több kiadó online ingyenesen elérhetővé tette kiadványait, ezért az intézményben azokat használtuk, amelyek vagy szabadon hozzáférhetőek az interneten, vagy amelyeket az oktatók készítettek el statikus tananyagok, prezentációk és videók formájában. „A digitális távoktatás másik nagy előnye az online videók. Ideális esetben ezek tekerhetők, több alkalommal is újranézhetők és szintén bárholnan bármikor elérhetőek, grafikonokkal és képekkel teletűzdeltek voltak, így a megértést nagyban könnyítették” (H1). Ennek ellentmond több hallgatói vélemény, melyekben a résztvevők az oktatók által feltöltött videókkal kapcsolatban megjegyzik, hogy azok sok esetben „nem tekerhetők vissza”, „rossz minőségűek” vagy „túlságosan hosszúak” (H6). Számos tananyag rövid határidőn belül készült el, így ezek folyamatos minőségi javítása

az oktatók feladatai között szerepel. A rendelkezésre bocsátott tananyag mennyiségével kapcsolatban a hallgatók további kritikaként fogalmazták meg, hogy néhány kurzus esetében a rendelkezésre álló időhöz képest túl sok a tananyag és a színterekre feltöltött teljesítendő feladat.

Tér- és időkezelés

A második leggyakrabban felmerülő témakör az időgazdálkodás volt. A COVID-19 következtében kialakult digitális oktatási forma legnagyobb előnyét a résztvevőink abban látják, hogy a „tananyag online, bármikor bárholnan elérhető” (H1), tehát a tanulóknak nem szükséges az osztályteremben, illetve az intézményben tartózkodniuk, és ebből következően nem szükséges „a hallgatóknak előre megszabott időpontban a tanóra [fizikálisan is] megérkeznie” (H1), hiszen a valós idejű oktatás is online történik. Továbbá azt is az előnyök között említették meg, hogy a tananyagokat ideális esetben bármilyen időpontban el tudják érni, így azok áttekintésére, ismétlésére többször is van lehetőségük. Bár a megkérdezett hallgatók közül sokan kiemelték az időtakarékoságot mint előnyt, nem mindenki említi meg egyértelműen pozitívként, ha saját maga felel az időbeosztásért. Ezt megerősíti H4 is, aki szerint „nagyon nehéz volt időbeosztást kreálnom magamnak [...], ugyanakkor ezt pozitívként is fel lehet fogni, hisz így valóban rákényszerültem a folyamatos készülésre” (H4). Az egyik résztvevőnk ezt úgy fogalmazza meg, hogy „sokszor sok stresszt, fejtörést tud okozni a tananyag feldolgozása. Legtöbbször nagyon szívesen részt vennék az előadásokon, sajnos tudom magamról, hogy én a halogató típusú hallgató vagyok.” (H2). Ez alátámasztja Hukné és Koltányiné (2020) időmenedzsmenttel kapcsolatos korábbi kutatását is, amelyben a hallgatói önréflexiókban azt találták, hogy a hallgatók sok esetben az időkezelés területén mutatnak hiányosságokat. Ennek megoldásaként az oktatók egyrésztől mindenképpen igyekeznek szabadságot adni hallgatóiknak, hogy bizonyos feladatokat saját időbeosztásuk szerint végezzenek el, hiszen ez egy fontos 21. századi készség, másrésztől igyekeznek segíteni is őket azzal, hogy az elvégzendő feladatoknak a tantermi oktatáshoz hasonlóan itt is határidőt szabnak: „Az oktatók ugyanis hetekre beütemezték a tananyagot, ami az időmenedzsmentet is megkönnyítette, [...] ami ideális haladás esetén kedvet hoz a feladatához” (H10).

Interakciók

Szinte minden résztvevőnk megemlítette, hogy hiányzik nekik mind a tanár-diák, mind pedig a diákok közötti interakció. Ezzel kapcsolatban H1 kifejtette, hogy „elsősorban nem létezik a két fél közötti napi szintű kapcsolattartás, nincs meg a személyes kontaktus, így felértékelődik a tájékoztatás és tájékozottság szerepe” (H1). Láthatjuk, hogy a hallgatók komplex kommunikációs szintéreként értelmezik az egyetemet, amely nem csak a tudás megszerzésének ad helyet, hanem egyúttal a kapcsolattartás és az informális kommunikáció tere is. H8 ezt a következőképpen fogalmazza meg: „nekem személyesen nagyon hiányzik az egyetemi légkör, mivel az egyetem nem csak magát az órán való részvételt jelenti, hanem az előtte-utána való konzultációkat a szaktársakkal, beszélgetéseket, valamint időtöltést” (H8). Lecsökkent a diák-diák interakció is, amellyel kapcsolatban H4 kiemelte, hogy „lecsökkentek a kis »konzultációink«, amelyeket előtte heti szinten megtartottunk szünetekben, órák előtt és után” (H4), és amelyek bár a diák-diák kommunikációra utalnak, mégis a tanulási folyamat szerves részét képezik.

Jóllehet a megkérdezettek közül többen mondták, hogy hiányzik a személyes kontaktus és interakció, a tanárral való online órák és konzultációk „tartalmazzák az »élő« faktort: az élőben adott vagy élő adás felvételeként feltett anyagokban részt vesznek a

megjelent hallgatók, az ő értelemező kérdéseik jók a diákok és a tanár számára is, segítik a többiek megértését” (H9). Egy hallgató viszont kiemeli a mediatizált kommunikáció azon hiányosságát, miszerint „a real time online konzultáció – és ezt a véleményt oktatók is megerősítették – soha nem fogja teljes mértékben azt az élményt nyújtani, amit egy személyes találkozó” (H11). A digitális kommunikáció esetén a nonverbális kommunikáció (testnyelv, térköz, gesztusok, emblémák stb.) nagy része elveszik, így az oktatók és a hallgatók nehezebben tudnak reflektálni egymás megnyilvánulásaira.

Alapvető (technikai) feltételek (hiánya)

A technikai feltételekkel, illetve az oktatók digitális módszertani felkészültségével kapcsolatban a legtöbb résztvevő megemlítette, hogy az oktatók ugyan nagyon igyekeznek, mégis érződik az oktatók és a hallgatók között lévő (digitális) generációs különbség. Emellett a „technikai feltételek sok esetben nem voltak adottak” (H2), illetve „a magyar oktatási rendszer nem volt és még mindig nincs felkészülve az online oktatási rendszerre” (H6). Ez összhangban van azzal, amit Nagy és Fekete (2020) a közoktatás kapcsán már megállapított, azaz a felsőoktatásban is a Boomerek oktatják a Zoomereket, így sok esetben a hallgatók nyújtanak technikai segítséget az oktatóknak. Ezzel kapcsolatban a résztvevők egyöntetűen azt hangsúlyozzák, hogy pozitívan látják a helyzetet, és világosan látszik az oktatók igyekezete a digitális pedagógiák elsajátítására. A technikai feltételek kapcsán azonban a résztvevőink negatívumként említették meg, hogy az online oktatásban nélkülözhetetlen a különböző digitális eszközök (pl. kamera, mikrofon) megléte, ami viszont nagyban függ a hallgatók (és családjaik) anyagi körülményeitől. H1 például ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a hátrányos helyzetben lévő hallgatók ilyen formában részben kizárásra kerülnek a digitális oktatás előnyeiből” (H1). A résztvevőink közül ezek mellett többen egybehangozóan úgy vélik, hogy az oktatási rendszer többnyire rugalmasan tudta kezelni a kialakult helyzetet, a tanárok és oktatók pedig egyre hatékonyabbak, rutinosabbak és kreatívabbak.

A tényleges személyes kontaktórák hiányában csupán online kapcsolattartásra volt lehetőség az oktatók és a hallgatók között. A megkérdezett hallgatók egyöntetűen fontosnak ítélték meg a személyes konzultációkat, ahol problémáikkal, kérdéseikkel a tanárhoz fordulhatnak, hiszen „nem támaszkodhatnak arra, hogy az oktató a szeminárium/gyakorlat során elmagyarázza a számukra nehezen érthető részeket” (H7). Vitathatatlan a tanár oktatásban betöltött szerepe, aki a hallgatók tanulási folyamatát a háttérből irányítja. Az egyik résztvevőnk ezzel kapcsolatban megemlíti, hogy „minden nagyobb teszt előtt kapunk segédletet, hogy milyen típusú feladatokat érdemes gyakorolni” (H12). Ha a meghirdetett konzultációkon kívül bármi kérdés adódik, el lehet érni az oktatót e-mailben, valamint valamilyeni, már említett online felületen. A hallgatók leginkább a gyakorlati, és a nehezen teljesíthető elméleti tárgyakból hiányolják a még több személyes konzultációt: úgy gondolják, hogy főként „az erősen gyakorlati szemléletű oktatások sínylették meg legjobban az online oktatást” (H6).

Oktatói támogatás és az oktatás hatékonysága

A tényleges személyes kontaktórák hiányában csupán online kapcsolattartásra volt lehetőség az oktatók és a hallgatók között. A megkérdezett hallgatók egyöntetűen fontosnak ítélték meg a személyes konzultációkat, ahol problémáikkal, kérdéseikkel a tanárhoz fordulhatnak, hiszen „nem támaszkodhatnak arra, hogy az oktató a szeminárium/gyakorlat során elmagyarázza a számukra nehezen érthető részeket” (H7). Vítathatatlan a tanár oktatásban betöltött szerepe, aki a hallgatók tanulási folyamatát a háttérből irányítja. Az egyik résztvevőnk ezzel kapcsolatban megemlíti, hogy „minden nagyobb teszt előtt kapunk segédletet, hogy milyen típusú feladatokat érdemes gyakorolni” (H12). Ha a meghirdetett konzultációkon kívül bármi kérdés adódik, el lehet érní az oktatót e-mailben, valamint valamennyi, már említett online felületen. A hallgatók leginkább a gyakorlati, és a nehezen teljesíthető elméleti tárgyakból hiányolják a még több személyes konzultációt: úgy gondolják, hogy főként „az erősen gyakorlati szemléletű oktatások sínylették meg legjobban az online oktatást” (H6).

A színterek kooperációs elemei, a hallgatói részvétel

A hallgató nem kész tudást szeretne megkapni, hiszen mindenki a saját tudásáért felel, annak létrejöttében aktívan vesz részt, vagyis „az ő döntése és felelőssége, ezért érdekes kérdés, hogy megtervezi-e a féléves tanulási tevékenységeket, és ha igen, hogyan” (H2). Vítathatatlan az elektronikus színtereken rendelkezésre álló eszközök szerepe abban, hogy a tanulók a saját tudásukat valóban aktív cselekvőként tudják építeni, és ezen eszközök a tanár-diák, illetve a csoportkommunikációt is elősegítik. A résztvevőink megemlítik a felhőalapú tárhelyet, mely a közös tudásépítés színtere, és amelynek nagy előnye abban rejlik, hogy azt „párhuzamosan több felhasználó is szerkesztheti” (H3), de a szavazás, a kérdőív, a fórum is népszerű, amelyek az információ- és véleménycsere, tehát a hallgatói aktivitás fontos eszközei. Az egyik hallgató kiemeli, hogy míg a „hirdetőablán csak az oktatók tudják a kurzushoz kapcsolódó fontos információkat megosztani” (H8), addig a szavazás funkcióval lehetősége van a hallgatónak a döntési folyamatban részt is venni. Jól példázza ezt H12 tapasztalata is, aki ezt a következőképpen fogalmazza meg: „az oktatók megkérdezik az érintett hallgatókat egy szavazás keretében, hogy mi mikor történjen” (H12). Emellett az egyik megkérdezett azt is megjegyzi, hogy nagyon szeretne a „személyes gyakorlati órákon részt venni” (H2), ami arra enged következtetni, hogy nem feltétlenül érzi úgy, hogy a digitális térben elengedő lehetősége van arra, hogy a saját tanulását megszervezze. Ugyanakkor Nahalka (2002) alapján úgy gondoljuk, hogy az online térben is érvényesül a pedagógiai konstruktívizmus alapelveinek megfelelő tanulásszervezés, amelynek mind a hallgatók, mind pedig az oktatók aktív résztvevői. Az a tény, hogy a tavaszi félévvel ellentétben ősztől az egyetem a Microsoft Teamsen biztosítja az online órákon való részvételt, nagyobb biztonságot ad a hallgatóknak, „hisz itt valóban lehet beszélgetni, kérdezni, tájékozódni egymástól és a tanároktól” (H4). Vítathatatlan tehát a közös tudásépítés fontossága.

Összegzés

A beadott dolgozatokban több olyan megállapítást is tettek hallgatók, amelyeket a jövőre is lehet vonatkoztatni. A koronavírussal terhelt időszaknak nem csak a negatív aspektusai érhetők tetten, hanem olyan pozitív hozadékaik is vannak, amelyeket megszívlelve komfortosabbá és hallgatóbarátabbá tehetjük a tanulási környezetet. A hallgatók a leggyakrabban

a tér- és időköttőség megszűnését említik előnyként, és azt is hangsúlyozzák, hogy a távoktatási keretek között a jelen oktatási forma a legéletképesebb módszer. Fontos pozitívum még az is, hogy az előadásokról készült videókat a hallgatók bármikor újra visszanézhetik, amire a jelenléti oktatás keretein belül nem lenne lehetőség. Bár az online oktatás az anyag elsajátítását teljes mértékben nem tudja biztosítani, és a személyes kontaktus is hiányzik, hasznos lehet, ha valaki valamilyen okból kifolyólag (pl. lakhely és az intézmény közötti távolság) nem tud részt venni az élőben lebonyolított konzultációkon. Láthattuk, hogy az online oktatás sok távoktatásban részt vevő hallgatónak pozitív változást jelentett, hiszen a tanulást így sokkal könnyebben össze tudták egyeztetni az élet többi területével. Ugyanakkor tudatosan oda kellett figyelniük az időmenedzsmentre is, amely ebben a helyzetben teljes mértékben a hallgatók saját felelőssége volt.

A távoktatás során az eddigi tapasztalatok szerint az oktatók mind a Coospace, mind a Moodle színtereket egyfajta fájlárként vagy könyvtárként használták, ahol a szükséges tananyagot a hallgatók rendelkezésére bocsátották, a feladatokat teljesítendő feladatként kiírták és a hallgatók a feladatmegoldásokat feltöltötték. Kevesen éltek viszont a színtér adta egyéb lehetőségekkel, amelyek a konzultációt, a vitát, a fórumot, az eszmecsere-t teszik lehetővé. A távoktatásban részt vevő hallgatók számára a konzultáció lehetősége korábban személyes formában volt jelen, amely egyfajta blended tanulási típust jelentett, ám ez nem tette lehetővé a térben és időben rugalmas, teljesen személyre szabott tanulási módot, hiszen a konzultáció személyes jelenlétéhez volt kötve. Ez a blended learning típusú oktatási modell részben a COVID-19 hatására felborult, így a távoktatásban is változás történt a korábbi oktatási formához képest (pl. a személyes konzultációk elmaradtak). Az oktatók élnek a színtereken rendelkezésre álló eszközök nyújtotta lehetőségekkel, amelyek biztosítják a tevékenykedtetést és a csoportkommunikációt. A megkérdezett hallgatók egyöntetűen üdvözlik ezt az újfajta megközelítést, hogy saját tanulási folyamatuknak aktív résztvevőivé váltak.

A jövőre nézve terveink közt szerepel egy hasonló kvalitatív módszereken alapuló kutatás, amelynek keretein belül a nappali tagozatos hallgatók tapasztalatait, véleményét vizsgálánk meg. Továbbá az itt feltárt összefüggéseket érdemes lenne kvantitatív módszerekkel (pl. kérdőív) nagyobb mintán is megvizsgálni, hogy komplexebb képet kaphassunk a hallgatói tapasztalatokról.

Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Török Judit

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Kövér Péter

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Irodalom

Ács Péter & Rós László (2005). ETR Coospace. Az együttműködés tere. *Networkshop 2005 konferencia, Hálózati alkalmazások az oktatásban, e-learning*. <https://kifu.videotorium.hu/hu/recordings/1053/etr-coospace> Utolsó letöltés: 2021. 02. 15.

Az emberi erőforrások minisztere 3/2020-as EMMI határozata. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/tavoktatatas/20200314135227370.pdf Utolsó letöltés: 2021. 02. 15.

Benedek András (2020). Távoktatás másként!!! A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7(3), 185–192. DOI: 10.3311/ope.387

Czifrusz Dóra, Misley Helga & Horváth László (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. DOI: 10.3311/ope.394

Dörnyei Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

- Fekete Mariann (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 77–95. DOI: 10.14232/iskkult.2020.9.77
- Fekete Tamás & Porkoláb Ádám (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. DOI: 10.14232/iskkult.2020.9.96
- Forgó Sándor, Hauser Zoltán & Kis-Tóth Lajos (2004). Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14(12), 123–139.
- Hukné Kiss Szilvia & Koltányiné Vadász Viktória (2020). Projektekkel a munka világa felé: projekt-módszer bevezetése a német üzleti idegen nyelv oktatásában. In Ludányi Zsófia, Jánk István & Domonkosi Ágnes (szerk.), *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. 443–457.
- Jagodics Balázs, Kóródi Kitti & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). *Iskolakultúra*, 30(11), 24–43. DOI: 10.14232/iskkult.2020.11.24
- Jakab György (2020a). ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. DOI: 10.14232/iskkult.2020.9.64
- Jakab György (2020b). ISKOLA – járvány idején (második rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 53–64.
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: 10.14232/iskkult.2020.10.38
- Nagy Ádám & Fekete Mariann (2020). OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*, 7(3), 203–207. DOI: 10.3311/ope.389
- Nahalka István (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 97(2), 21–33.
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ollé János (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita & Dobó István (2013). *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Papp Gyula (2005). Paradigmaváltás? Konstruktivisták pedagógiai elemek a digitális tananyag feldolgozásában. In Tompa Klára (szerk.), *A digitális identitás az útlevelünk Európába*. Eszterházy Károly Főiskola Liceum Kiadó. 81–88.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843
- Proháczik Ágnes (2020). A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7(3), 208–219. DOI: 10.3311/ope.390
- Rab Árpád (2018). A digitális kultúra jellemzői. In Nemeslaki András (szerk.), *Információs Társadalom. Dialóg Campus*. 58–63.
- Radnóti Katalin (2004). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In Kerber Zoltán (szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet. 131–167.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative research* (3rd edition). Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Tóth Zsolt & Bessenyei István (2008). *A konstruktivisták oktatás környezete és a Moodle*. *Információs Társadalom*, 8(3), 41–50.
- Török Judit (2016). A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus szintér. In Loch Ágnes & Dévény Ágnes (szerk.), *Módszertani kísérletek*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 107–120.

Absztrakt

A COVID-19 világvárvány miatti digitális oktatásra való átállás új kihívás elé állította nem csak a közoktatás, hanem a felsőoktatás szereplőit is – az átállás során ugyanis olyan technikai és módszertani változásoknak lehettünk tanúi, amelyek merőben új irányvonalat jelölnek ki mind az oktatók, mind a hallgatók számára. A tantermi órákat, illetve a személyes konzultációt felváltotta az elektronikus szintereken zajló online oktatás, az eddig használt, főként papíralapú tananyagokat az online elérhető tananyagok, előadásjegyzetek, feladatsorok, a közvetlen személyközi kommunikáció helyébe pedig a közvetett, mediatizált kommunikáció lépett. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy egy budapesti felsőoktatási intézmény távoktatásban részt vevő hallgatói miként élték még ezt az átállást, milyen negatív és pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek, és milyen kritikákat fogalmaznak meg. A tanulmány első részében áttekintjük a témában eddig rendelkezésre álló szakirodalmat, illetve a kutatásunk témájához fűződő elméleteket. Munkánk fő pillérét kvalitatív kutatásunk képezi, mely során a dolgozatokat a szövegelemzés módszerével vizsgáltuk, és felállítottuk azokat a kategóriákat, melyek az adatközlők észrevételeit, pozitív és negatív kritikáit tartalmazták. Az eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók alapvetően pozitívan állnak hozzá a digitális oktatáshoz, és úgy vélik, hogy az oktatóik is igyekeznek a lehető legtöbbet megtenni azért, hogy az oktatás hatékonyan működjön.

Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban: egy kérdőíves felmérés tanulságai

Kutatásunk célja, hogy a 2020 márciusában történt digitális munkarendre való átállással kapcsolatos felsőoktatási hallgatói tapasztalatokat felmérjük és a vonatkozó következtetéseket levonjuk. Tanulmányunk elméleti részében kitérünk a digitális átálláshoz szükséges módszertani megújulásra: így foglalkozunk az autonóm tanulási hajlandósággal, valamint az információs és kommunikációs technológia alkalmazásával. Kutatásunk kapcsán leírjuk, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetemen hogyan valósult meg a digitális átállás: milyen oktatási környezetben tanultak a szaknyelvi órákon; a hallgatók mennyire érezték hasznosnak az ilyen formájú oktatást; milyen hatással volt a digitális átállás a diákok tanulási motivációjára; a hallgatók véleménye szerint milyen lenne a digitális oktatás leghatékonyabb formája. Számos egyéb megállapítás mellett adatainkból világosan kirajzolódik: a hallgatók egyöntetűen igénylik a valós idejű interakciót az oktatókkal és társaikkal; azon hallgatók, akik személyes kapcsolatot ápoltak az oktatójukkal, motiváltabbak maradtak; az oktatóra kiemelt szerep hárul a motiváció fenntartásában és növelésében facilitátorként, valamint a tanulási folyamat részbeni irányítójaként és támogatójaként.

Bevezetés

A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének egyik kutatócsoportja nyelvtanulási autonómiával kapcsolatos nagymintás kérdőíves vizsgálatot végzett: az Autonóm Tanulás Támogatása – Módszertani Kísérleti Műhely (2017–2019) című kutatási projekt keretében a kutatócsoport az egyetem hallgatóinak autonóm nyelvtanuláshoz szükséges tudását és hozzáállását vizsgálta. A kutatás eredményei alapján a válaszadó hallgatók egy részének különböző mértékben ugyan, de nehézségei voltak az autonóm nyelvtanuláshoz kapcsolódó számos területen (pl. motiváció, negatív érzelmek kezelése, a nyelvtanulási folyamat tervezése, bizonyos módszerek és stratégiák alkalmazása, a tanulási folyamat monitorozása, önértékelés).

Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a válaszadók az autonómiával kapcsolatos iránymutatást elsősorban a tanártól várták el (Asztalos és Szénich, 2019). A 2020 márciusában bevezetett kényszertávoktatási helyzetben felértékelődött a hallgatók autonóm (nyelv)tanulásra való hajlandósága, valamint az is, hogy az oktatók fel vannak-e készülve az infokommunikációs eszközök használatára, és ha igen, akkor milyen mértékben. Az elmúlt évtizedek nyelvpedagógiai diskurzusának állandó témája a módszertani megújulás szükségessége, a tanulóközpontú megközelítés, a tanulói diverzitás kezelése és az egyéni tanulási utak támogatása, a tanulói aktivitás, a kooperativitás, a motiváció és az érzelmek szerepe, a világos oktatói elvárások megfogalmazása és a fejlesztő értékelés is (Einhorn, 2015; Tassinari, 2017). Tanulmányunk a BGE-n 2020 márciusában bevezetett digitális átállást ebben a kontextusban vizsgálja: az intézményünkben megvalósított korábbi vonatkozó projektelőzmények bemutatása és a szakirodalmi áttekintés után a kényszertávoktatásra történt hallgatói visszajelzésekről készült, kérdőíves felmérésünk eredményeit mutatjuk be.

Előzmények: módszertani fejlesztési projektek a BGE szaknyelvi tanszékein

A BGE-n az Oktatásmódszertani Központ munkatársai online anyagok megosztásával, továbbképzésekkel és tanácsadással támogatták az oktatók munkáját a kényszertávoktatási helyzetben, de módszertani szemléletváltás ösztönzésére vonatkozó továbbképzéseken az oktatóknak már korábban is volt lehetőségük részt venni, valamint több olyan projekt valósult meg, amely ezt a módszertani megújulást segítette elő. A BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetéhez tartozó szaknyelvi tanszékek tevékenysége révén az egyetem kétszer is elnyerte az Európai Nyelvi Díjat (Pál, 2014; Török és Kétyi, 2019), ami jól illusztrálja a szaknyelvoktatás területén megvalósult folyamatos és sikeres módszertani innovációs kezdeményezéseket. Ezen túlmenően az intézet oktatói több olyan nemzetközi projektben vettek és vesznek részt, amelyek éppen ezt a szemléletváltást igyekeznek erősíteni.

A 2015 és 2017 között megvalósult nívódíjas ICCAGE Erasmus+ stratégiai partnerségi projekt az egyetemek közötti, virtuális térben megvalósuló hallgatói együttműködések kidolgozását segítette elő (Loch és Pál, 2018, 2020). A 2019 és 2022 közötti időszakra támogatást nyert CORALL projekt célja pedig a hallgatók autonóm nyelvtanulásának fejlesztése, amelynek háttérében a pedagógiai kultúráváltást elősegítő olyan megközelítés áll, amely megfelelő támogatói eszköztárral, a nyelvtanulói felelősségvállalás és tudatosság fejlesztésével a szaknyelvi kurzusokon folyó munka eredményességének növeléséhez járul hozzá. Az intézet munkatársai ugyanebben az időszakban vesznek részt az INCOLLAB projektben, amely nemzetközi kooperáció keretében tartalmilag és módszertanilag innovatív oktatási modulok kidolgozását tűzte ki célul: a BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán is alkalmazott modulok a szakmai ismeretek átadására, valamint a szaknyelvi és egyéb készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Mindezek a projektek, valamint a szaknyelvi portfólió használatára vonatkozó gyakorlati fókusz (Bánhegyi, 2019; Bánhegyi és Fajt, 2020; Bánhegyi, Fajt és Dósa, 2020; Fajt, 2019, 2020) a fent említett módszertani megújulást segítik elő, amelynek szükségessége a 2020 márciusában bevezetett kényszertávoktatás miatt széles körben egyértelművé és elodázhatatlanná vált.

Szakirodalmi áttekintés: a digitális átállás és az ehhez szükséges módszertani megújulás

A 2020. március és június közötti időszak oktatási tapasztalatainak és tanulságainak összegzésére számos tudományos folyóirat (*System, IAFOR, Asian EFL*) különszámmal készül, de a *Journal of Technology and Teacher Education* című folyóirat már 2020 májusában megjelentetett egy különszámot *Preservice and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic* címmel, illetve a tanulmánypublikálási felhívásra beérkezett, de a folyóiratban végül meg nem jelent rövid esettanulmányokat e-könyv formátumban is kiadták (Ferdig és mtsai, 2020). A 2020-ban megjelent tanulmányok a digitális átállást különböző aspektusokból vizsgálják, kitérnek többek között a hallgatói elégedettségre az egyes intézményekben, a használt platformok és az online oktatás hatékonyságára (Amin és Sundari 2020; Hargis, 2020), az oktatói tapasztalatok elemzésére (Lapada és mtsai, 2020), valamint a távolléti oktatásban a tanár–diák, illetve diák–diák kommunikációra (O’Keefe és mtsai, 2020). Több olyan tanulmánykötet is megjelenés előtt van (Chen, megjelenés alatt; LeLoup és Swanson, megjelenés alatt), amelyek kifejezetten a nyelvoktatás területén összegzik az oktatói tapasztalatokat. A hazai felsőoktatásban is egymást érték a 2019/2020-as tanév tavaszi félévének vége felé az online kérdőívek, amelyek a kényszertávoktatás tapasztalatainak felmérésére irányultak (Budapesti Műszaki Egyetem, 2020; Corvinus Egyetem, 2020; Szegedi Tudomány Egyetem, 2020; Tempus Közalapítvány, 2020). Ezek a felmérések kivétel nélkül megerősítik, hogy akármilyen módszert választott is egy adott intézmény, illetve egy adott tanár a kényszertávoktatás gyakorlati megvalósítására, az oktatás eredményessége azon múlt, hogy a hallgatók/diákok, valamint az oktatók/tanárok mit tudtak kezdeni azzal a helyzettel, hogy megszűnt a megszokott jelenléti oktatás, valamint hogy az érintettek mennyiben tudtak alkalmazkodni az online tér adta lehetőségeihez.

Hallgatói oldalról feltételezhető, hogy a nagyobb fokú autonóm tanulási hajlandósággal rendelkező nyelvtanulók könnyebben alkalmazkodtak az új helyzethez, illetve azok, akik az infokommunikációs eszközöket otthonosan használják, oktatói oldalról pedig azok, akik a nyelvtanulói autonómiára építettek, és akik nagyobb tapasztalattal rendelkeztek az IKT-eszközök felhasználása terén, vélhetőleg sikeresebben reagáltak az új helyzet jelentette kihívásokra. Ennek következtében az autonóm nyelvtanulás a digitális átállás során különös jelentőséget nyert. A nyelvtanulási autonómiával foglalkozó kutatások több évtizedes történetében számos különböző leírás, definíció és modell született, amelyek az autonómia dinamikus, absztrakt és komplex jellegéből adódóan más-más megközelítéseket tartalmaznak (Benson, 2001; Everhard, 2016; Oxford, 2015). A különféle megközelítésekhez hozzájárul az is, hogy az autonómia megjelenési formája különböző kontextusokban és egyes tanulók esetében más és más (Benson, 2011; Lamb, 2017). Emellett általánosan elfogadott és az autonómiadefiníciók közös magjának tekinthető az a meghatározás, amely Holec (1981) sokat idézett, klasszikusnak tekinthető definíciójára nyúlik vissza. Eszerint az autonómia központi eleme, hogy a nyelvtanulók egyre nagyobb mértékben veszik át az irányítást saját nyelvtanulási folyamatuk felett (Benson, 2011).

Benson (2011) az autonóm tanulással foglalkozó kutatásokat összegző cikkében három alapvető jellemzőt emel ki, amelyek széles körben elfogadottak: a nyelvtanulók természetűl fogva hajlamosak arra, hogy felelősséget vállaljanak tanulásukért, az autonóm tanulási képesség fejleszthető, és az autonóm nyelvtanulás hatékonyabb, mint a hagyományos tanárközpontú megközelítés. A hatékonysághoz nagyban hozzájárul az is, hogy az autonóm nyelvtanulás intézményes nyelvoktatás keretei között is kitérje a nyelvtanulás lehetőségeit, és kiszabadítja a nyelvtanulást az osztálytermi keretek közül:

az autonóm nyelvtanuló képes arra, hogy önállóan is lehetőségeket keressen nyelvtudása gyarapítására, valamint az idegen nyelvi kommunikáció gyakorlására (Csizér és Kormos, 2012; Csizér és Öveges, 2020; Little, 1999; Tassinari, 2017). Fontos röviden arra is kitérni, hogy az autonóm nyelvtanulási képesség fejleszthető és fejlesztendő. Emellett nyilvánvalóan az intézményi keretek között zajló nyelvoktatásban az autonóm nyelvtanulási viselkedés kialakításában és támogatásában meghatározó szerepet játszik a tanár (Benson, 2011; Everhard, 2016; Lamb, 2017; Little, 2020), ugyanis a nyelvtanulói autonómiát támogató nyelvoktatás során a tanulók felhatalmazást kapnak arra, hogy a tanulási folyamat alakításában aktívan részt vegyenek. Sok nyelvtanuló számára ez szokatlan, ezért e megközelítésmód bevezetésénél fontos a tanulókkal együtt az autonómia mibenlétét tisztázni és a bevezetésnél a fokozatosság elvét alkalmazni (Chovancová és mtsai, 2020; Scharle és Szabó, 2000; Tassinari, 2017). Mivel a felmérések azt mutatják, hogy a magyar közoktatásban folyó idegennyelv-oktatásban továbbra is jellemző a tanárközpontú megközelítés (Öveges és Csizér, 2018), továbbá a felsőoktatásban részt vevő hallgatók egy részének is gondot okoz a nyelvtanulási folyamat autonóm megközelítése (Asztalos, Szénich és Csizér, 2020), a digitális átállás kényszere mellett sem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a nyelvtanulók számára támogatás szükséges ahhoz, hogy autonóm nyelvtanulóvá válhassanak és hogy ebben a folyamatban a tanár szerepe kulcsfontosságú.

Az autonóm nyelvtanulás lehetőségeit bővíti az információs és kommunikációs technológia (IKT) alkalmazása (Reinders, 2018). Az IKT eredetileg egy iskolai tantárgy neve volt, de ma már tágabb értelemben használják, és minden digitális technológiai eszközt magában foglal (Kétyi, 2009; Nádori, 2012; Suwannasom, 2010): például egy digitális fényképezőgéppel készített fénykép felhasználását PowerPoint prezentációhoz, egy link megosztását online felületen vagy akár egy Wordben készült keresztretjvény felhasználását nyomtatott formában (Nádori, 2012). Tanulmányunkban az IKT kifejezést ebben az értelemben fogjuk használni.

Az elméleti és empirikus kutatások eredményei alapján az IKT-eszközök alkalmazása a nyelvtanításban és -tanulásban önmagában nem garantálja az oktatás hatékonyságának növelését (Kétyi, 2017; Papp-Danka, 2014; R. Tóth és Molnár, 2009; Reinders,

Benson (2011) az autonóm tanulással foglalkozó kutatásokat összegző cikkében három alapvető jellemzőt emel ki, amelyek széles körben elfogadottak: a nyelvtanulók természetétől fogva hajlamosak arra, hogy felelősséget vállaljanak tanulásukért, az autonóm tanulási képesség fejleszthető, és az autonóm nyelvtanulás hatékonyabb, mint a hagyományos tanárközpontú megközelítés. A hatékonysághoz nagyban hozzájárul az is, hogy az autonóm nyelvtanulás intézményes nyelvoktatás keretei között is kitágítja a nyelvtanulás lehetőségeit, és kiszabadítja a nyelvtanulást az osztálytermi keretek közül: az autonóm nyelvtanuló képes arra, hogy önállóan is lehetőségeket keressen nyelvtudása gyarapítására, valamint az idegen nyelvi kommunikáció gyakorlására (Csizér és Kormos, 2012; Csizér és Öveges, 2020; Little, 1999; Tassinari, 2017). Fontos röviden arra is kitérni, hogy az autonóm nyelvtanulási képesség fejleszthető és fejlesztendő.

2018). Más eszközökhöz hasonlóan itt is fontos, hogy pedagógiailag megalapozott módon, az adott környezethez és tanulókhöz igazítva használják ezeket az eszközöket az öncélúság elkerülésével: azaz lényeges, hogy ezek az eszközök mindig egy oktatási célnak legyenek alárendelve. Az eszközök és felhasználási lehetőségeik sokfélesége miatt azonban eddig nem alakult ki egységes digitálispedagógia-elmélet (Papp-Danka, 2019). Számos magyar és nemzetközi kutatás igazolta, hogy az IKT-eszközöket gyakran a korábbi hagyományos, tanárközpontú oktatási módszereket megőrizve alkalmazzák a tanárok (Buda, 2010; Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010; Gabriel és mtsai, 2012; Lakatosné, 2010; Molnár és Kárpáti, 2012; Papp-Danka, 2019; Waycott és mtsai, 2010). Ezek alapján kérdés, hogy a kényszertávoktatás során az IKT-eszközöket korábban nem vagy kisebb mértékben használó tanárok milyen oktatási célokra használták.

Bár az IKT-eszközök használata nem garantálja a hatékonyabb nyelvtanítást, lehetőséget teremthet a nyelvtanítás megújítására (Európai Bizottság, 2008; ITL Research, 2011; R. Tóth és Molnár, 2009), hiszen bővítheti a tanulók és oktatók lehetőségeit. Lehetővé teszi például az informális tanulás bevonását az oktatásba, az élethosszig tartó tanulásra felkészítést, valamint a nyelvi készségek mellett tanulási készségek és kompetenciák fejlesztését is. Az IKT-eszközöket integráló módszertani megújulás eredményesebb nyelvtanuláshoz vezethet. Az IKT-eszközök hatékonyságának mérése – hasonlóan az eredményességméréshez az általános pedagógiai gyakorlatban – számos nehézségbe ütközik (Chapelle, 2014; Papp-Danka, 2014). Az IKT-eszközök használatát a nyelvtanításban ezért gyakran a tanárok és a nyelvtanulók hozzáállására és a szubjektív eredményesség érzéseire fókuszálva vizsgálták (Molnár, 2011). A tanulmányok többsége arról számolt be, hogy a tanulók pozitívan értékelték az IKT-eszközök használatát a nyelvtanításban (Asztalos, 2016; Nikolov és Ottó, 2010). Papp-Danka (2014) a felsőoktatásban, online kurzusokon végzett eredményességvizsgálatainál a hallgatók a legnagyobb problémának a nyomkövetést, a tervezést és az időmenedzsmentet találták. Ebből Papp-Danka (2014) arra a következtetésre jutott, hogy az eredményes online tanuláshoz szükséges a hallgatók bevonódása, a források megfelelő használata és a tanulás megszervezése.

Az eredményes IKT-eszközhasználat feltétele továbbá az is, hogy a diákok hozzáférjenek internethasználatra alkalmas eszközökhöz, és tudják is azokat megfelelő módon használni. Külföldi és magyar kutatások is igazolták, hogy a felsőoktatásban tanulók szinte kivétel nélkül hozzáférnek digitális eszközökhöz, és széles körben tudják őket alkalmazni kommunikációs és közösségi célokra (Bennett és Maton, 2010; Bullen, Morgan és Qayyum, 2011; Fehér és Hornyák, 2011; Hargittai, 2010; Jones és Shao, 2011; Margaryan, Littlejohn és Vojt, 2011; Ollé, 2011; Papp-Danka, 2013). Ugyanezekből a kutatásokból azonban az is kiderült, hogy tanulási célokra csak a diákok kis része használja ezeket az eszközöket. Ez arra utalhat, hogy bár a hallgatók túlnyomó többsége technikailag felkészült a kényszertávoktatásra, az IKT-eszközök tanulási célokra való önálló alkalmazása problémát jelenthet számukra.

Az IKT-eszközök megjelenésétől kezdve feltételezték, hogy ezen eszközök használata – a nyelvtanulás hatékonyságának növelése mellett – lehetővé teszi a tanár nélküli autonóm idegennyelv-tanulást, ám ez a feltételezés ebben a formában nem teljesen állja meg a helyét (Reinders és Hubbard, 2013), az IKT alkalmazása mégis számos módon hozzájárulhat az autonóm nyelvtanuláshoz (Reinders, 2018). Az IKT-eszközöknek nem csupán előnyei, hanem hátrányai is vannak. Problémát okozhat többek között a túl sok forrás, információ és anyag, a másolás és a plágium veszélye, a túl magas nyelvi szint, a feladatok és applikációk vegyes minősége. Reinders (2018) szerint további nehézséget jelent, hogy az IKT-eszközök használata bizonyos mértékű autonóm nyelvtanulási készséget igényel, ennek hiányában ez a módszer csak korlátozottan lehet eredményes. A fenti nehézségek miatt különösen fontos, hogy a nyelvtanulókat fel kell készíteni és támogatni kell az IKT-használattal kísért autonóm jellegű tanulás folyamán.

Hasonlóan az autonóm nyelvtanulás támogatásához az IKT-eszközöknél is meghatározó tényező a tanár, akinek a segítségével hozzájárul az eszközök hatékony és autonóm nyelvtanulást lehetővé tevő alkalmazásához, azonban a tanár és a tanuló szerepe megváltozik a hagyományos oktatáshoz képest (Reinders és White, 2016). A tanár a tudás átadása helyett facilitátorként működik, a tanulási folyamat során egyre nagyobb teret adva a nyelvtanulók döntéseinek (Little, 2020; Reinders, 2018; Tassinari, 2017). Ez a szerepváltás kiemelt jelentőséget kap a kényszerítávoktatás során is, ahol a hagyományos tanárközpontú oktatás csak nehezen vagy egyáltalán nem valósítható meg. Röviden összegezve tehát az IKT-vel segített autonóm tanuláshoz a következőkre van szükség: a hallgatók férjenek hozzá internethasználatra alkalmas eszközökhöz, a tanulókat fel kell készíteni és támogatni kell a tanulás folyamatában, valamint a tanárnak az eszközöket pedagógiailag megalapozott módon kell alkalmaznia.

Kutatási módszerek

A jelen kutatás célja, hogy a 2020 márciusában történt digitális munkarendre való átállással kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat felmérje. A kutatás során képet szerettünk volna kapni arról, hogy a BGE-n hogyan valósult meg a digitális átállás, azaz milyen oktatási környezetben tanultak a szaknyelvi órákon a diákok és milyen megoszlásban, mennyire érezték hasznosnak a hallgatók a különböző típusú oktatási környezeteket és a használt digitális eszközöket, valamint hogy milyen hatással volt a digitális átállás a diákok tanulási motivációjára, illetve hogy a jövőben hogyan képzelik el a digitális oktatást a leghatékonyabb formában. A hipotézisünk az volt, hogy a hallgatói motiváció egyenesen arányos a valós idejű, online kontaktórák számával. Ennek vizsgálatára kutatásunkban a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk, és kérdőíves felmérést végeztünk a BGE hallgatói körében.

Résztevők

A kutatásban a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében a BGE szaknyelvi kurzusaira beiratkozott hallgatóit vizsgáltuk, mintánkba az intézmény három karáról összesen 982 fő (N = 982) került. A nemek eloszlása a következő volt: a résztvevők 19,9%-a (n = 195) férfi, míg 80,1%-a (n = 787) nő volt. A résztvevők átlagéletkora 20,7 év volt (SD = 1,71); a legfiatalabb résztvevő 18, míg a legidősebb 42 éves volt. A hallgatók karok szerinti megoszlása a következőképpen alakult: a hallgatók 48,5%-a (n = 476) a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar (KVIK), 25,5%-a (n = 251) a Külkereskedelmi Kar (KKK), 26%-a (n = 255) pedig a Pénzügyi és Számviteli Kar (PSzK) hallgatója volt. A résztvevők nagy része első (50,5%; n = 496) és második évfolyamos (35,6%; n = 350) hallgató volt, de a kitöltők között találunk felsőbb évfolyamos hallgatókat is: 9,7% (n = 95) harmadik évfolyamos, 2,9% (n = 28) negyed-, 1,3% (n = 13) pedig ötöd- vagy magasabb évfolyamos hallgató volt a kérdőív kitöltése idején. A képzési szintek megoszlása szerint a résztvevők 16,5%-a (n = 162) felsőoktatási szakképzésre (FOSZK), 83,3%-a (n = 818) alapképzésre (BSc), illetve 0,2%-a (n = 2) mesterképzésre (MSc) járt. Az adatfelvételkor arról is gyűjtöttünk információkat, hogy a válaszadók az előző félévben tanultak-e valamilyen idegen nyelvet: a kitöltők közül 811 hallgató az előző félévben is hallgatott egyetemünkön idegen szaknyelvi kurzust. Végül pedig arról kérdeztük a résztvevőket, hogy a vizsgált félévben milyen idegen nyelvet tanultak (1. táblázat).

1. táblázat. Tanult idegen nyelvek eloszlása

nyelv	hallgatók száma	százalék
angol	536	54,6%
német	200	20,4%
spanyol	113	11,5%
francia	44	4,5%
orosz	41	4,2%
olasz	33	3,4%
japán	9	0,9%
kínai	6	0,6%

Mérőeszköz

Az adatgyűjtéséhez saját készítésű kérdőívet használtunk. Kérdőívünk először rákérdezett a hallgatókkal kapcsolatos, fent ismertetett hat háttéradataira (résztevők neve, életkora, BGE melyik karának hányadik évfolyamos hallgatója, képzési szint, előző féléves szaknyelvi tanulmányok, vizsgált félévben tanult idegen nyelv). Ezt követték a digitális átállással összefüggő kérdések: egyrészt, hogy milyen munkamódszerekkel dolgoztak a hallgatók és az oktatók a digitális átállást követően, milyen oktatási formákat használtak a kurzusokon (csak online, valós idejű kontaktóráktól a kizárólag online, aszinkron feldolgozású munkalapokig terjedő skálán, illetve ezek keveréke), másrészt hogy a digitális átállás hogyan befolyásolta a hallgatók motivációját a szaknyelvi kurzusok tekintetében. A kérdőív legutolsó kérdése pedig arra irányult, hogy – a hallgatók véleménye és tapasztalata szerint – egy újabb digitális átállás esetén milyen arányban tartalmazzon a szaknyelvi kurzusmunka online, valós idejű kontaktórákat és otthon elvégzendő feladatokat.

Adatfelvétel és adatelemzés

Az adatfelvétel 2020. május közepe és július eleje között zajlott online módon, az adatgyűjtéshez Google Formsot használtunk. Az így begyűjtött adatokat először megtisztítottuk, majd kódoltuk, ezután pedig az SPSS 21.0 statisztikai elemző szoftverbe importáltuk. Az adatelemzés során a leíró statisztikák (átlagok) mellett egyszempontos varianciaanalízist (one-way ANOVA) használtunk.

Eredmények és diszkusszió: oktatási környezetek, elektronikus platformok és hallgatói motiváció

A COVID-19 járvány miatt bekövetkezett digitális átállás után a BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének tanszékein – a különféle kari ajánlásokat követve – az alkalmazott szaknyelvoktatási gyakorlat terén különböző oktatási környezetek alakultak ki. A különböző oktatási környezeteket és az ilyen módon oktatásban részesülő és kérdőívünkre választ adó hallgatók létszámát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A digitális átállás után az Intézetben használt különféle oktatási környezetek és azok megoszlása

	hallgatók száma	százalék
1. Hetente mindegyik órarendi alkalommal élő, valós idejű, online óra az oktató és a hallgatók egyidejű részvételével.	575	58,6%
2. Az órarendi alkalmak közül rendszeres jelleggel heti egyszeri, élő, valós idejű, online óra az oktató és a hallgatók egyidejű részvételével.	177	18,0%
3. Az oktató és a hallgatók egyidejű részvételével élő, valós idejű, online órákat csak pár alkalommal, elszörtan tartottak.	80	8,1%
4. Egyáltalán nem volt élő, valós idejű, online óra az oktató és a hallgatók egyidejű részvételével, csak munkalapokat használtak.	150	15,3%

A 2. táblázatban látható első oktatási környezet (1) azt takarja, hogy a tanórák hetente mindegyik órarendi alkalommal élő, valós idejű, online órák keretén belül zajlottak, amelyek során az oktatóknak és a hallgatóknak lehetősége nyílt a valós idejű interakcióra. A második oktatási környezet (2) azt jelentette, hogy a heti 2×90 perces órák közül az egyik valós idejű, online kontaktóra formájában volt megtartva, míg a második tanóra időtartamát és munkamennyiségét felőlelően a hallgatók valamilyen otthon, önállóan elkészítendő tananyagot vagy feladatot kaptak elektronikus formában. A harmadik oktatási környezetben (3) az online, valós idejű tanórák inkább konzultációs jelleggel működtek, ahol a hallgatók az otthon elvégzett tananyagokkal, feladatokkal kapcsolatosan felmerülő problémák és kérdések esetén oktatójuktól kérhettek segítséget, tanácsot, útmutatást; a tananyag és feladatok szinte egészét elektronikus formában kapták meg és otthon oldották meg a hallgatók. Végül a negyedik és egyben utolsó oktatási környezetben (4) valós idejű, online óra egyáltalán nem volt, a hallgatók teljes mértékben egyéni, otthon elvégzendő feladatokat kaptak, amelyeket az oktató – a vele szemben támasztott intézményi követelményeknek eleget téve – feltételezhetően heti rendszerességgel ellenőrzött, javított és azokra – a hallgatók fejlődését elősegítendő – javaslatok és kommentárok segítségével írásban reflektált.

A különböző oktatási módokból látható, hogy a hallgatóktól elvárt egyéni munka és önállóság mértéke egy olyan skálára helyezhető rá, amelynek a két végén az online oktatás két viszonylag szélsőséges formája található. A skála egyik végén található az egyes oktatási környezet (1), amely legnagyobb részt megfelel a hagyományos tantermi oktatás óraszámának, annyi különbséggel, hogy ebben az esetben egy virtuális tanteremben, elektronikus platformokon zajlik az oktatás. A skála másik végén a negyedik oktatási környezet (4) helyezkedik el, ahol semmilyen formában nem zajlott online, valós idejű kontaktóra: ebben az esetben a tanulói autonómiára sokkal nagyobb szükség lehetett, hiszen az oktató kevésbé volt jelen azonkívül, hogy folyamatosan feladatokat és esetenként írásbeli visszajelzést adott a hallgatóknak. A skála közepén, a két „szélsőséges” oktatási környezet között helyezkedik el a második (2) és a harmadik (3) oktatási környezet, amelyek – még ha eltérő arányban is, de – ötvözték a valós idejű, online órákat és az otthon elvégzendő feladatokat. Természetesen ez a két munkamódszer is épít a tanulói autonómiára, vagy legalábbis a hallgatók önálló tanulási képességére, hiszen ezek a munkamódszerek – más-más arányban ugyan – minden hallgatótól elvárták, hogy az online órák látogatása mellett otthoni feladatokat is végezzen, esetenként pedig azt, hogy saját tanulásukért felelősséget vállaljon és azt szervezze.

A 2. táblázatból látható, hogy a leggyakoribb oktatási forma az online valós idejű szaknyelvtóra (1) volt, ami a kutatásban részt vevő hallgatók 76,6%-ára igaz, hiszen nekik kisebb-nagyobb rendszerességgel voltak ilyen óráik. Az Intézet által ellátott órák több mint felében (58,6%) alakították ki ezt az oktatási környezetet. A második (2) és a

negyedik (4) oktatási környezet közel azonos arányban (18,% és 15,3%) jelent meg az ellátott szaknyelvórák keretein belül. A legkevésbé gyakori oktatási környezet a harmadik (3) volt, amelyben a hallgatók csupán 8,1%-a tanult.

Az átállásra rendelkezésre álló idő és az előzetes tervezés hiányában az intézménynek lehetősége sem volt arra, hogy – a már korábban használt Coospace és Moodle keretrendszereken kívül – bizonyos platformokat kötelező jelleggel vezessen be órataratás céljából. Az oktatói visszajelzések alapján bármiféle kötelező előírás negatívan hatott volna az oktatók motivációjára. Ebből következőleg a digitális munkarendre történő átállás után a szaknyelvórák keretében különböző oktatási platformokon zajlott az oktatás és a tudásmegosztás. A platformok használatára vonatkozó adatokat egyrészt zárt végű kérésekkel gyűjtöttük össze, hiszen a BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetén belül korlátozott információcsere folyt arról, hogy az oktatók milyen platformokat használnak, és az alkalmazott jó gyakorlatok megosztására, egymás inspirálására csak később nyílt lehetőség. Másrészt viszont fontosnak véltük azt is, hogy lehetőséget biztosítsunk a kitöltőknek arra, hogy szükség esetén ők maguk is bővíthessék a platformlistát, hogy ezzel még árnyaltabb képet kaphassunk a ritkábban használt digitális eszközökről. Vizsgálatunk így tehát lehetőséget biztosított arra, hogy a kitöltők minden általuk használt platformról számot adjanak.

Ezen elektronikus platformokat és azok százalékos megoszlását a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A használt digitális eszközök megoszlása az online nyelvoktatás során

	hallgatók száma	százalék
Az órák lebonyolítására használt eszközök		
Microsoft Teams	600	60,91%
Zoom	298	30,25%
Facebook Messenger	105	10,66%
Google szolgáltatás	88	8,93%
Skype	84	8,53%
Discord	16	1,62%
Feladatok megosztására használt eszközök		
Coospace	774	78,58%
E-mailes kapcsolattartás	330	33,50%
Facebook (üzenet vagy csoport)	85	8,63%
Moodle	77	7,82%
Oktatást és tanulást támogató eszközök		
Kahoot	145	14,72%
Quizlet	139	14,11%
Redmenta	41	4,16%
Mentimeter	17	1,73%
Egyéb	15	1,52%
Padlet	12	1,22%
Word Cloud	6	0,61%

A 3. táblázatban látható, hogy az egyetem által széles körűen használt Coospace volt a leggyakoribb tudásmegosztási platform (78,58%). Ennek oka az lehetett, hogy ez a felület

már ismerős volt mind a hallgatóknak, mind pedig az oktatóknak; hátránya viszont, hogy nem támogatja az online valós idejű hang- és videóhívásokat, ezért sok oktató használt emellett még más platformot is. A két legnépszerűbb hang- és videóhívásra is alkalmas platform a Microsoft Teams (60,91%), illetve a Zoom (30,25%) volt. Kis mértékben ugyan, de a Skype (8,53%), illetve a Discord (1,62%) is szerepet kapott az online oktatás során, de ezek népszerűsége messze elmarad a Coospace és a Microsoft Teams mögött. A kutatásban részt vevő hallgatók a fentiekén kívül további oktatást segítő alkalmazásokat és platformokat is használtak a tanórákon. Népszerű volt a Kahoot (14,72%) és a Quizlet (14,11%) is, amelyek kiváló felületet biztosítanak a tananyag ismételtesére, illetve több oktató is használta a Facebookot (8,63%) és a Facebook Messengert (10,66%), hogy ezen keresztül tartsa a kapcsolatot a hallgatókkal.

A különböző platformok kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók mely platformokat látják a legjobbnak a hatékony online oktatás céljára. Fontos rögzítenünk, hogy a válaszadók nemcsak az olyan platformokról nyilváníthattak véleményt, amelyeket az adatfelvétel félévében a nyelvoktatáshoz használtak, hanem bármilyen felsorolt platformról, amelyet adott esetben más, nem nyelvi órákon, a munkahelyükön vagy egyéb környezetben használtak. Az alábbi eredmények tehát a hallgatók által leghatékonyabbnak vélt platformokról adnak összefoglaló képet (4. táblázat).

4. táblázat. A használt digitális eszközök hatékonyságának megítélése a résztvevők körében

	hallgatók száma	százalék
Az órák lebonyolítására használt eszközök		
Microsoft Teams	832	84,47%
Zoom	392	39,80%
Facebook messenger	93	9,44%
Skype	86	8,73%
Google szolgáltatás	39	3,96%
Discord	14	1,42%
Feladatok megosztására használt eszközök		
Coospace	754	76,55%
E-mailes kapcsolattartás	200	20,30%
Moodle	80	8,12%
Facebook	56	5,69%
Oktatást és tanulást támogató eszközök		
Quizlet	191	19,39%
Kahoot	169	17,16%
Redmenta	24	2,44%
Padlet	5	0,51%
Word Cloud	4	0,41%
Mentimeter	2	0,20%
Egyéb	5	0,51%

A hatékonyság tekintetében megállapítható, hogy a platformok közül a Microsoft Teams (84,7%) és a Coospace (76,55%) messze a legnépszerűbbnek ítélt platformok a hallgatók körében, ezeket követően a náluk ritkábban használt, de a használat arányánál

népszerűbb Zoomon (39,80%) és az egyéb platformokon való kapcsolattartást és oktatást vélték a leghasznosabbnak résztvevőink. Ezek az adatok tehát arra engednek következtetni, hogy ha a hallgatók a hatékonyságot tartják szem előtt, akkor nagy valószínűséggel a fenti legnépszerűbb platformok közül szeretnék válogatni. Ugyanakkor a Microsoft Teams és a Coospace népszerűségének háttérében az is állhat, hogy ezeket a platformokat használta a legtöbb hallgató.

A használt digitális eszközök és azok hatékonyságának megítélése kapcsán a fenti 3. és 4. táblázat összevetésekor azt láthatjuk, hogy az órák lebonyolításához alkalmazott eszközök használata és hatékonyságuk megítélése az első négy helyezett esetében ugyanazt a képet mutatja. Ez tehát azt jelenti, hogy a leginkább használt eszközök egyúttal hatékonyak is bizonyultak. A feladatok megosztására használt eszközök esetében az eszközök használata és ezek hatékonyságának megítélése szintén hasonló. A válaszokból azonban kitűnik, hogy az oktatási célú Moodle platformot valamivel hatékonyabbnak találták a hallgatók, mint a Facebookot. Itt tehát érdemes elgondolkodni azon, hogy a hallgatók által hatékonyabbnak ítélt Moodle platformot intenzívebben használják az oktatók.

Az oktatást és tanulást támogató eszközök használata és ezek hatékonyságának megítélése tekintetében azt láthatjuk, hogy a Kahoot és a Quizlet használata nagyobb arányban népszerű a hallgatók körében, mint amilyen arányban ezeket használták az oktatók. Ez azt jelentheti, hogy a hallgatók nem csak szaknyelvi kurzusokról ismerik őket. Vagyis a Kahoot és a Quizlet mind a legintenzívebben használt, mind pedig a hallgatók által leghatékonyabbnak tartott eszközök. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy mindössze a hallgatók kevesebb mint 15%-a jelezte, hogy használták ezeket, jóllehet mindkettő alkalmas mind az autonóm tanulás támogatására, mind pedig az órai munka során a tudás mérésére és ellenőrzésére, illetve a formatív visszajelzésre gamifikációs formában. Ezeknek az eszközöknek elsősorban az oktatók körében történő nagyobb népszerűsítésére lenne szükség, akik a hallgatókat is ösztönözhetnék ezeknek az eszközöknek a használatára. Az információk vizuális megjelenítését és strukturálását segítő eszközöket (Padlet, Word Cloud, Mentimeter) az oktatók alig használták, és hallgatók elenyésző része érezte hatékonyak ezeket, ami azt is jelezheti, hogy az ezekben rejlő lehetőségekre érdemes lenne jobban felhívni az oktatók figyelmét (akár továbbképzések formájában).

Kérdőívünkben továbbá azt is vizsgáltuk, hogy a különböző oktatási módok hogyan hatottak hallgatóink motivációjára: varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk, hogy találunk-e statisztikailag szignifikáns különbséget a különböző munkamódszerekkel oktatott hallgatók motivációs szintje között, amely utóbbi értéket vizsgálatunk keretein belül a diákok motivációval kapcsolatos válaszainak átlagai testesítenek meg. A különböző oktatási módokat a 2. táblázatban foglaltuk össze. Az 5. táblázatban, a könnyebb áttekinthetőség érdekében az oktatási környezetek jelölésére a 2. táblázatban már használt numerikus számozást használjuk: az első oktatási környezet (1) alatt a heti rendszeres órarendi alkalommal zajló, valós idejű, online órákat értjük és így tovább.

5. táblázat. A hallgatói motiváció változása a különböző oktatási módszerek fényében

	oktatási mód	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
1. Hogyan hatott a digitális munkarendre való átállás az Ön tanulási motivációjára a szaknyelvi tárgy esetében?	1	575	3,18	1,05	3	9,834	0,001**
	2	177	3,10	1,09			
	3	80	3,11	0,98			
	4	150	2,67	0,99			

A statisztikai szignifikancia szintje: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Miután varianciaanalízissel a különböző oktatási környezetek szerint is elkülönítettük hallgatónk motivációval kapcsolatos átlagait, post-hoc teszttel megvizsgáltuk, hogy mely átlagok között találunk statisztikailag szignifikáns különbséget. Adatainkat vizsgálva a Student–Newman–Keuls-féle post-hoc teszt felfedte, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van azon hallgatók válaszáinak átlagai között, akiknek egyáltalán nem volt élő, valós idejű, online órájuk ($M = 2,67$; $SD = 0,99$), és akiknek volt valamilyen formában online órájuk (1-es, 2-es, 3-as oktatási környezet).

Adatainkból azt olvashatjuk ki, hogy azon hallgatók, akiknek volt valamilyen gyakoriságú online órájuk, és ezáltal volt személyes jellegű kapcsolatuk az oktatójukkal, motiváltabbak maradtak, mint azok, akiknek semmilyen online, valós idejű órájuk nem volt. Adatainkból tehát arra lehet következtetni, hogy az online órák népszerűsége az oktató szerepének fontosságára is utalhat. Lényeges egyúttal megállapítanunk, hogy adatainkból nem derül ki, hogy ténylegesen melyik oktatási környezet volt a leghatékonyabb: az adatok kizárólag a hallgatók motivációs szintjéről árulkodnak. Ettől függetlenül érdemes azonban szem előtt tartanunk, hogy azon hallgatói vélemények, hogy diákjaink melyik oktatási környezetet érezték a leghatékonyabbnak, végső soron nagyban hozzájárulhatnak mind a szaknyelvtanuláshoz kapcsolódó, mind pedig a hallgatók általános egyetemi tanulmányaikhoz kapcsolódó motivációjához, így ezt a kérdést érdemes tovább is kutatni. E hallgatói motiváció fenntartásában és növelésében azonban mindenképpen fontos szerep jut az oktatónak, ahogyan ezt adataink is megerősítik.

Végül arról is kérdeztük hallgatóinkat, hogy ha a jövőben ismét szükség lenne a digitális oktatási formára történő átállásra, akkor milyen arányban érzik a leghasznosabbnak az online kontaktórák (videokonferencia) és az önálló hallgatói munkával végzendő feladatok (gyakorlófeladatok, tesztek, szöveghallgatás stb.) kombinálását a szaknyelvi kurzusok követelményeinek leghatékonyabb teljesítése érdekében. Az ehhez kapcsolódó adatokat a 6. táblázat mutatja.

Adatainkból azt olvashatjuk ki, hogy azon hallgatók, akiknek volt valamilyen gyakoriságú online órájuk, és ezáltal volt személyes jellegű kapcsolatuk az oktatójukkal, motiváltabbak maradtak, mint azok, akiknek semmilyen online, valós idejű órájuk nem volt. Adatainkból tehát arra lehet következtetni, hogy az online órák népszerűsége az oktató szerepének fontosságára is utalhat. Lényeges egyúttal megállapítanunk, hogy adatainkból nem derül ki, hogy ténylegesen melyik oktatási környezet volt a leghatékonyabb: az adatok kizárólag a hallgatók motivációs szintjéről árulkodnak. Ettől függetlenül érdemes azonban szem előtt tartanunk, hogy azon hallgatói vélemények, hogy diákjaink melyik oktatási környezetet érezték a leghatékonyabbnak, végső soron nagyban hozzájárulhatnak mind a szaknyelvtanuláshoz kapcsolódó, mind pedig a hallgatók általános egyetemi tanulmányaikhoz kapcsolódó motivációjához, így ezt a kérdést érdemes tovább is kutatni.

6. táblázat. Online kontaktórák és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok ideális aránya

	hallgatók száma	százalék
online kontaktórák 0%-ban és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok 100%-ban	25	2,5%
online kontaktórák 25%-ban és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok 75%-ban	186	18,9%
online kontaktórák 50%-ban és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok 50%-ban	420	42,8%
online kontaktórák 75%-ban és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok 25%-ban	330	33,6%
online kontaktórák 100%-ban és önálló hallgatói munkával végzendő feladatok 0%-ban	21	2,1%

A táblázatból az derül ki, hogy a hallgatók 42,8%-a ($n = 420$) örülne, ha az órák fele online, valós idejű kontaktóra lenne, míg az órák másik felében otthoni feladatot kapnának. Szintén magas azon hallgatók száma (33,6%; $n = 330$), akik még ennél is nagyobb arányban, 75%-ban szeretnék online, valós idejű órákat, és a feladatok csupán 25%-át szeretnék otthoni feladatként végezni. Ezzel ellentétben azt, hogy 25%-ban legyenek online, valós idejű órák, és a maradék időben otthoni feladatok formájában dolgozzanak a hallgatók, csupán résztvevőink 18,9%-a ($n = 186$) választotta. A két szélsőértéknek számító oktatási környezetet, azaz, hogy 100%-ban, azaz minden órán online, valós idejű oktatás történjen, illetve hogy online, valós idejű órákat egyáltalán ne tartsanak, és helyettük csupán otthoni feladatként elvégzendő feladatokat kapjanak a hallgatók, csak elenyésző számú (2,5%, $n = 25$, illetve 2,1%, $n = 21$) kutatási résztvevő preferálta. Az adatokból tehát egyértelműen látszik, hogy – a hatékonyságot szem előtt tartva – a hallgatók szinte kivétel nélkül igénylik az online, valós idejű interakciót az oktatóval és társaikkal, ám ennek mértékében eltérés mutatkozik. Összességében elmondható tehát, hogy a hallgatók 78,5%-a legalább az órák 50%-ában kontaktórákat szeretne, ami a szaknyelvoktatás keretein belül rávilágít az oktató nélkülözhetetlen szerepére. A kényszer-távoktatás ugyanakkor az otthon végzendő feladatok fontosságára is felhívta a figyelmet: így a távoktatás pozitív hozadéka lehet, hogy a hallgatók a jövőben a kontaktórák mellett az önálló feladatokra tudatosabban fognak nagyobb hangsúlyt fektetni, mint korábban.

Összefoglalás

Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy egyetemünkön a legnépszerűbb IKT-eszközök a Microsoft Teams, a Coospace, a Zoom, az e-mailes kapcsolattartás, a Quizlet és a Kahoot voltak. Az online eszközök kapcsán azonban fontos megjegyeznünk, hogy az adatainkból az is világosan kirajzolódik, hogy a hallgatók egyöntetűen igénylik a valós idejű interakciót az oktatóval és társaikkal. Ez annál is fontosabb, hiszen vizsgálatunk az jelzi, hogy azon hallgatóknak, akiknek volt valamilyen gyakoriságú online órájuk, és így személyes kapcsolatot ápoltak az oktatójukkal, motiváltabbak maradtak, mint azok a diákjaink, akiknek egyáltalán nem volt valós idejű órájuk.

Fontos felhívni a figyelmet arra is, hogy a hallgatói motiváció fenntartásában és növelésében a digitális oktatás esetében is kiemelt szerep hárul az oktatókra: ezt adataink és a szakirodalom is megerősíti (Jagodics, Kóródi és Szabó, 2020; Kóródi, Jagodics és Szabó, 2020). Az oktatók feladatainak a motiválásán kívül ki kell terjedniük a hallgatók támogatására is, ahogyan ezt a szakirodalom szintén aláhúzza (Asztalos és Szénich, 2019;

Orosz és Molnár, 2021; Szűts, 2020; Fekete és Porkoláb, 2020; Fekete, 2020). Az egyik támogatási irány kétségkívül a hallgatóknak az autonómia irányába történő terelése és fejlesztése, amelyre az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet jelenleg futó módszertani projektjei a hallgatói visszacsatolás-nyújtás keretében kivétel nélkül törekcsenek, így a fenti projektek indokltsága e szempontból is megerősítést nyert.

Konklúzióinkat leegyszerűsítve és kutatásunk adataira támaszkodva záráscképpen elmondhatjuk, hogy a jövőben az online módon megvalósuló egyetemi szintű szaknyelvoktatás keretein belül számos autonóm tevékenységre alapuló feladatot használhatunk, azonban az oktatóra facilitátorként, a motiváció támogatójaként, valamint a tanulási folyamat részbeni irányítójaként és segítőjeként mindenképpen szükség van.

Asztalos Réka

Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi,
Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar,
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Bánhegyi Mátýás

Budapesti Gazdasági Egyetem,
Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem,
Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Pál Ágnes

Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi,
Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar,
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Szénich Alexandra

Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi,
Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar,
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Irodalom

- Amin, F. M. & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application? *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362–378. DOI: 10.24815/siele.v7i2.16929
- Asian EFL Journal (2020). *New Challenges, New Strategies and New Prospects in a Time of COVID-19 Pandemic*. <https://www.asian-efl-journal.com/special-issue-call-for-papers/> Utolsó letöltés: 2020. 08. 05.
- Asztalos Réka (2016). *The Pedagogical Purposes of the Use of Virtual Learning Environments and Web 2.0 Tools in Tertiary Language Teaching in a Blended Learning Environment*. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/34944> Utolsó letöltés: 2020. 08. 05. DOI: 10.15476/ELTE.2015.182
- Asztalos Réka & Szénich Alexandra (2018). Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt: Hallgatói preferenciák. In Bocz Zsuzsanna és Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2018: Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitálizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE. 287–300.
- Asztalos Réka, Szénich Alexandra & Csizér Kata (2020). Nyelvoktatás és autonóm nyelvtanulás: helyzetkép és megújulási törekvések Magyarországon. In Ludwig, Ch., Tassinari, G. & Mynard, J. (szerk.), *Navigating foreign language learner autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing. 254–279.
- Bánhegyi Mátýás (2019). Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In Bocz Zsuzsanna & Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE. 255–274.
- Bánhegyi Mátýás és Fajt Balázs (2020). Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 38–50.
- Bánhegyi Mátýás, Fajt Balázs & Dósa Ildikó (2020). Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In Bocz Zsuzsanna és Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 215–230. DOI: 10.48040/pl.2020.18
- Bennett, S. J. & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321–331. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited. DOI: 10.4324/9781315833767
- Benson, P. (2011). What is new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18. DOI: 10.37546/jaltt135.4-4
- Buda András (2010). Attitudes of teachers concerning the use of ICT equipment in education. *Journal of Social Research & Policy*, 1(2), 131–150.
- Budapesti Műszaki Egyetem (2020). *Távoktatás tapasztalatai kérdőív*. https://vik.hk/wp-content/uploads/2020/08/tavoktatás_tapasztalatai_kivonat_oldalra.pdf Utolsó letöltés: 2020. 08. 05.
- Bullen, M., Morgan, T. & Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning Technology*, 37(1), 1–24. DOI: 10.21432/t2nc7b
- Chapelle, C. (2014.08.23-24). Arguments for technology and language learning. Konferencia-előadás: *Eurocall 2014 Conference*, Groningen, Hollandia.
- Chen, J. (megjelenés alatt, szerk.). *Emergency remote teaching: Voices from world language teachers and researchers*. Springer.
- Chovancová, B., Hradilová, A. & Bilová, S. (2020). On the Road to Autonomy: Degrees of Learner Autonomy in Experiential Learning. In Sedláčková, K., Chovancová, B. & Bilová, S. (szerk.), *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing. 54–64.
- Corvinus Egyetem (2020). *A távoktatás tapasztalatai. A Tanárképző és Digitális Tanulási Központ kérdőíve az oktató kollégák számára*. <https://www.uni-corvinus.hu/a-tavoktatás-tapasztalatai-kerdoiv> Utolsó letöltés: 2020. 08. 05.
- Csizer Kata & Kormos Judit (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17.
- Csizer Kata & Öveges Enikő (2020). Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei. *Modern Nyelvoktatás*, 36(1–2), 44–58.
- Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. DOI: 10.1080/15391523.2010.10782551
- Európai Bizottság (2008). *Commission staff working document. The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. Letöltés: http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2008/2629/COM_SEC%282008%292629_EN.pdf Utolsó letöltés: 2014. 01. 10.
- Everhard, C. J. (2016). What is this thing called autonomy? In Mattheoudakis, M. & Nicolaidis, K. (szerk.), *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*. Thessaloniki. 548–568.
- Fajt Balázs (2019). Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In Bocz Zsuzsanna, & Besznayák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE. 19–27.
- Fajt Balázs (2020). The production-oriented approach (POA) in Hungary: piloting POA in the Hungarian higher education context. In Bocz Zsuzsanna, & Besznayák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 215–230. DOI: 10.48040/pl.2020.26
- Fehér Péter & Hornyák Judit (2011.01.14-15.). 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. Konferencia-előadás: *III. Oktatás-informatikai konferencia*, Budapest, 2011. 01. 14–15.
- Fekete Mariann (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 77–95. DOI: 10.14232/iskult.2020.9.77
- Fekete Tamás & Porkoláb Ádám (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. DOI: 10.14232/iskult.2020.9.96
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020, szerk.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2020. 08. 11.
- Gabriel, M. A., Campbell, B., Wiebe, S., MacDonald, R. J. & McAuley, A. (2012). The role of digital technologies in learning: Expectations of first year university students. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(1), 1–18. DOI: 10.21432/t2zw2d
- Hargis, J. (2020). What is effective online teaching and learning in higher education? *Academia Letters, Article 13*. 1–6. DOI: 10.20935/al13
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives' variation in Internet skills and uses among members of the „net generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113. DOI: 10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- IAFOR International Academic Forum (2020). *Announcing a Special Issue: COVID-19: Education Responses to a Pandemic*. <https://iafor.org/covid-19-education-responses-to-a-pandemic> Utolsó letöltés: 2020. 08. 11

- ITL Research (2011). *Innovative teaching and learning research, 2011. Findings and Implications*. <http://itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20Research%202011%20Findings%20and%20Implications%20-%20Final.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 08. 11
- Jagodics Balázs, Kóródi Kitti & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában. 2. rész. *Iskolakultúra*, 30(11), 24–43. DOI: 10.14232/iskkult.2020.11.24
- Jones, C. & Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: Implications for higher education*. Higher Education Academy.
- Journal of Technology and Teacher Education (2020). *Preservice and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic*. Utolsó letöltés: 2020. 02. 17.
- Kétyi András (2009). Comparative usability study of ICT tools for collaborative language learning. Konferencia-előadás: *LOGOS Open Conference on strengthening the integration of ICT research effort*, Budapest, 2009. 01. 19–20.
- Kétyi András (2017). Egy mobil nyelvtanulási applikáció használata és tapasztalatai a nyelvtanulásban. In Loch Ágnes & Dévény Ágnes (szerk.), *Módszertani kísérletek a nyelvtanulásban - motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 59–66.
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában. 1. rész. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: 10.14232/iskkult.2020.10.38
- Lakatosné Török Erika (2010). *Informatikai kompetencia, oktatási stratégiák és módszerek a pedagógiai innováció szolgálatában – vizsgálatok nemzetközi fejlesztő programban részt vevő pedagógusok körében*. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/lakatosne_torok_tezis_hu.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 17. DOI: 10.14232/phd.750
- Lamb, T. (2017). Knowledge about language and learner autonomy. In Cenoz, J. & Gorter, D. (szerk.), *Language Awareness and Multilingualism*, Springer International Publishing. 173–186. DOI: 10.1007/978-3-319-02240-6_14
- Lapada, A. A., Miguel, F. F. & Robledo, D. A. R. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges international. *Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 32–40. DOI: 10.26803/ijlter.19.6.8
- LeLoup J. & Swanson, P. (megjelenés alatt). *Call for Chapters: Effective Online Language Teaching in a Disruptive Environment*. Igi Global.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In Cotterall, S., & Crabbe, D. (szerk.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang. 11–18.
- Little, D. (2020). The future of language learner autonomy: Theory, practice, research. In Sedláčková, K., Chovancová, B. & Bilová. Š. (szerk.), *The teacher's role in development of learner autonomy*. Candlin & Mynard. 12–28.
- Loch Ágnes & Pál Ágnes (2018). Úton a nemzetköziesítés felé – az ICCAGE projekt (2015–2017) a nemzetköziesítés szolgálatában. In Boncz Zsuzsanna & Besznayák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2018: Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanulásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanulásról és -kutatásról*. SZOKE. 29–40.
- Loch Ágnes & Pál Ágnes (2020). Developing Intercultural Communicative Competence through Telecollaborative Modules Integrated in Foreign Language and Intercultural Communication University Courses. *Pertanika Social Sciences and Humanities*, 28(2), 1125–1141.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429–440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004
- Molnár Gyöngyvér (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér & Kárpáti Andrea (2012). Informatikai műveltség. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 441–476.
- Nádori Gergely (2012). *Gamification – tananyag*. PIL Akadémia. <http://bit.ly/1dWcK5J> Utolsó letöltés: 2020. 02. 17.
- Nikolov Marianne & Ottó István (2010). E-learning a Coospace rendszerben: egy kísérleti kurzus tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 10(2), 23–33.
- O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A. & Vignare, K. (2020). *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook. Every Learner Everywhere*. http://olc-wordpress-assets.s3.amazonaws.com/uploads/2020/05/Faculty-Playbook_Final-1.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 17.
- Ollé János (2011). A digitális nemzedék tanulási stratégiájának változása és online az eszközhasználattal kapcsolatos összefüggések. Konferencia-előadás: *11. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2011. 11. 3–5.
- Orosz Beáta & Molnár György (2021). A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai. In Juhász, Erika; Kozma, Tamás; Tóth, Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban Budapest*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 266–276.

- Öveges Enikő & Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. OH-EMMI.
- Oxford, R. L. (2015). Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 58–71. DOI: 10.1080/17501229.2014.995765
- Papp-Danka Adrienn (2013). Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban. In Ollé János és mtsai. (szerk.), *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. 33–42.
- Papp-Danka Adrienn (2019). Digital lifestyle – digital citizenship – digital pedagogy. *Opus et Educatio*, 6(4), 445–457. DOI: 10.3311/ope.344
- R. Tóth Krisztina & Molnár Gyöngyvér (2009). A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 7(1), 25–41. DOI: 10.37205/tel-hun.2009.1.02
- Reinders, H. (2018). Autonomy and technology. In Liontas, L. (szerk.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley. 1–5.
- Reinders, H. & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154.
- Reinders, H. & Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (szerk.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Continuum. 359–375.
- Scharle Ágota & Szabó Anita (2000). *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Suwannasom, T. (2010). *Teacher cognition about technology-mediated EFL instruction in the Thai tertiary context*. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/1853> Utolsó letöltés: 2021. 02. 17.
- System (2020). *Teaching and learning languages online: Challenges and responses*. <https://www.journals.elsevier.com/system/call-for-papers/teaching-and-learning-languages-online-challenges-and-responses> Utolsó letöltés: 2020. 08. 11.
- Szegedi Tudományegyetem (2020). *Kérdőív a „karantén online” oktatásról*. <https://u-szeged.hu/sztechirek/2020-aprilis/kerdoiv-karanten-online> Utolsó letöltés: 2020. 08. 05.
- Szűts Zoltán (2020). Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 30(7), 76–90.
- Tassinari, G. M. (2017). *Lernerautonomie und Lehrerrolle – Autonomie auf den Lehrplan setzen. So geht es!* Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache Mai 2017. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html> Utolsó letöltés: 2021. 02. 17.
- Tempus Közalapítvány (2020). *School Education Gateway kérdőív az online és távoktatásról*. <https://tka.hu/hir/13579/kerdoiv-az-online-es-tavoktatasarol> Utolsó letöltés: 2020. 08. 10.
- Török Judit & Kétyi András (2018). Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal. *Multidiszciplináris kihívások sokszínű válaszok*, 3(1), 96–110.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54(4), 1202–1211. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.11.006

Absztrakt

Kutatásunk célja, hogy a 2020 márciusában történt digitális munkarendre való átállással kapcsolatos felsőoktatási hallgatói tapasztalatokat felmérjük és a vonatkozó következtetéseket levonjuk. Tanulmányunk elméleti részében kitérünk a digitális átálláshoz szükséges módszertani megújulásra: így foglalkozunk az autonóm tanulási hajlandósággal, valamint az információs és kommunikációs technológia alkalmazásával. Kutatásunk kapcsán leírjuk, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetemen hogyan valósult meg a digitális átállás: milyen oktatási környezetben tanultak a szaknyelvi órákon; a hallgatók mennyire érezték hasznosnak az ilyen formájú oktatást; milyen hatással volt a digitális átállás a diákok tanulási motivációjára; a hallgatók véleménye szerint milyen lenne a digitális oktatás leghatékonyabb formája. Számos egyéb megállapítás mellett adatainkból világosan kirajzolódik: a hallgatók egyöntetűen igénylik a valós idejű interakciót az oktatókkal és társaikkal; azon hallgatók, akik személyes kapcsolatot ápoltak az oktatójukkal, motiváltabbak maradtak; az oktatóra kiemelt szerep hárul a motiváció fenntartásában és növelésében facilitátorként, valamint a tanulási folyamat részbeni irányítójaként és támogatójaként.

Az internethasználat etikai kérdéseinek vizsgálata

9. és 10. évfolyamos gimnazisták körében

Kisvárosi gimnazisták körében végzett kutatásunk a diákok internethasználatának etikai vonatkozású kérdéseivel kapcsolatos jellemzőit vizsgálta online kérdőíves módszerrel. Eredményeink a mindennapi pedagógiai munka és a médiatudatosságra nevelés hosszabb távú stratégiai tervezése számára is üzenettel bírnak. Fontos, hogy megismerjük és megértsük annak az online környezetnek a működését és jellegzetességeit, amely a gyermekeinket körülveszi. Kiemelt jelentősége van az internetes veszélyek megelőzésének, és szükséges lehet megelőző, érzékenyítő programok, előadások szervezése az intézményekben.

Erkölcsei fejlődés és erkölcsi nevelés a 20. században

Az etika a filozófia tudományának egyik ágaként az erkölcsi jó és rossz fogalmát állítja gondolkodása középpontjába, és azt az értékrendszert vizsgálja, amely alapján a közösségek különböző viselkedéseket magukra nézve jönnek és kötelező érvényűnek elfogadják, vagy éppen ellenkezőleg, elutasítanak és szankcionálnak (Hársing, 1995). Így az etikai vizsgálódások nyomán körvonalazható, hogy az egyes embercsoportok milyen erkölcsi rendszer alapján működtetik értékítéleteiket, és ezáltal milyen erkölcsi mechanizmusok hatnak a szociális térre.

Amikor egy emberi tevékenységről eldöntjük, hogy az jó vagy rossz az egyén, illetve a közösség szempontjából, a közösség normái szerint ítélünk (Hársing, 1995). Ez az erkölcsi értékelés és döntés mindig szituatív, koronként, társadalmanként és helyzetenként változik, illetve függ az egyes ember életkorától és az erkölcsi fejlettség fokától is.

Piaget (1932/1965) szakaszos fejlődésmélete az erkölcsi ítéletalkotás kapcsán is különböző fejlődési szinteket állít fel. A műveletek előtti szakaszban járó óvodások erkölcsi ítéleteit és szabálykövető magatartását leginkább a saját érdek vezérli, és megfigyelhető, hogy szerintük a közösség által kialakított normák helyzetől függően újragondolhatók és önkényesen megváltozathatók. Később azonban éppen ennek ellenkezője válik jellemzővé: az ötödik életévét betöltő gyermek a felnőttek által hozott szabályokat megkérdőjelezhetetlennek és abszolút jónak gondolja, és csak az erkölcsi szabályszegés eredményét, illetve következményét veszi figyelembe akkor, amikor ítéletet kell alkotnia annak súlyosságáról, az elkövető motivációját és a körülményeket figyelmen kívül hagyja. A gyermek majd csak a konkrét műveleti szakaszban lesz képes annak megértésére, hogy a büntetés is emberi döntés, értékítélet következménye, és nem szükségszerű

velejárója a társadalmi normák megszegésének. A formális műveletek szakaszában, azaz serdülőkorban Piaget szerint a gyermek gondolkodása megéri arra, hogy megértsen társadalmi jellegű erkölcsi szabályokat is.

A szakaszos fejlődésméletek másik képviselője, Kohlberg (1969, 1976) az erkölcsi fejlődés három szintjét és összesen hat szakaszát határozta meg. A prekonvencionális fejlődési szinten, körülbelül tízéves korig a gyermek vagy a büntetés elkerülése vagy a jutalom megszerzése érdekében követi a felnőttek által hozott szabályokat. A konvencionális erkölcs szintjére lépő egyén értékítéleteit a jógyerek-, illetve a tekintélyorientáció határozza meg, vagyis azért tartja be a törvényeket és társadalmi normákat, mert szeretné elkerülni, hogy a tekintélyszemélyek helytelenítsék cselekedeteit. Kohlberg szerint a posztkonvencionális erkölcs szakaszában az ember először társadalmiszerződés-orientációval rendelkezik. Ekkor elsődlegesen a közösség jólléte érdekében tartjuk be a szabályokat. Az erkölcsi fejlődés legmagasabb fokán, az etikaelv-orientáció esetén pedig képesek vagyunk arra, hogy cselekedeteinket saját magunk választotta etikai elvek szerint hajtsuk végre. Kohlberg szerint ezt a szintet csak az emberek mintegy 10%-a éri el.

Az erkölcsi elvek következő generációkba történő átszarmaztatása a közösség fennmaradásának létfeltétele. Nagy József (2002) összefoglalása alapján elmondható, hogy a csoporttársadalmak és a tömegtársadalmak korában a szocializáció, és így az erkölcsi fejlődés segítése is a különböző kisközösségek, elsősorban a család és a szülők feladata volt. A csoporttársadalmak idején az egyén kizárólagos szocializációs terepe a zárt közösség, a maga egyértelmű normáival és szabályaival, melyeket a gyermekek utánzás útján a jutalmazás–büntetés dimenziói mentén sajátítottak el. A tömegtársadalmak aztán a csoportok normáit kiegészítették különböző deklarált, írásban is rögzített szabályokkal, de a család elsődleges szerepe a normák hagyományozásában megmaradt.

Ma azonban, amikor a planetáris proszocialitás kialakulásának korát éljük, mind a család, mind pedig a társadalom előíró szabályrendszerének erkölcsi fejlődésre gyakorolt hatása csökken.

A szakaszos fejlődésméletek másik képviselője, Kohlberg (1969, 1976) az erkölcsi fejlődés három szintjét és összesen hat szakaszát határozta meg. A prekonvencionális fejlődési szinten, körülbelül tízéves korig a gyermek vagy a büntetés elkerülése vagy a jutalom megszerzése érdekében követi a felnőttek által hozott szabályokat. A konvencionális erkölcs szintjére lépő egyén értékítéleteit a jógyerek-, illetve a tekintélyorientáció határozza meg, vagyis azért tartja be a törvényeket és társadalmi normákat, mert szeretné elkerülni, hogy a tekintélyszemélyek helytelenítsék cselekedeteit. Kohlberg szerint a posztkonvencionális erkölcs szakaszában az ember először társadalmiszerződés-orientációval rendelkezik. Ekkor elsődlegesen a közösség jólléte érdekében tartjuk be a szabályokat. Az erkölcsi fejlődés legmagasabb fokán, az etikaelv-orientáció esetén pedig képesek vagyunk arra, hogy cselekedeteinket saját magunk választotta etikai elvek szerint hajtsuk végre. Kohlberg szerint ezt a szintet csak az emberek mintegy 10%-a éri el.

Ezek helyett a tényezők helyett, illetve mellett egyre erősödik a média szocializációs hatása (Molnár, 2010). Kialakult az internetkultúra, mely nemcsak új generációs közösségi térként működik, hanem egyúttal a fiatalok erkölcsi fejlődésére, viselkedésére, gondolkodására, szocializációjára is hatást gyakorol.

Bár az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használata a 21. században már életkortól függetlenül átszövi mindennapjainkat, attól függően, hogy milyen mértékben és milyen célra használjuk ezeket az eszközöket és lehetőségeket, a teljes populáció a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók csoportjára osztható (Som, 2012). Míg az 1946 és 1964 között született baby-boomerek, az 1965–1979-es születésű X-, illetve az 1980–1994 közt világra jött Y-generáció tagjai beletanultak az internet világába, iskolában és később autodidakta módon elsajátították a különféle szoftverek és hardverek használatát, addig gyermekeik és unokáik, vagyis az 1995 után érkezett Z-generáció képviselői (Som, 2012), már beleszülettek ebbe a közegbe, és az IKT nyelvét anyanyelvüként beszélik.

Ezáltal az internetkultúra kialakulásával egy olyan sajátos helyzet jött létre, ahol – legalábbis egy egy-két évtizedig tartó átmeneti időszakban – „a tudás birtokosai nem a középkorúak vagy az idősebbek, hanem a fiatalok” – mondja Sallai Évával folytatott beszélgetésében Aczél Petra (Sallai, 2014). Ez a jelenség számos kérdést vet fel, a szocializációs tér megváltozásától, illetve a szülőhöz és a kortárscsoportozóhoz való kötődés problémáitól kezdve egészen a hitelesség, a médiatudatosságra nevelés vagy az internethasználatához kapcsolódó etikai problémák jelenségeiig és azok kezeléséig.

Az internetkultúra olyan szocializációs és információszerzési hatásrendszer, amely a kognitív és szociális fejlődés több területére hatást gyakorol.

Az internet hatása a társas kapcsolatokra

Az interneten kialakult közösségi hálózat társas kapcsolatokra gyakorolt hatása a laikusok számára is szembeütő. A felnőttek szülőként is gyakran szembesülnek azzal, hogy gyermekeik más típusú barátságokat ápolnak, illetve kortársaikkal más jellegű tevékenységeket végeznek, mint az korábban jellemző volt. Mindez feltehetően többek között az online és offline közösségek részben eltérő csoportdinamikai folyamataiból fakad.

Az egyik legtöbb kérdést felvető probléma az internethasználat közben az anonimitás, mely egyfajta online identitás kialakulásához, a valós személyiségtől eltérő avatarok létrejöttéhez vezethet. Mindez megváltoztatja az egyén társaihoz fűződő offline kapcsolatát, a közösségi hálózatot, a személyiséget. Előfordul, hogy az egyébként zárkózott, introvertált fiatal az interneten kreált profil használatával vakmerővé válik a társas kapcsolatok terén, idegenekkel kezd beszélgetésbe, ismerkedésbe, illetve akár bántalmazóvá is válik a cybertérben (Sziklay, 2013).

Európai vizsgálatok igazolják, hogy a 9–16 éves gyermekek és fiatalok többsége használ legalább egy szociális médiumot (Livingston és mtsai, 2011), és a legtöbb internethasználatot töltött időt a közösségi médiára fordítják. Ennek következtében új típusú, esetenként csak online létező gyermekcsoportok (Balatoni, 2013) jönnek létre, melyek az iskolai kortársközösségekhez hasonló csoportdinamikai folyamatok szerint működnek, illetve sajátos kapcsolatépítési megoldásokat indukálnak.

Máté Gábor és Gordon Neufeld (2014) a nevelési és viselkedési problémák egyik fő okának a korunkat jellemző kortárs-kötődés dominanciáját tartja. A szerzők úgy gondolják, hogy a hagyományos, általuk faluközösségeként leírt csoportok felbomlása, a közvetlen hozzátartozók egymástól távoli lakhelye, illetve mindkét szülő munkavállalása és a családi hagyományok fokozatos megszűnése ahhoz vezet, hogy a gyermekek kötődési igényüket kortársaikhoz fűződő barátságaik által elégítik ki. Ennek következtében,

mint ahogy arra már az internethasználatban különböző jártassággal rendelkező generációk leírásánál is utaltunk, fiatal éretlen emberek vezetnek, irányítanak hozzájuk hasonló személyeket, emiatt pedig számos probléma jelentkezik úgy a viselkedés, mint a tanulás és a szülők által fontosnak tartott értékek elfogadása terén. Az internet elterjedése jelentősen hozzájárul az említett folyamatok felerősödéséhez, hiszen a kortársakkal való kapcsolattartás lehetősége az iskolai és szabadidős, illetve sportfoglalkozások keretein túlnő, és begyűrűzik abba az időszakba is, amit a gyerekek optimális esetben a családjukkal töltenek, és szüleikkel, testvéreikkel folytatnak jellemzően offline tevékenységeket – étkeznek, beszélgetnek, kirándulnak, játszanak. Máté és Neufeld szerint ezáltal a korlátlanul igénybe vehető internet-hozzáférésnek súlyos következményei vannak a fiatalok szociális viselkedésével és a patológiás kötődések kialakulásával kapcsolatban, és mindez különböző devianciák megjelenéséhez vezethet.

Etikai problémák az internethasználat közben

Az internethasználathoz kapcsolódóan számos etikai kérdés fogalmazódott meg az elmúlt évtizedekben. Ezen kérdések megoldására a hatóságok és a pedagógusközösségek részéről is több törekvést azonosíthatunk. Ilyen rendszerszintű stratégia részeként 2012-ben életre hívták a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóságot, amely a személyes adatokkal kapcsolatos jogsértések vizsgálatával és a visszaélések megelőzésével foglalkozik. Az említett intézményen kívül hazánkban az alapvető jogok biztosához lehet fordulni az internetes problémákkal kapcsolatos panaszokkal, melyek egy része rendőrségi nyomozáshoz, vádemeléshez is vezethet (Sziklay, 2013).

Adatvédelem

A Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság nagy gondot fordít az internetes adatkezelés szabályozására, különös tekintettel a gyermekek és fiatalok védelmére, hiszen ellenük gyakrabban követnek el visszaéléseket. 2013-as összefoglalójuk szerint a NAIH-hoz beérkező, kiskorúakkal kapcsolatos panaszok jelentős része éppen az adatvédelemhez kapcsolódik (Sziklay, 2013).

Máté Gábor és Gordon Neufeld (2014) a nevelési és viselkedési problémák egyik fő okának a korunkat jellemző kortárs kötődés dominanciáját tartja. A szerzők úgy gondolják, hogy a hagyományos, általuk faluközösségeként leírt csoportok felbomlása, a közvetlen hozzátartozók egymástól távoli lakhelye, illetve mindkét szülő munkavállalása és a családi hagyományok fokozatos megszűnése ahhoz vezet, hogy a gyermekek kötődési igényüket kortársaikhoz fűződő barátságai által elégítik ki. Ennek következtében, mint ahogy arra már az internethasználatban különböző jártassággal rendelkező generációk leírásánál is utaltunk, fiatal éretlen emberek vezetnek, irányítanak hozzájuk hasonló személyeket, emiatt pedig számos probléma jelentkezik úgy a viselkedés, mint a tanulás és a szülők által fontosnak tartott értékek elfogadása terén.

A kiskorúak által az internetes felületre feltöltött képek, az ezeken megjelölt személyek nagyon sok privát információt árulnak el kvázi idegeneknek az egyénről, és könnyen visszaélésre adnak lehetőséget (Sziklay, 2013). Pataki Gábor egy Gősi Lillának (Gősi, 2014) adott interjújában azt mondja, hogy a gyerekek és fiatalok hiányos ismeretekkel rendelkeznek az internetes adatvédelem terén, és ennek oka az, hogy a felnőttek nem tájékoztatják őket az adatvédelem fontosságáról. Talán ennek lehet a következménye, hogy egy 2012-ben lezajlott nemzetközi vizsgálat (EU Kids Online II., 2011) szerint a magyar gyerekek 55%-a teljesen publikus profillal rendelkezik a közösségi oldalakon, azaz semmilyen adatvédelmi beállítást nem alkalmaz különböző posztjai létrehozásakor.

Grooming

Az internet társas kapcsolatokra gyakorolt hatása kapcsán már említettük, hogy a weben kialakított profilok, netes személyiségek, illetve az anonimitás gyakran bátrabbá és megfontolatlanabbá teszi a fiatalokat az ismerkedés terén. Ennek következtében az online behálózás, vagyis a grooming jelensége is széles körben terjed. Ennek során a jellemzően felnőtt felhasználók gyakran egy őket fiatalabbnak mutató álprofil segítségével áldozatuk bizalmába férkőznek (Sziklay, 2013), és így alakítanak ki velük rájuk nézve nem ritkán veszélyes, gyermekkereskedelemre, szexuális visszaélésekre is lehetőséget kínáló kapcsolatokat.

Az EU Kids Online II. felmérés szerint az ilyen jellegű beszélgetésekben, illetve az ezek nyomán kialakuló találkozásokban a lányok veszélyeztetettebbek a fiúknál, ugyanakkor nemektől függetlenül a gyerekek negyede lépett már kapcsolatba olyan emberrel az interneten, akit a valóságban nem ismert.

Bullying – zaklatás, égetés, kibeszélés, befeketítés, megszemélyesítés, kirekesztés

A gyermekközösségekben megjelenő piszkálódás, ugratás, háborgatás, súlyosabb esetekben zaklatás, bántalmazás a szociálpszichológusok által régóta leírt jelenség, mely Olweus (1994. 718.) definíciója szerint nem más, mint olyan negatív cselekedet, mely „ismétlődően és hosszú időn keresztül” zajlik, és „szándékosan sérülést vagy kényelmetlenséget okoz – vagy próbál okozni – másnak”. Elliot (1997) a zaklatás négy fő formáját különíti el: a fizikai, a verbális, az érzelmi és a szexuális zaklatást, ugyanakkor Dilmac (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy a szakirodalom (Eroğlu és Peker, 2011) alapján az internetes zaklatásnak ugyanolyan nagy jelentősége van a fiatalok körében, mint az Elliot által említett offline bántalmazási formáknak. Az iskolai zaklatásnak mind hazai (Buda, 2009), mind nemzetközi téren széleskörű szakirodalma van, és mára a *cyberbullying*, vagyis az internetes zaklatás is erőteljesen kutatott területté vált.

Az internethasználattal összefüggő etikai problémák közül a kortárs csoport tagjai ellen elkövetett online zaklatás – az elektronikus eszközök használatával megvalósuló „elleneséges, zaklató, és ismétlődő károkozó magatartás” (Domonkos és Ujhelyi, 2015. 77.) – jelentheti a legnagyobb problémát a tizenévesek körében. A cyberbullying széles körű elterjedésében szerepet játszik a korábban már jelen dolgozatban is tárgyalt anonimitás problémája. A zaklatók szemszögéből vizsgálva a jelenséget az anonimitás egyrészt megvédi a bántalmazót attól, hogy tevékenységével az offline térben is összefüggésbe lehessen hozni, másrészt pedig az agresszor gyakran nem is szembesül tettének ártó hatásával, mivel személyesen nem látja, milyen fájdalmat okoz az áldozatnak (Kurucz, 2012).

Safaria, Tentama és Suyono (2016) kutatásából kiderül, hogy az általuk megkérdezett indonéz főiskolás hallgatók 83%-a találkozott már a cyberbullying valamilyen formájával élete során. A szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy ez a probléma világszerte nagy gondokat okoz, és szakirodalmi áttekintésükből kiderül, hogy a 14–18 év közötti

korosztály a leginkább érintett ebben a kérdésben. A szerzők vizsgálata szerint leggyakrabban a szociális média, azon belül is a Facebook szolgál az internetes zaklatás hátterül, és eredményeik egybecsengnek Li (2005, 2007) hasonló vizsgálataival is. Az, hogy a közösségi média jelenti az online zaklatás egy legfontosabb fórumát, valószínűleg abból fakad, hogy az EU Kids Online II. (Kurucz, 2012) vizsgálat eredményei szerint a 9–16 éves fiatalok többsége az internethasználattal töltött idő túlnyomó részében a közösségi médiumokat használja.

Faucher, Jackson és Cassidy 2014-es (2014) kutatása alapján a főiskolai hallgatók 20%-át érte internetes zaklatás a vizsgálatot megelőző 12 hónapban. Webber és Ovedovitz (2018) Finn (2004) kutatására hivatkozva kiemelik, hogy a szerző szerint a New Hampshire-i egyetem alsóbb évesei közül 10-15% azoknak a hallgatóknak az aránya, akiket már zaklattak az interneten. Webber és Ovedovitz (2018) saját kutatásában úgy találta, hogy a felsőfokú szakképzésben részt vevő diákok aránya 1 és 64% közötti az online zaklatás érintettségében. A Sentürk és Bayat (2016) vizsgálatában részt vevő középiskolás diákok 40%-a vett már részt internetes zaklatásban, és körülbelül ugyanennyi azoknak az aránya, akik váltak már áldozatává ilyen cselekményeknek. Az EU Kids Online II. (2011) vizsgálat magyarországi eredményei szerint a 9–16 éves hazai diákok körülbelül 10%-a tapasztalt a vizsgálatot megelőző évben olyan dolgot internethasználat közben, amely zavarta, felkavarta őt, és ebben inkább a fiúk voltak érintettek. Ugyanakkor pozitív tendenciát jelent, hogy a kutatás szerint a gyerekek többsége abban az esetben, ha zavaró tényezőt tapasztal az interneten, a helyzet megoldására aktív, cselekvő vagy kommunikációs stratégiát, azaz hatékony problémakezelési formát választ. Az internetes zaklatásban az EU Kids Online II (2011) szerint a fent említett magyar gyerekek 30%-a volt érintett, és ez inkább volt jellemző a fiatalabb korosztálynál, mint az idősebbeknél.

Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn (2015) az online zaklatás témakörének szakirodalmi áttekintésében számos, a jelenség hátterében meghúzódó összefüggésre hívja fel a figyelmet. A szerzők a nemzetközi szakirodalomban (Wright és mtsai, 2009) tett vizsgálódásaik eredményeként a nemek hatására vonatkozóan megállapítják, hogy a fiúk inkább agresszorként, míg a lányok inkább áldozatként szerepelnek az internetes bántalmazás eseteiben. Emellett összefüggést látnak a gyenge szülői kontroll (Ybarra és Mitchell, 2004) és a fizikai büntetés (Diamanduros és mtsai, 2008), illetve az elkövetővé válás között. A szerzők szintén hajlamosító tényezőként tekintenek a szakirodalom alapján (Festl és Quandt, 2013) a rossz iskolai légkörre és osztályközösségre, és arra hívják fel a figyelmet, hogy az ilyen kortárs csoportokban gyakrabban fordul elő az iskolai mellett az online zaklatás megjelenése is, és mint ahogy arra Kurucz Orsolya (2012) is rámutat, az online zaklatás agresszorai gyakran az iskolában is bántalmazzák társaikat, bár akadnak olyan megfigyelések is, amelyek arra derítettek fényt, hogy az online zaklatók között előfordulnak egyébként kifogástalan viselkedésű gyerekek is.

Különösen amiatt kell kiemelt figyelmet fordítanunk a jelenség vizsgálatára, mert a zaklatás különböző formái jelentős személyiségtorzító hatással rendelkeznek az elkövetőre és a bántalmazottra egyaránt (Sziklay, 2013). Dilmac (2017) például határozott összefüggést mutatott ki kérdőíves vizsgálatával a fiatal felnőttek reményvesztettsége és negatív önértékelése, illetve az internetes zaklatásban való érintettség között. Safaria és munkatársai (2016) szakirodalmi összefoglalásában több szerzőt is idéz erre vonatkozóan. Gradinger és munkatársai (2016) szerint például az interneten bántalmazott egyének körében megnő a mentális megbetegedések kialakulásának kockázata, gyakrabban használnak drogokat és alakulnak ki szuicid gondolataik. Emellett megfigyelhető, hogy körükben megnövekszik a depressziósok aránya, gyakrabban előfordul falcolás, önbántalmazás, csökken az iskolai teljesítményük, és nagyobb arányban hiányoznak az iskolából is (Schneider és mtsai, 2012). A tanulmányi eredmény romlásának és az internetes

zaklatásnak a kapcsolatára hívja fel a figyelmet Muzamil és Shah (2016) kutatása is, vizsgálatuk alapján ez a kapcsolat szignifikáns, és a szülők szocioökonómiai státusza védőfaktoroként szolgál.

Az internetes zaklatás hatása azért is lehet ilyen erőteljes, mert eltérően az offline térben bekövetkező bántalmazástól, nem térhez és időhöz kötött, hanem gyakorlatilag folyamatos (Sziklay, 2013), köszönhetően többek között az internetkapcsolattal rendelkező mobil eszközöknek, okostelefonoknak (Sallai, 2014). Az ilyen online bántalmazó közösség ellen Aczél Petra szerint védekezni is nagyon nehéz, hiszen az internetre egyszer felkerült tartalom eltüntetése gyakorlatilag lehetetlen, és az áldozat hiába szünteti meg webes tevékenységét, a zaklatás tovább működik, legfeljebb az ő tudta és ellenőrzése nélkül (Sallai, 2014).

A cyberbullying egyik válfaja az internetes kibeszélés vagy mémelés, amely során a közösség általában valamilyen fotótartalom segítségével tesz valakit neveltség tárgyává (Sziklay, 2013).

Másik, hasonlóan jelentős romboló hatásokkal rendelkező zaklatási forma a megszemélyesítés. Az ilyen esetekben az történik, hogy az elkövető valaki másnak a nevében álprofilot hoz létre az interneten, és annak segítségével oszt meg kellemetlen, bántó tartalmakat, így hozva a megszemélyesített áldozatot negatív helyzetbe (Sallai, 2014).

Annak feltárásához, hogy milyen pszichológiai folyamatok állhatnak az internetes zaklatás hátterében, korábbi, offline közösségekben bekövetkező bántalmazási jelenségek vizsgálata is hozzájárulhat. Zimbardo (2012) hírhedt stanfordi börtönkísérletének is az egyik fő tanulsága, hogy a névtelenség, vagyis az online szférában olyannyira jellemző anonimitás összefüggést mutat a károkozó viselkedéssel. Másrészt, mint ahogy

azt Zimbardo is kiemeli, az identitás helyzetfüggő, hiszen olyanoknak látjuk magunkat, amilyeneknek a társaink visszatükröznek minket. A virtuális valóságban kialakuló avatarok gyakran közel sem azonosak a valóságban létező énnel, így a gyermekek és fiatalok feltehetően az itt, a netes személyiségük által elkövetett bántalmazást sem érzik egészen a saját cselekedetüknek. A harmadik sarkalatos pont a cyberbullying jelenségének magyarázatában a felelősség kérdése. A közösségben elkövetett bántalmazás esetén az egyén saját felelősségét kisebbnek érzi, mint ha a cselekményt önállóan hajtaná végre, emellett, szintén a felelősség kérdéséhez kapcsolódóan, komoly problémát jelent,

Annak feltárásához, hogy milyen pszichológiai folyamatok állhatnak az internetes zaklatás hátterében, korábbi, offline közösségekben bekövetkező bántalmazási jelenségek vizsgálata is hozzájárulhat.

Zimbardo (2012) hírhedt stanfordi börtönkísérletének is az egyik fő tanulsága, hogy a névtelenség, vagyis az online szférában olyannyira jellemző anonimitás összefüggést mutat a károkozó viselkedéssel.

Másrészt, mint ahogy azt Zimbardo is kiemeli, az identitás helyzetfüggő, hiszen olyanoknak látjuk magunkat, amilyeneknek a társaink visszatükröznek minket. A virtuális valóságban kialakuló avatarok gyakran közel sem azonosak a valóságban létező énnel, így a gyermekek és fiatalok feltehetően az itt, a netes személyiségük által elkövetett bántalmazást sem érzik egészen a saját cselekedetüknek. A harmadik sarkalatos pont a cyberbullying jelenségének magyarázatában a felelősség kérdése.

és a netes zaklatás terjedését okozza, hogy a fiatalok egy része, bár tud arról, hogy társai ilyen módon bántanak valakit, nem lép közbe, és nem segít. A jelenség háttérében szintén szociálpszichológiai jellemzők húzódnak meg. Az Aronson (2001) által is bemutatott „társas lazálás” miatt a gyerekek nem érzik azt, hogy éppen nekik kellene megoldást keresni a problémára.

Szexting

A szexting során az internethasználók erotikus vagy pornográf fényképeket vagy videofelvételeket küldenek másoknak, illetve erre kérnek ismerősöket, ismeretleneket. Az így a világhálóra került tartalmak általában az ismerkedés egy fázisában, vagy a kialakult kapcsolat elmélyítésének céljából jutnak el az első felhasználóig. A probléma akkor keletkezik, amikor a fotót vagy videót továbbítják, ami így a rajta szereplő személy szándékaival ellentétesen kezd terjedni az interneten (Sziklay, 2013). Az EU Kids Online II. (2011) vizsgálat szerint a részt vevő magyar gyerekek 7%-a találkozott a szexting jelenségével, elsősorban felugró ablakokon, illetve azonnali üzenetküldő rendszereken keresztül.

Függőség

Máté Gábor (2017) Hall-Flavin és Hofmann (2003) definíciójára hivatkozva a függőséget a következőképpen definiálja: „valamely vegyület (narkotikum, alkohol) feletti kontroll elvesztése, annak kényszeres, tartós és folyamatos használata annak ellenére, hogy az károsodással és gyötrellemmel jár”. A jelenség további magyarázatok a szerző a függőség legfontosabb jellemzői között a kényszeres ragaszkodást, a kontrollvesztést, a negatív hatású viselkedés tartós jelenlétét, illetve a sóvárgást nevezi meg. Ilyen jellegű probléma a túlzott internethasználat következtében is kialakulhat, elsősorban a közösségi média használatával és az online játékokkal összefüggésben (Sziklay, 2013).

A függőségek kialakulásában a NAIH különböző hajlamosító tényezőket azonosított, így a családban már jelentkező különféle addikciók jelenlétét, az egyén szerhasználatához kötődő függőségeit, a család szerkezetét és működési defektusait, az ingerszegénységet és az érzelmi elhanyagolást (Sziklay, 2013).

A szakirodalom (Tezci és Icen, 2017) tanúsága szerint a gimnazista korosztály leggyakrabban használt közösségi médiuma a YouTube, ezt követi a Facebook, majd a Twitter. Tezci és Icen vizsgálatának egyik meglepő eredménye, hogy a gyakori és intenzív szociálismédia-használat nem jelent egyidejűleg gyakori szociális interakciókat is. Az EU Kids Online II. (2011) vizsgálat eredményeiből is kiderül, hogy a gyerekek leggyakrabban különféle YouTube-videók nézésére fordítják a legtöbb időt a szociális médiában.

A közösségi médiával kapcsolatban fellépő függőségi állapot a Facebook-típusú rendszerek jutalmazó mechanizmusaival állítható összefüggésbe (Sziklay, 2013). A felhasználó által létrehozott bejegyzéseket, feltöltött fotókat, mémeket és egyéb tartalmakat ugyanis a többi felhasználó értékelheti, kifejezheti az ezek iránti attitűdjét, elsősorban tetszését. Ez a tetszésnyilvánítás az agy számára jutalomként funkcionál, így újabb bejegyzések létrehozását, illetve a közösségi oldal folyamatos figyelését vonja maga után.

A közösségimédia-függőség Simsek és munkatársainak (2017) vizsgálata alapján a gimnazista és az egyetemista korosztály körében egyaránt jelenlévő probléma, ugyanakkor a fiatalabbak körében szignifikánsan gyakoribb az előfordulása.

A közösségi médiához kötődő függőség mellett jelentős problémát képvisel a játékaddikció is. A játék a gyermek természetes, önjutalmazó tevékenysége, mely többek között a tanulásnak, az explorációnak, a környezet megismerésének, a szórakozásnak,

a kreativitás fejlődésének ad teret. A számítógépes játékok szerkesztői kiváló érzékkel határozzák meg a különböző szintek, pályák eléréséhez szükséges felhasználói kompetenciák mértékét, így azok szinte mindig a legközelebbi fejlődés zónájába esnek. Ennek következtében a játékokat nehéz felfüggeszteni, így könnyen kialakulhat velük szemben a függőség. Pápay Orsolya (2012) a *Game Addiction: The Experience and the Effect* című könyvről írott recenziójában arra is felhívja a figyelmet, hogy a játékfüggőség kialakulásához a felhasználó önismeretének hiányára is szükség van, vagyis a probléma alapvetően a nem megfelelő használat miatt alakul ki.

A számítógépes játékok azért is vonzóak a felhasználók számára, mert a különböző avatárokkal segítségével átélhetik a játékban történő eseményeket, gyakran ők alakíthatják a történéseket, így nagyon könnyű bevonódni a játékba, valóságosnak érezni a virtuális világban zajló eseményeket, melyek éppolyan véletlenszerűek, mint a való világ jelenségei. Ráadásul az online térben megvalósuló játékok során a játékosok megosztják egymással a történéseket, közösen élik át azokat, így ez még inkább a valóság illúzióját kelti (Pápay, 2012).

Pedofília, erőszak, pornográfia, agresszió

A NAIH definíciója szerint pedofil „az a felnőtt személy, aki személyiségzavara okán gyermekkorúak iránt érez szexuális vágyat” (Sziklay, 2013. 53.). Az internetet a pedofil hajlamú egyének számos területen használhatják, így pornográf tartalmak letöltésére, terjesztésére, illetve a gyermekekkel való kapcsolatteremtésre is.

Internetes kihívások

A közösségi média különböző felületein gyakran találkozhatunk különböző internetes kihívásokkal. Ezek működésének elve az, hogy a felhasználók egy csoportja vicces, esetenként veszélyes vagy gusztustalan tevékenységét videók formájában rögzíti, majd megosztja az interneten, felszólítva más felhasználókat a bemutatott cselekmény megismétlésére és hasonló módon történő közzétételére.

A kihívások egy része ártalmatlan játék- vagy sporttevékenység, míg mások már veszélyeztetik a fiatalok testi épségét és egészségét.

Különösen veszélyesek és a gyermeki személyiségre nézve igen ártalmasak azok a kihívások, amelyek a továbbküldés elvén alapulnak, és kifejezetten önpusztító tevékenységre szólítják fel az áldozatokat, illetve megfenyegetik őket. A gyermekek sokszor nem tudják helyesen felmérni ezeknek a fenyegetéseknek a realitását, így előfordul, hogy egészen az öngyilkosságig, vagy annak kísérletéig is eljutnak a kihívások teljesítésében.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok

A vizsgálat célja az volt, hogy a szakirodalom feltárása mellett empirikus vizsgálattal térképezzük fel az intézmény tanulóinak érintettségét az internethasználat közben felmerülő etikai kérdéseket felvető problémákban, illetve képet kapjunk diákjaink internetbiztonsággal kapcsolatos tudásáról, valamint webhasználati jellemzőiről.

Minta és mérőeszköz

A vizsgálat elvégzéséhez egy internetes felületre fejlesztett kérdőívet alkalmaztunk, melyet egy kisvárosi gimnázium 9. ($N_1 = 67$) és 10. osztályos ($N_2 = 58$) tanulói informátika, illetve osztályfőnöki órák keretében töltöttek ki. A minta nem reprezentatív, bár az intézmény tekintetében törekedtünk a minél szélesebb körű adatfelvételre.

A vizsgálatban részt vevő tanulók demográfiai jellemzőit az 1. táblázatban közöltük. Az ebben foglaltak alapján megállapítható, hogy mindkét évfolyamon közel azonos a nemek megoszlása, a 9. évfolyamosoknak 38, a 10.-eseknek 32%-a fiú. A tanulók jelentős többsége mindkét évfolyamon otthon és kétszülős családban él, 20, illetve 17%-uk kollégista. A tanulók között kisebb arányban szerepelnek olyanok, akik egyszülős, illetve mozaikcsaládok tagjai. A gyerekek körülbelül ötödének nincs testvére, a többiek legalább kétgyermekes családban élnek.

1. táblázat. A vizsgálat mintája

		9. évfolyam	10. évfolyam
Nem	fiú	26	19
	lány	41	39
Lakhely	otthon	52	48
	kollégium	14	10
	egyedül	1	–
Család	kétszülős	50	44
	egyszülős	6	9
	mozaik	9	5
	egyéb	2	–
Testvérszám	nincs	14	11
	1	26	24
	2 vagy több	27	23
Barátok száma	nincs	2	1
	1	4	5
	2	13	14
	3 vagy több	48	38

A kérdőív itemeinek kidolgozásához a szakirodalomban jegyzett hasonló vizsgálatok publikált mérőeszközei nyújtottak segítséget (Durak és mtsai, 2017). A kérdések nagyobb csoportjai a háttér adatok gyűjtése mellett az internethasználat és az interneten folytatott tevékenységek gyakoriságára, és utóbbiak jellegére, a közösségimédia-használat jellemzőire, valamint a különböző webes veszélyforrásokban való érintettségre, illetve az ezekre vonatkozó ismeretekre kérdeztek rá.

A kérdőívben szerepelt kérdés a barátok számára vonatkozóan is, itt a kérdés az „igazi barát” fogalmát használta, a szerkesztő szándéka szerint kizárva a távolabbi ismerősök vagy felületes, inkább haveri kapcsolatok megjelölését. Emellett is megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók jelentős többsége, nagyjából kétharmada úgy érzi, hogy

három vagy annál több barátja van. Ennek jelen vizsgálat számára a kortársorientáció szempontjából van jelentősége.

Az anonim adatfelvétel 2018. október 18. és november 15. között a www.kerdoivem.hu internetes felület segítségével zajlott az azóta inaktívvá vált <http://www.kerdoivem.hu/kerdoiv/1012863204/> linken keresztül.

Eredmények

Kérdőíves vizsgálatunk számos adatot szolgáltatott és több érdekes összefüggésre derített fényt a gimnázium tanulóinak internethasználati jellemzőire, az internetbiztonságról való tudásukra, illetve az internetes zaklatásban való érintettségükre vonatkozóan egyaránt.

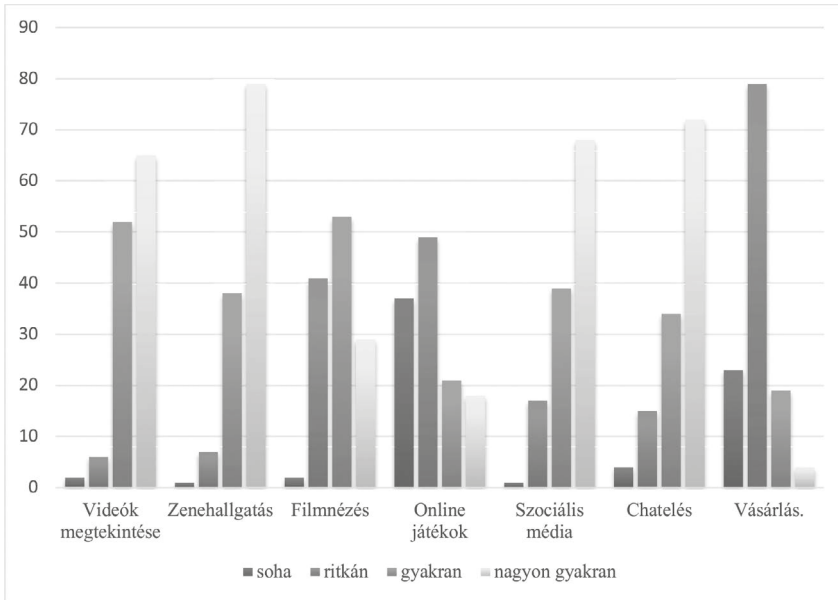
A tanulók internethasználati szokásai

Kérdőívünk a tanulók internethasználati szokásaira vonatkozóan több itemet is tartalmazott, így rákérdeztük a nethasználat gyakoriságára, helyére és az e célra használt eszközökre, illetve az egy-egy alkalommal internetezésre fordított idő mennyiségére is. Emellett kérdéseket fogalmaztunk meg az internethasználat jellegére vonatkozóan is, valamint külön gondot fordítottunk a szociális média használatának jellemzőire.

2. táblázat. A tanulók internethasználati szokásai

		9. évfolyam	10. évfolyam
Internethasználat gyakorisága	naponta	65	57
	hetente	2	1
	ritkábban	0	0
Internethasználat mennyisége	kevesebb mint egy óra	4	3
	kb. egy óra	15	10
	kb. két óra	20	23
	több mint két óra	27	21

A 2. táblázatban közölt adatok alapján megállapítható, hogy a diákok szignifikáns többsége minden nap használja az internetet mindkét korosztályban, és az internethasználat ideje csaknem minden esetben meghaladja az egyórás időtartamot. Az adatok alapján jól látható, hogy a 9. és a 10. évfolyamon a diákok internethasználatának mennyisége is lényegében azonos mintázatot mutat. Ez azért is érdekes, mert a 3. táblázatban közölt adatok arra utalnak, hogy a fiatalabb tanulókat a szüleik mind a netezésre fordítható idő, mind pedig a megtekinthető tartalmak terén szignifikánsan ($p < 0,01$) gyakrabban korlátozzák, mint az idősebbeket. Ugyanakkor úgy látszik, ez a szülői beavatkozás nem változtat jelentősen az internetezéssel töltött idő mennyiségén. Emellett az általunk lefuttatott statisztikai elemzések nem mutattak ki összefüggést a szülői korlátozás jelenléte, illetve hiánya, valamint az internethasználat, az internetbiztonság vagy a zaklatásban való bármilyen érintettség jellemzői között.



1. ábra. A különböző tevékenységek gyakorisága

Az 1. ábrán a tanulók internetes tevékenységeinek gyakoriságát követhetjük nyomon. A megkérdezett diákok többsége saját bevallása szerint nagyon gyakran használja az internetet videók megtekintésre és zenehallgatásra, valamint a társaival való kapcsolattartásra a szociális média, illetve különböző chatprogramok segítségével. A többség csak ritkán vagy soha sem vásárol a weben keresztül, viszont azok, akik így tesznek, nagyon sokféle terméket szereznek be ilyen módon. A vásárolt áruk között leginkább ruhaneműt, a számítógépekhez, telefonokhoz tartozó alkatrészeket és kiegészítőket, illetve számítógépes játékokat neveztek meg a gyerekek, de voltak olyanok is, akik mindenféle apróságot (például zoknit, ékszer, sminkterméket, kulacsot, sütiformát stb.) is a neten vásárolnak meg. Néhányan a tanulók közül említették még a könyveket és a színház-, valamint koncertjegyeket is mint olyan terméket, illetve szolgáltatást, amihez a neten szoktak hozzájutni.

A diákok által leggyakrabban látogatott oldalak közé a különböző közösségi oldalak tartoznak. Legnépszerűbbnek a szakirodalomban olvasottakkal összhangban a különféle videók megtekintésére és zenehallgatásra alkalmas YouTube bizonyult, ezt követi a Facebook és az Instagram. A tanulók körülbelül egyharmada olvasgat különböző fórumokat és hírportálokat, negyedük pedig a kérdőívben nem szerepeltetett egyéb oldalakat is nézeget. Ezek között a felületek között leggyakrabban a Snapchat nevű időkorlátos, üzenetküldésre, képek és szövegek megosztására alkalmas oldalt jelölték meg a diákok. A diákok közül többen szerepeltettek a gyakrabban látogatott weboldalak között felnőtt tartalmakat megjelenítő szájtokat is.

A diákok internethasználati szokásaival kapcsolatban a következői etikai vonatkozású megállapítások fogalmazhatók meg. Egyrészt sajnos nem tapasztalható, hogy a szülői beavatkozás vagy akár a családtípus védőfaktoroként szolgálna a diákok számára az internet világában. A közösségi oldalak használatának hangsúlya a szakirodalmi összefoglalóban jelzett kockázatok miatt ad aggodalomra okot. Ezen tanulók gyakrabban esnek áldozatul online zaklatásnak, illetve alakul ki náluk függőség az internettel kapcsolatban. Feltételezhető, hogy náluk erőteljesebb a kortárs-orientáció jelenléte is, ami további személyiségfejlődési problémákat okozhat.

A felnőtt tartalmakat közvetítő oldalak megjelenése a diákok által látogatott weblapok listáján további kérdéseket vet fel. A korosztállyal kapcsolatban sokszor felvetődik a szakirodalomban és a populáris médiában is, hogy az ilyen életkorú fiatalok, sőt már a gyermekek világa is erősen szexualizált. Ez megnyilvánul viselkedésükben, társas kapcsolataikban és érdeklődésükben is. Ez a korai szexuális érdeklődés azonban jellemzően egyáltalán nem jár együtt megfelelő érettséggel, és gyakran a kortársaknak való megfelelésnek vagy a kötődési problémák kompenzálásának az eszköze (Neufeld és Máté, 2014).

A tanulók szociálismédia-használatának jellemzői

Ahogy fent már említettük, a vizsgálatban részt vevő diákok, hasonlóan a nemzetközi szakirodalomban és a hazai mérésekben megfigyelt tendenciákhoz, leginkább a szociális média használatával tölti az idejét az interneten, és itt leggyakrabban olyan felületeket látogat, amelyek különféle tartalmak megosztását helyezik előtérbe.

4. táblázat. A szociális média használata

		9. évfolyam			10. évfolyam			Fiúk összesen	Lányok összesen
		fiú	lány	össz.	fiú	lány	össz.		
Facebook- ismerősök száma	nincs	1	1	2	1	0	1	2	1
	1–50	2	4	6	2	2	4	4	6
	51–100	4	3	7	2	5	7	6	8
	101–200	5	5	10	5	8	13	10	13
	201–500	7	15	22	6	11	17	13	26
	több mint 500	7	13	20	3	13	16	10	26
Valóságban nem ismert online ismerős	igen	13	15	28	7	16	23	20	31
	nem	13	26	39	12	23	25	25	49
Visszaigazolt ismeretlen	igen	12	20	32	10	19	39	22	39
	nem	14	21	35	9	20	29	23	41
Beszélgetés kezdeményezése ismeretlennel	igen	2	17	19	6	28	34	8	45
	nem	1	24	25	13	11	24	14	35
Fénykép magáról	soha	6	7	13	5	3	8	9	10
	ritkán	17	20	37	14	25	39	31	45
	gyakran	2	13	15	0	10	10	2	23
	nagyon gyakran	1	1	2	0	1	1	1	2
Fénykép másról	soha	15	18	33	13	21	34	28	39
	ritkán	11	16	27	6	13	19	17	29
	gyakran	0	7	7	0	4	4	0	11
	nagyon gyakran	0	0	0	0	1	1	0	1
Beszámolóok.	soha	14	24	38	14	22	36	28	36
	ritkán	10	8	18	4	12	16	14	20
	gyakran	2	7	9	1	5	6	3	12
	nagyon gyakran	0	2	2	0	0	0	0	2

		9. évfolyam			10. évfolyam			Fiúk	Lányok
		fiú	lány	össz.	fiú	lány	össz.	összesen	összesen
Zenék, videók	soha	13	23	36	17	20	37	30	43
	ritkán	12	12	24	2	16	18	14	28
	gyakran	1	4	5	0	3	3	1	7
	nagyon gyakran	0	2	2	0	0	0	0	2
Vicces esemény magáról	soha	13	30	43	14	33	47	27	63
	ritkán	10	7	17	4	4	8	14	11
	gyakran	3	1	4	1	2	3	7	3
	nagyon gyakran	0	3	3	0	0	0	0	3
Vicces esemény másokról, megjelölve az illetőt	soha	14	31	45	13	24	37	27	55
	ritkán	10	8	18	4	10	14	14	18
	gyakran	2	1	3	2	5	7	4	6
	nagyon gyakran	0	1	1	0	0	0	0	1
Vicces esemény másokról anonim módon	soha	17	35	52	13	30	43	30	65
	ritkán	7	4	11	5	6	11	12	10
	gyakran	2	1	3	1	2	3	3	3
	nagyon gyakran	0	1	1	0	1	1	0	1
Vicces esemény másokról anonim módon	soha	17	35	52	13	30	43	30	65
	ritkán	7	4	11	5	6	11	12	10
	gyakran	2	1	3	1	2	3	3	3
	nagyon gyakran	0	1	1	0	1	1	0	1

A 4. táblázatban bemutatott jellemzők közül érdemes kiemelni a diákok online kapcsolatrendszerének néhány sajátosságát. A válaszadó tanulók többsége életkortól és nemtől függetlenül igen sok, többnyire 200 feletti számú ismerőssel rendelkezik a különböző közösségi oldalakon. Korrelációs számítás segítségével szignifikáns összefüggést ($r = 0,367$, $p < 0,01$) mutattunk ki az internethasználattal töltött idő és az online ismerősök száma között. Vagyis azok a gyerekek, akik több emberrel tartanak kapcsolatot a neten, többet is használják a számítógépet, illetve emellett az is kimutatható, hogy a több ismerőssel rendelkező diákok gyakrabban érznek sóvárgást ($r = 0,284$, $p < 0,01$) az iránt, hogy ellenőrizték, kaptak-e értesítést valamilyen közösségi oldallal kapcsolatban.

Sok, mindkét évfolyamon és mindkét nem esetén körülbelül 40%-nyi azon tanulók aránya, akik olyanokkal is fenntartanak kapcsolatot az interneten, akiket a valóságban nem ismernek, és még ennél is többen vannak olyanok, akik igazoltak már vissza ismerősként olyan személyt, akit az online kapcsolat felvételekor egyáltalán sehonnan sem ismertek. A diákok egy része, különösen a lányok nem látnak kivétlenül abban sem, hogy beszélgetést kezdeményezzenek ismeretlenekkel. Ennek különösen amiatt van jelentősége, mert bár a diákok jelentős többsége alkalmaz valamilyen adatvédelmi beállítást személyes adatainak – fotóinak, lakcímének, telefonszámának, e-mail címének – megóvására, sokan megosztják ezeket az információkat ismerőseikkel. A probléma akkor áll elő, amikor az ismerősök között kvázi ismeretlenek is megjelennek, akik akár a grooming gyakorlása közben is a gyerekek bizalmába férkőzhetnek.

A közösségi oldalakon megjelenő posztok létrehozásának gyakoriságát különböző tartalmi kategóriák szerint vizsgáltuk. Bár a diákok többsége jelentős mennyiségű időt tölt

a közösségi oldalak használatával, saját bevallásuk szerint ők maguk sohasem vagy csak ritkán osztanak meg információkat az interneten. A leggyakrabban posztolt tartalmakat a saját magukról készült fotók jelentik, minden más tartalom megosztásának gyakoriságát elenyészőnek ítélték a tanulók. A fényképek megosztása a lányokra határozottan jobban jellemző, mint a fiúkra, ezt kétmintás t-próbák segítségével statisztikailag is igazoltuk ($p < 0,05$).

További vizsgálat tárgyát képezheti annak feltérképezése, hogy ha nem posztok létrehozásával foglalkoznak a gyerekek a már említett közösségi oldalakon működő jutalmazó mechanizmusok miatt, akkor vajon milyen okból látogatják olyan gyakran ezeket a portálokat.

Az internetes zaklatás megjelenése a vizsgált mintában.

A zaklatásnak és a bántalmazásnak általában már a lehetősége is heves indulatokat vált ki a felnőtt társadalomban. Sokat vélik úgy, hogy velük, illetve az ő gyermekeikkel nem fordulhatnak elő ezek a negatív események, ők nem lehetnek érintettek az ilyen abúzusban. Sokan szeretjük azt hinni, hogy mindent megteszünk annak érdekében, hogy megvédjük gyermekeinket, tanítványainkat a rájuk leselkedő veszélyektől, és hiszünk abban, hogy elég érettek ahhoz, hogy megfelelően tudjanak reagálni, ha mégis ilyesmivel kerülnek kapcsolatba.

5. táblázat. Az internetes zaklatás különböző formái

		9. évfolyam			10. évfolyam			Fiúk összesen	Lányok összesen
		fiú	lány	össz.	fiú	lány	össz.		
Zaklatták-e már?	igen	8	11	19	3	7	10	11	18
	nem miatt	0	1	1	0	1	1	0	2
	vallás miatt	0	1	1	0	0	0	0	1
	nemzetiség miatt	0	0	0	0	0	0	0	0
	testi jegyek miatt	1	3	4	1	3	4	2	6
	egyéb ok miatt	7	6	13	2	3	5	9	9
	nem	20	30	50	16	32	48	36	62
Zaklatási formák	feltört fiók	1	4	5	0	1	1	1	5
	kibeszélés	7	13	20	1	5	6	8	18
	sértő posztok	3	2	5	0	1	1	3	3
	nevetséges képek	3	9	12	5	7	12	8	16
	a nevében írtak	2	7	9	3	2	5	5	9
	hamis profil	2	3	5	0	2	2	2	5
Erotikus kép	kapott	12	14	26	8	12	20	20	26
	kértek tőle	6	14	20	2	15	17	8	29
	küldött	2	2	4	1	4	8	3	6
Zaklatott mást	igen	1	0	1	1	1	2	2	1
	nem	25	41	66	18	38	56	43	79
Kibeszélt mást	igen	11	16	27	5	15	20	16	31
	nem	15	25	40	14	24	38	39	49

Vizsgálatunk 5. táblázatban közölt eredményeiből kiderült, hogy a megkérdezett tanulóknak, majdnem negyedét (23%), összesen 29 főt zaklattak már valamilyen formában az interneten keresztül. A bántalmazás okát 2 esetben a nem, 1-ben a vallás, 8 esetben a testi megjelenés, a fennmaradó 18 diáknál pedig valamilyen egyéb dolog jelentette. Volt olyan tanuló, aki arról számolt be, hogy folyton irogattak neki a társai, és ezzel zavarták a nyugalmát. Ketten jelezték azt, hogy homoszexuális pedofil személy közeledett hozzájuk az interneten. Az egyik tanulót a párkapcsolata miatt zaklatták. Szintén internetes bántalmazás alapját jelentették a tanulók által megosztott fényképek, egyéni, a többiekétől eltérő véleményük, vagy a kortársak többségénél jelentősebb anyagi háttérük. Az online játékosok a felmérés szerint játéktípusuk miatt is ki vannak téve az online zaklatás lehetőségének. Időnként pedig az offline veszekedések folytatódnak a cybertérben. Egy esetben olyan is előfordult, hogy a szülő korábbi családjának tagjai zaklattak egy gyermeket.

A cyberbullying nemcsak az okok, hanem a zaklatás formái szerint is változatos képet mutat. A kérdőív által kínált valamennyi lehetőségre érkeztek visszajelzések a gyerekektől. Legjellemzőbbnek a kibeszélés és az egyént nevetséges, megalázó helyzetben ábrázoló képek megosztása bizonyult, de volt példa emellett feltört fiókra, hamis profil és sértő posztok létrehozására, üzenetek küldésére is. Az adatbázis vizsgálata ennek kapcsán arra enged következtetni, hogy az említett zaklatási formák egy részére a tanulók egy bizonyos hányada feltehetően nem bántalmazásként gondol, mivel azok, akik bejelölték, hogy fenti események már megtörténtek legalább egyszer életük során, nem feltétlenül nyilatkoztak úgy, hogy már ki voltak téve internetes zaklatásnak, bántalmazásnak.

Ezt igazolja az is, hogy a megkérdezett diákok közül összesen három fő, két fiú és egy lány vallotta be, hogy már zaklatott mást az interneten keresztül, ugyanakkor sokkal többen, a teljes minta összesen 38%-a számolt be arról, hogy már előfordult olyan, hogy mást kibeszélt a web valamely felületén.

A diákok jelentős része, 36%-uk kapott már az interneten erotikus tartalmú képet, és sokukkal előfordult az is, hogy kértek tőle ilyen fotót. Összesen 9 fő küldött is már magáról másnak, jellemzően a szerelmének erotikus felvételt. Ebben a kérdésben a lányok érintettebbek a fiúknál, velük gyakrabban fordul elő ($p < 0,05$), hogy ilyen megkeresésekkel találkoznak az interneten.

Internetes függőségek

Az internetes függőségek terén jelen felmérés alkalmával két kérdés vizsgálatára tértünk ki. Egyrészt arra kérdeztünk rá, hogy a diákok milyen gyakran érzik úgy nap közben, hogy szeretnének minél előbb játszani valamilyen számítógépes játékkal. Másrészt a közösségi médiával kapcsolatos addikciót hasonló módon igyekeztünk mérhetővé tenni, és az item megfogalmazásakor arra helyeztük a hangsúlyt, hogy a diákok azt tudják válaszuk által kifejezni, hogy az internetről érkező értesítések ellenőrzésére mennyire éreznek késztetést a nap folyamán.

6. táblázat. Internetes függőségek

		9. évfolyam			10. évfolyam			Fiúk összesen	Lányok összesen
		fiú	lány	össz.	fiú	lány	össz.		
Sóvárgás játék miatt.	soha	4	19	23	10	17	27	14	36
	ritkán	17	15	32	7	17	34	24	32
	gyakran	4	4	8	1	4	5	5	8
	nagyon gyakran	1	3	4	1	1	2	2	4
Sóvárgás közösségi média miatt.	soha	8	12	20	7	5	12	15	17
	ritkán	10	16	26	8	22	30	18	38
	gyakran	7	9	16	4	9	13	11	18
	nagyon gyakran	1	4	5	0	3	3	4	7

A 6. táblázatban közölt eredményekből látható, hogy a 9. évfolyamosok mintegy 65, a 10.-esek 71%-a nyilatkozik úgy, hogy szokott sóvárgást érezni a számítógépes játékok iránt. Még ennél is többen, a diákok 70, illetve 79%-a jelezte ugyanezt a közösségi oldalak értesítéseivel kapcsolatban. Bár a gyerekek többsége mindkét területen a ritka kategóriába sorolta az ilyen késztetések jelentkezésének gyakoriságát, a számok ijesztőek.

Összegzés és következtetések

Az internethasználat etikai kérdéseket felvető aspektusainak feltárására irányuló, online kérdőív segítségével megvalósított kismintás vizsgálatunk eredményei alapvetően összhangban álltak a szakirodalomban olvasottakkal. Tanulóink viszonylag gyakran és jellemzően napi egy óránál hosszabb ideig használják az internetet, és ott leginkább a közösségi média különböző felületeit látogatják. Legnépszerűbbnek a megelőző vizsgálatokhoz hasonlóan a videómegosztásra alkalmas YouTube bizonyult, ezt pedig a Facebook és az Instagram követte. A szociális média használata és az internetes zaklatás áldozatává válás esélye részben összefüggést mutatott, hiszen azt igazoltuk, hogy azok a tanulók kaptak már szexuális tartalmú megkereséseket, illetve szerepeltek zaklatottként egyes szituációkban, akik többször posztolnak magukról fényképeket a különböző oldalakon. Meglepőnek és előzetes hipotéziseinkkel ellentétesnek találtuk, hogy a diákok nagyobb hányada találkozott már a cyberbullying valamilyen formájával eddigi élete során, holott azt feltételeztük, hogy ez kisvárosi környezetben elenyésző lehet.

A függőségek vizsgálatakor meglepve tapasztaltuk, hogy a diákok jelentős többsége szokott a nap folyamán sóvárgást érezni az iránt, hogy játsszon valamilyen számítógépes játékkal, illetve megtekintse a közösségi médiáról érkező értesítéseit. Ha pedagógusként tekintünk erre a helyzetre, akkor magyarázatot kapunk számos fegyelmzési probléma okára, ugyanakkor ez a magyarázat korántsem megnyugtató. A pedagógusok panaszai között intézménytől, sőt már iskolafokozattól függetlenül is gyakran előkerül rendszeres napi problémaként a mobiltelefonok órai használatának kérdése. A diákoknak ez a tevékenysége az oktatási intézményekben nagymértékben nehezíti az órai munkát. A diákjaink internetfüggőként internettel a zsebükben ülnek a tanítási órákon. Komoly kérdéseket vet fel, hogy miként oldható meg a kialakult helyzet, és mit tehetünk ennek érdekében; hogyan vehetjük fel a versenyt az internet interaktivitásával és ingergazdagságával.

Eredményeink a mindennapi pedagógiai munka és a médiatudatosságra nevelés hosszabb távú stratégiai tervezése számára is üzenettel bírnak. Le kell vonnunk azt a következtetést, hogy az internetbiztonsággal kapcsolatos oktatás-nevelés terén vannak még

teendőink. Fontos, hogy megismerjük és megértsük annak az online környezetnek és közösségi hálónak a működését és jellegzetességeit, amely a gyermekeinket körülveszi. Kiemelt jelentősége lehet az internetes veszélyek megelőzésének, és szükséges lehet további, rendszeres megelőző, illetve érzékenyítő programok, tájékoztató előadások megszervezése az intézményben.

További vizsgálatok tárgya lehet, hogy részletesebben feltárjuk a tanulók körében előforduló online zaklatás körülményeit, és akár más módszerekkel – például interjúk segítségével – kapjunk választ az adatelemzés közben felmerült kérdésekre, és elemezzük az érintettség más tényezőkre, így a személyiségfejlődésre, a szociális kapcsolatokra vagy a tanulmányi eredményre gyakorolt hatásait is.

Füsti-Molnár Zsuzsanna

Horváth Mihály Gimnázium

Miklós Péter

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Kodolányi János Egyetem

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány szerzői köszönik Hauberger Anita és Szólik Mónika, illetve Balogh Zoltán adatfelvételben való közreműködését.

Irodalom

- Aronson, E. (2001). *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Balatonai Monika (2013). Közös felelősség – tudatos és felelősségteljes fiatalok a világhálón. In Nagy-Király Vivien (szerk.), *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 35-38. <http://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Buda Mariann (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 3–15. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Diamanduros, T., Downs, E. & Jenkins, S. J. (2004). The Role Of School Psychologists In The Assessment, Prevention, And Intervention Of Cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693–704. DOI: 10.1002/pits.20335
- Dilmac, B. (2017). The Relationship between Adolescents Levels of Hopelessness and Cyberbullying. *The role of Values. Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1119–1133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148344.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21. DOI: 10.12738/estp.2017.4.0610
- Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn (2015). Az online zaklatás médiareprezentációja. *Neveléstudomány*, 3(1), 77–92.
- Durak, G., Cankaya, S., Yünkül, E., Taylan, U., Erten, E. & Akpinar, S. (2017). Influence of a game-based application on secondary school students' safe internet use. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 330–351.
- Elliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. Hodder Children's Book.
- Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1–15.
- EU Kids Online II. A magyarországi kutatás eredményei* 2011. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, Budapest. http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHA-KA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Faucher, C., Cassidy W. & Jackson, M. (2014). Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts and perspectives. *Educational Research International*, 2014. DOI: 10.1155/2014/698545

- Festl, R. & Quandt, T. (2013). Social Relations and Cyberbullying: The Influence of Individual and Structural Attributes on Victimization and Perpetration via the Internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101–126. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x
- Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 468–483. DOI: 10.1177/0886260503262083
- Gösi Lilla (2014). Az internet nem felejt. *Új Köznevelés*, 70(1–2), <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/az-internet-nem-felejt> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.205
- Hall-Flavin, D. K. & Hofmann, V. E. (2003). Stimulants, Sedatives and Opiates. In Noseworthy, J. H. (szerk.), *Neurological Therapeutics*. Martin Dunitz. 1510–1518.
- Hársing László (1995). *Bevezetés az etikába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In Lickong, T. (szerk.), *Moral Development and behavior*. Hold, Rinehard & Winston.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, D. A. (szerk.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally.
- Sziklay Júlia (2013, szerk.). *Kulcs a net világához!* Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság. <http://www.naih.hu/files/2013-projektfulzet-internet.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 11.
- Kurucz Orsolya (2012). Iskolai agresszió és közösségi média. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7–8), 94–103. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_094-103.pdf Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R., Goslin, D. A. & Rimpela, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health*, 12. 1027–1039. DOI: 10.1186/1471-2458-12-1027
- Livingston, S., Ólafsson, K. & Staksrud, E. (2011). *EU Kids Online – Social Networking, Age and Privacy*. <http://eprints.lse.ac.uk/35849/1/Social%20networking%2C%20age%20and%20privacy%20%28LSERO.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Máté Gábor (2017). *A sóvárgás démona. Ismerd meg a függősegedet*. Libri Kiadó.
- Muzamil, M. & Shah, G. (2016). Cyberbullying and self-perceptions of students associated with their academic performance. *International Journal of Educational and Development using Information and Communication Technology*, 12(3), 79–92.
- Nagy József (2002). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Neufeld, G. & Máté Gábor (2014). *A család ereje. Ragaszkodj gyermekeidhez!* Libri Kiadó.
- Olweus, D. (1994). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 22(4), 717–739. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1299 Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Pápay Orsolya (2012). A játékfüggőség jelenségéről. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 91–95. <http://docplayer.hu/4506001-A-jatekfuggoseg-jelensegerol.html> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child*. Free Press. DOI: 10.4324/9781315009681
- Safaria, T., Tentama, F. & Suyono, H. (2016). Cyberbully, cybervictim and forgiveness among Indonesian high school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 40–48.
- Sallai Éva (2014). Internetes zaklatás. *Új Köznevelés*, 70(1–2), <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/internetes-zaklatas> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177. DOI: 10.2105/ajph.2011.300308
- Sentürk, S. & Bayat, S. (2016). Internet Usage Habits and Cyberbullying Related Opinions of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1103–1110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099790.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21. DOI: 10.13189/ujer.2016.040520
- Simsek, A., Elciyar, K. & Kizilhan, T. (2017). *A comparative study on social media addiction of high school and university students*. International Conference Educational Technologies, 2017. december 11–13., Sydney. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579303.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Som Zoltán (2012). Az internet veszélyei és ajánlás ennek kezelésére, elsősorban a tizenéves általános iskolások vonatkozásában. *Módszertani Közlemények*, 53(2), 22–32. http://ludita.uninke.hu/repoitorium/bitstream/handle/11410/10756/Som_Zoltan_Like_a_telke_mindennek_20130604_1138.pdf?sequence=1&isAllowed=y Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Tezci, E. & Icen, M. (2017). High School Students' Social Media Usage Habits. *Journal of Education and Practice*, 8(27), 99–108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577955.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 21.
- Webber, M. A. & Ovedovitz, A. C. (2018). Cyberbullying among college students: A look at its prevalence at U. S. Catholic University. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 101–107. DOI: 10.12973/ijem.4.2.101

Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T. & Ogorchock, H. N. (2009). Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35–42.

Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x

Zimbardo, P. (2012). *A Lucifer-hatás. Hogyan és miért válnak a jó emberek gonosszá?* Ab Ovo Kiadó.

Absztrakt

A középiskolás diákok számára az internet használata a mindennapok természetes része. A világháló vitathatatlan előnyei mellett számos veszélyt is rejt, melyeknek létezésével, jelentőségével a fiatalok nem minden esetben vannak tisztában.

Kisvárosi gimnazisták (N = 125) körében végzett kutatásunk a diákok internethasználatának etikai vonatkozású kérdéseivel kapcsolatos jellemzőit vizsgálta online kérdőíves módszerrel. Vizsgálatunk eredményei alapján a tanulók internethasználati jellemzőire vonatkozóan megállapítottuk, hogy a tanulók viszonylag sok időt töltenek a világhálón, leggyakrabban a különböző közösségi médiumokat látogatják, és többen tartanak fenn kapcsolatot csak a cybertérben ismert személyekkel.

A szociális média használata és az internetes zaklatás áldozatává válás esélye részben összefüggést mutatott. Azt igazoltuk, hogy azok a tanulók kaptak már szexuális tartalmú megkereséseket, illetve szerepeltek zaklattokként egyes szituációkban, akik többször posztolnak magukról fényképeket a különböző oldalakon. A diákok 23%-a találkozott már a cyberbullying valamilyen formájával eddigi élete során.

A függőségek vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a diákok többsége szokott a nap folyamán sóvárgást érezni az iránt, hogy játsszon valamilyen számítógépes játékkal, illetve megtekintse a közösségi médiáról érkező értesítéseit.

A számítógépes játékokról szólva elmondható, hogy a tanulók 40%-a játszik rendszeresen valamilyen online játékkal, és ezek között a játékok között nagyobb arányban vannak jelen az erőszakos tartalmú programok.

Eredményeink a mindennapi pedagógiai munka és a médiatudatosságra nevelés hosszabb távú stratégiai tervezése számára is üzenettel bírnak. Fontos, hogy megismerjük és megértjük annak az online környezetnek a működését és jellegzetességeit, amely a gyermekeinket körülveszi. Kiemelt jelentősége van az internetes veszélyek megelőzésének, és szükséges lehet megelőző, érzékenyítő programok, előadások szervezése az intézményekben.

IKT-eszközök a felsőoktatásban

**Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László,
Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor, Papp-Danka Adrienn:
Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban**

Az egyetemek oktatási és kutatási alapeszménye tradicionálisan az autonómia fogalmához kötődik. Ebben a decentralizált modellben, melyben a tartalmi keretet az intézmények által meghatározott képzési és kimeneti követelmények adják, a kurzusok tematikája és az oktatás módszertana nagyban függ az oktató személyétől. Az oktatást és kutatást egyszerre megvalósító felsőoktatási intézményekben ugyanakkor akár tudományterületenként eltérő szemléletmódok és módszerek sokasága jelenhet meg, a tematikai és oktatásmódszertani szabályozás ebből kifolyólag sem lehet preskriptív. Nem véletlen tehát, hogy a felsőoktatás számára nem jelent még meg rendszerezett módszertani útmutató, noha számos intézmény és maguk a hallgatók is szorgalmazzák az egyetemek oktatási és kommunikációs kultúrájának fejlődését, mely kívánalomnak szerves része az infokommunikációs technológiák tudatos integrációja is.

Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban című kézikönyv célja az, hogy az információs társadalomban evidens, de a felsőoktatási szektorban kevésbé ismert IKT-eszközöket és technológiákat a gyakorlat oldaláról mutassa be. Különös aktualitást ad a könyv megjelenésének a 2020 tavaszán a járványhelyzet miatt beállt fordulat, amikor egy hét alatt kellett az IKT-eszközök oktatási célú felhasználásával megismerkednie azoknak az oktatóknak is, akik addig csak e-mailt használtak. A kézikönyv ezért nemcsak az egyéni szemléletváltást támogatja, de a távolléti oktatás sikeres megvalósításának szempontjából alapművé is válhat.

A kiadvány címe kissé megtévesztő lehet, hiszen az oktatásinformatikának nincs módszertana, melyet a felsőoktatásra

lehetne adaptálni, hiszen nem önálló diszciplína, nem önálló entitás. A fogalmat a szerzők – nagyon helyesen – tágabb értelmezési mezőbe helyezik, és a digitális kompetencia részeként definiálják. A jól körülhatárolható kompetenciaterület pedagógusokra vonatkozó referenciarendszere DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) néven ismeretes (Redecker és Punie, 2017), melynek főbb területeit a szerzők vezérfonalként használták a könyvben.

A DigCompEdu alkalmazása azonban nem előzmények nélküli a szerzők munkásságában. Az egyetemközi kutatócsoportot is alkotó szerzők ezt a mérőeszközt adaptálták, amikor szisztematikusan felmérték a felsőoktatásban dolgozó oktatók IKT-használati preferenciáit (Dringó-Horváth és mtsai, 2020), valamint interjúkat vettek fel

a segítségével hazánk digitális oktatási kultúrában jártas szakembereivel is (Hülber és mtsai, 2020). A digitális kompetencia mérésére alkalmas DigCompEdu referenciakeret eredendően a közoktatásban dolgozó tanárok számára készült ajánlás, és bár sok esetben lehetetlen párhuzamot vonni a köz- és a felsőoktatás kimeneti céljai között, alkalmazását az indokolhatta, hogy a kutatás elsősorban a tanárképzésben dolgozó oktatókra terjedt ki (Horváth és mtsai, 2020).

A kötet a DigCompEdu témáihoz igazodva hat nagyobb témakörre tagolódik, az alfejezetek pedig a referenciarendszer indikátorai. A fejezetek felépítése egységes, mivel – a legfontosabb elméleti tudnivalók és jó gyakorlatok bemutatása mellett – mindegyik közvetlenül utal a kutatócsoport által előzetesen elvégzett kérdőíves felmérés eredményeire, valamint tartalmaz részleteket a téma szakértőivel készített interjúkból is.

A logikus áttekinthetőséget és olvashatóságot nagyban segíti a kötet igényes grafikai megjelenítése és a fejezetek színkódok szerinti elkülönítése is. A kézikönyv befogadása igazi interaktív élmény az olvasó számára. Ez annak köszönhető, hogy az online változat minden egyes fejezete tartalmaz közvetlenül az ajánlott alkalmazásokra, módszerekre mutató hiperlinkeket. Emellett érdekes, új multimédiás elem, hogy a szakértői szövegrészek nemcsak szövegdobozban olvashatóak, hanem QR-kódok vezetik az olvasót a YouTube-on lévő videóinterjúkhoz.

Ugyan a könyv társszerzőségben született meg, azonban szinte minden fejezetet más-más szerző jegyez. Bár a DigCompEdu hat területe közül (még) nem mindegyik vonatkoztatható egyértelműen a felsőoktatási gyakorlatra, a szerzők törekedtek arra, hogy közvetlen kapcsolódási pontokat találjanak. Ilyen fejezet rögtön az első, mely a szakmai elkötelezettség nehezen megfogható témáját járja körül. A szerzők bemutatják a szervezeti (és főleg oktató és hallgató között magvalósuló) kommunikáció és a(z) elsősorban kollégák közti) szakmai együttműködés platformjait, az

egyéni szakmai fejlődés elősegítéséhez pedig felsorakoztatnak módszertani gyűjteményeket, továbbképzéseket, valamint a tudományos karrier láthatóságát segítő adatbázisokat és hálózatokat. A reflektív szemlélet kialakítása nehezen értelmezhető a digitális kompetencia fejlesztésének tükrében, bár a szerzők kétségkívül izgalmas önreflexiós jógyakorlat-gyűjteményt állítottak össze.

Nehéz dolga volt a szerzőknek a második fejezettel is, amely a digitális forrásokról szól. A nehézség abból fakad, hogy a források mennyisége és sokfélesége szinte megfoghatatlan a felsőoktatásban. Dicséretes módon nem is vállalkoztak a szerzők ezek felsorolására, ehelyett inkább a források létrehozására, célirányos keresésére és felhasználására irányult a figyelmük a fejezetben. Bár szó esik a tartalmak Creative Commons besorolásáról, talán kicsit bővebben ki lehetett volna fejteni ebben a fejezetben az online tartalmak szerzői jogi védelmének, valamint a képi- és multimédiás tartalmakban megjelenő emberek személyiségi jogainak kérdését. A fejezetet olvasva felmerül az a kérdés is az olvasóban, hogy mennyiben tekinthetjük forrásnak a gyakorló és tesztfeladatso-rokat. Bár kétségtelen, hogy feladatlapok készítésekor forrásokat módosít az oktató, mégis talán a kézikönyv értékeléssel foglalkozó fejezetéhez illett volna jobban ennek a témának a bővebb kifejtése.

A harmadik fejezetbe, azaz a tanítás és tanulás fejezetébe kerülhetek volna át a vizualizációs alkalmazások is, hiszen gondolatterkép és szófelhő nemcsak oktatók készíthetnek szemléltetéshez, hanem hallgatók is tartalomrendszerezés céljából. Az előző fejezettel mutatott redundanciák ellenére nagy pozitívum, hogy a szerző ismerteti a *BYOD (Bring Your Own Device, azaz Hozd magaddal a saját eszközüdet)* szemléletet és a *tükrözött osztályterem* módszerét, melyek teljes mértékben adaptálhatóak a felsőoktatási gyakorlatba. A fejezet külön érdeme, hogy figyelmet szentel az önszabályozó tanulás témájának is, mely téma egyébként a negyedik, az értékelésről szóló fejezetben is helyet kap.

A negyedik fejezet komplex módon viszonyul a hallgatói teljesítmény mérésének témájához: reflektál a felsőoktatási értékelési keretekre, valamint átfogó módon irányelveket is megfogalmaz a modern értékelési gyakorlat kialakításához. A fejezet szerzője felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatásban domináns szummatív értékelést diagnosztikus és fejlesztő értékelési eljárásokkal érdemes gazdagítani a tanulási eredményesség és a hallgatói motiváció növelése érdekében. Az értékelés minden típusa támogatható digitális technológiával – legyen szó tanulástámogató keretrendszerekről, teszt-szerkesztő alkalmazásokról vagy interaktív válaszadó programokról –, melyeket a fejezetben szisztematikusan értékelési célokhoz rendelve találunk meg. A szerző bemutat olyan innovatív értékelési megközelítéseket is a fejezetben, mint a társértékelés vagy a gamifikáció.

Az értékelésről szóló fejezet kiemeli a személyre szóló visszajelzések fontosságát, és ezt a szemléletet viszi tovább a következő fejezet is, mely *A tanulók támogatása* címet viseli, és olyan – eddig sajnálatos módon elhanyagolt – témát érint, mint a fogyatékkal élő hallgatók digitális eszközökkel történő tanulástámogatása, valamint az egyébként a felsőoktatási gyakorlatban nem igazán jellemző és vitatott differenciálás kérdése.

Az utolsó fejezet témája a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztése. Mivel a felsőoktatás decentralizáltsága miatt e terület fejlesztésének sincsenek egységes módszerei Magyarországon, a szerző azt javasolja, hogy az intézmények külön IKT-kurzusok bevezetésével és/vagy kurzusokba ágyazottan, transzverzális jelleggel támogassák a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztését. A fejezetben számos forrás található az információs és médiatudatossággal kapcsolatos készségek fejlesztéséhez, valamint a digitális kommunikációhoz és kollaborációhoz kapcsolódó online szolgáltatásokról, együttműködési platformokról és VR-rendszerekről is tájékozódhat az olvasó.

A negyedik fejezet komplex módon viszonyul a hallgatói teljesítmény mérésének témájához: reflektál a felsőoktatási értékelési keretekre, valamint átfogó módon irányelveket is megfogalmaz a modern értékelési gyakorlat kialakításához.

A fejezet szerzője felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatásban domináns szummatív értékelést diagnosztikus és fejlesztő értékelési eljárásokkal érdemes gazdagítani a tanulási eredményesség és a hallgatói motiváció növelése érdekében. Az értékelés minden típusa támogatható digitális technológiával – legyen szó tanulástámogató keretrendszerekről, teszt-szerkesztő alkalmazásokról vagy interaktív válaszadó programokról –, melyeket a fejezetben szisztematikusan értékelési célokhoz rendelve találunk meg. A szerző bemutat olyan innovatív értékelési megközelítéseket is a fejezetben, mint a társértékelés vagy a gamifikáció.

A könyv online kiadását három értékes melléklet egészíti ki. Az elsóban szisztematikus, fejezetekhez rendelt joggyakorlat-leírásokat találunk, míg a 2. sz. melléklet tematikusan rendezett listában ismerteti a kézikönyvben említett alkalmazásokat. Több fejezetben és a mellékletekben is előkerülnek olyan – a felsőoktatási gyakorlatban is kamatoztatható – korszerű megközelítések, mint a hallgatói kollaboráció, az önszabályozó tanulás, a differenciálás,

az etikus és felelős tartalomszerkesztés és -megosztás kérdése, valamint olyan innovatív digitális rendszerek, mint például a tanulástámogató keretrendszer, a tartalom- és időmenedzsment vagy feladatkészítő alkalmazások. Bár számos helyen található átfedés az egyes fejezetek témái között, mégis áthatja a teljes kötetet a fókuszált felépítés, a gyakorlatorientált megközelítés és az innovatív szemlélet. A kézikönyv külön érdeme emellett, hogy szerzői törekedtek az egységes terminológia használatára – mi sem tükrözi ezt jobban, mint a kötet végén található fogalomtár.

A felsőoktatás számára készített kötet alapfeltevése az, hogy az egyetemi oktató egyben pedagógus is, ilyenformán nyitott arra, hogy eszköz- és módszertani reper-toárját bővítse hallgatói hatékonyabb

támogatása érdekében. Az innovációt befogadni képes, ám eddig csak az előadásához és szemléltetéshez szokott oktatók előtt új, sikerélményekkel teli világ nyílik meg a kézikönyvvel.

Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor & Papp-Danka Adrienn (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. <http://idscript.hu/modszertan.pdf>

Lanszki Anita

Magyar Táncművészeti Egyetem, Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Irodalom

Dringó-Horváth Ida, Hülber László, M. Pintér Tibor & Papp-Danka Adrienn (2020). A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése. In Varga Aranka, Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság – Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 129–142.

Horváth László, Misley Helga, Hülber László, Papp-Danka Adrienn, M. Pintér Tibor & Dringó-Horváth Ida (2020). Tanárképzők digitális

kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), 5–25. DOI: 10.21549/ntny.29.2020.2.1

Hülber László, Papp-Danka Adrienn & Dringó-Horváth Ida (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), 302–330. DOI: 10.3311/ope.401

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Factors hindering teacher work in the spring of digital education 2020. Results of a qualitative research

Éva Szabó – Balázs Jagodics – Kitti Kóródi

Abstract

During the period of forced digital education, teachers faced a considerable professional challenge in March 2020. The solution was made rather complicated by certain factors, as a result teachers reported decrease in their self-efficiency (Jagodics et al., 2020; Kóródi et al., 2020). The aim of our research was to explore the factors behind the decrease of self-efficiency with a qualitative approach. Participating teachers (N = 769, MAge = 46.3 years) were asked to write down what made their work difficult during this critical period. The obtained data were subjected to content analysis. Responses were categorized using the open coding method then processed and analyzed according to the rules of Associative Group Analysis (AGA).

The results of the qualitative analysis showed that the methodological challenges and the lack of personal contact made teachers' work more difficult, in addition, organizational difficulties and technical problems appeared with relatively high weight and frequency. As a result of the person-oriented analysis, it was possible to identify different groups of teachers who felt different difficulties stand out in this situation. In our study, we detail the teacher-profiles and their characteristics formed by this analysis. The results presented in this study can help better understand the problems associated with digital education and develop the developmental steps needed to address them.

Keywords: digital education, efficiency, content analysis, AGA, person-centered approach

Experiences of quarantine education inside and outside segregated areas – based on 18 student and parent focus group discussions

Szilvia Németh – Richárd Rajnai – Ádám Cziboly – Ádám Bethlenfalvy

Abstract

The biggest recent challenge for the Hungarian public education system was the introduction of online education in March 2020. It has also provided a lot of lessons: how to reorganize the teaching / learning process in digital space, how teachers', parents', and students' roles are transformed; whether communication processes between the actors of public education has changed, and what characterizes the "school" media use in the changed circumstances. In the mean time we also sought answers to these questions when we conducted empirical research, which aligned with international research of standards, among children aged 13-17 about online learning and Internet using habits of.

Based on the results of focus group interviews, the present study introduces and interprets new media usage patterns typical of three months of online education, different parenting, student and teacher experiences, and typical socio-culturally defined problem-solving strategies.

Keywords: Digital Media, Digital Education, Focus Group

Challenges and perspectives in evaluating university students' work: European language for special purposes teachers' experience on emergency remote teaching

Ágnes Pál – Rita Kóris

Abstract

As European universities switched to emergency remote teaching (ERT) due to the spread of the COVID-19 pandemic. Providing authentic and credible assessment of students' work has posed a real challenge to teachers, thus the effectiveness of traditional forms of assessment has been questioned. This study presents the results of international qualitative research administered among language for special purposes (LSP) teachers in 10 European countries at 12 higher education institutions. In-depth interviews with language teachers (N=12) were conducted with the aim of exploring their assessment-related experiences during ERT. Interviewees revealed the challenges they faced (student dishonesty, institutional regulations, increased workload) and the solutions adopted (prioritizing formative assessment, applying open assessment practice, personalized evaluation) to tackle the critical issues of assessment. The study argues for making use of possibilities emerging from ERT, and it discusses a possible pedagogical shift in LSP assessment methods.

Keywords: ERT, LSP, higher education, online education, formative assessment

Education platform – platform education: the challenges and opportunities of digital education in the pandemic situation

Zoltán Dragon

Abstract

Due to the corona virus pandemic, the Hungarian education system switched to digital solutions overnight in the spring of 2020. The change caught all segments of education off guard as no one had a digital system at their disposal that could prove satisfactory in every respect. While no significant developments have gone underway ever since, this study argues that digital computation as such was born on the principle of education in the mid-20th century, and was being developed afterwards. This contemporary challenge can therefore be conceived as an opportunity to rethink questions of education technology and methodology with regards to platform technology, utilizing the experience gained from new media technologies and already existing platforms in the new millennium.

Keywords: Platform, digital culture, digital first, pandemic, digital education

The impact of the Covid-19 epidemic on the digitization process of teacher training

Attila Rausch – Helga Misley

Abstract

The digital revolution in the 21st century has a significant impact on higher education, especially on teacher training, and the Covid-19 pandemic has acted as a catalyst for this process. Institutions needed to find and apply digital solutions in a short time to implement distance or hybrid education as efficiently as possible. Yet, this has highlighted the importance and need for digital competence. The development of lecturers' and students' digital competence determined the quality and effectiveness of the education supported by digital technology. It also showed the inequalities of access and skills, while forcing everyone to learn, to try new tools and methods. The aim of our study is to place the distance and hybrid education of the pandemic, and its experiences in the digitalization process of higher education presenting the effects on certain areas of students' and teachers' digital competence. We also look at the longer-term directions and suggestions we can outline

from the experience of the past year. Institutions need to pay attention to reducing digital inequalities between students, which is particularly important for students in the teacher training programs.

Keywords: higher education, pre-service teacher training, digital competence, remote teaching, covid-19

University students' perceptions of digital education. The findings of an exploratory study

Balázs Fajt – Judit Török – Péter Kövér

Abstract

The transition to digital education owing to the COVID-19 pandemic posed a new challenge not only for primary and secondary but also for higher education. During the switch to online lessons, both technical and methodological changes have taken place, setting an entirely new direction for both teachers and students. Classroom lessons and personal consultations have been replaced by online teaching, the mainly paper-based curricula used before with online curricula; lecture notes, assignments, and direct personal communication sites were also replaced by indirect, online communication channels. This research aimed to elicit the positive and negative perceptions of students in distance learning at a faculty of a higher educational institution in Budapest concerning digital transition. In the first part of the study, the available literature on the topic is reviewed, as well as the theories related to the topic of this present research project. In order to investigate participants' positive or negative critiques and views on the topic, the qualitative research paradigm was chosen, in which seminar papers were examined using the method of discourse analysis. During the analysis, categories and emerging patterns were identified. The results of the study show that students have an overall positive attitude towards digital education and believe that their course instructors make an attempt to do their best to make education work effectively.

Keywords: blended learning, COVID-19, digital education, distance learning, higher education

University students' perceptions on the introduction of emergency remote teaching and digital methodological renewal in languages for specific purposes at university: lessons from a survey study

Réka Asztalos – Mátyás Bánhegyi – Balázs Fajt –
Ágnes Pál – Alexandra Szénich

Abstract

This study explores university students' perceptions on the introduction of emergency remote teaching in March 2020 and summarises related findings. The theoretical part of the paper discusses methodological renewal necessitated by the switch to digital education; more specifically, comprises willingness to learn autonomously and ICT in language education. The study describes how emergency remote teaching was introduced and practiced at Budapest Business School: it details what work forms were used during languages for specific purposes classes; to what extent students felt the given work forms were useful and effective; how the switch to digital education impacted students' motivation to language learning; and what arrangements of digital education the students regarded the most effective. In addition to a number of conclusions, data collected seem to underpin the following: students unanimously require real-time interaction with educators and peers; those students who had online personal connections with their instructors remained more motivated; in their capacity as facilitators and as co-managers and co-supporters of the learning process, educators continue to assume a pivotal role in maintaining and increasing motivation.

Keywords: willingness to learn autonomously, switch to digital learning, ICT, educators' role

Examining ethical questions of Internet usage among 9. and 10. grade grammar school students

Zsuzsanna Füsti-Molnár – Péter Miklós

Abstract

For high school students, using the Internet is a natural part of everyday life. In addition to the indisputable advantages of the World Wide Web, there are also many dangers, the existence and significance of which young people are not always aware of.

Our research among small town grammar school students (N = 125) examined the students' characteristics regarding ethical issues related to Internet use by an online questionnaire. Based on the results of our study, we found that students spend a relatively large amount of time on the World Wide Web, most often visiting various social media sites, and more people only keep in touch with people known in cyberspace.

The use of social media and the chances of becoming a victim of cyberbullying showed a partial correlation. We verified that those students who post photos of themselves on various sites had already received sexual content inquiries or were harassed in some situations several times. 23% of students have encountered some form of cyberbullying in their lifetime.

Examining the addictions, we found that most students tend to feel an urge to play some kind of computer game or view social media notifications during the day.

Regarding computer games, 40% of students play some online games regularly, and a higher proportion of violent content programs are among these games.

Our results also have a message for the long-term strategic planning of everyday pedagogical work and media awareness education. It is important to know and understand the functioning and characteristics of the online environment that surrounds our children. The prevention of Internet threats is of paramount importance, and it may be necessary to organize preventive, sensitizing programs and lectures in institutions.

Keywords: cyberbullying, Internet use, bullying