

Önjavító házi feladatlapokban rejlő lehetőségek az angol nyelvórán: Esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban

Az oktatástechnológiai lehetőségek használata számos előnnyel járhat a felsőoktatásban is. Bár a hallgatók életkoruknál fogva kiváló ismerői a technológiai eszközöknek, mégis az oktatók feladata megismertetni őket a technológiahasználat előnyeivel saját tudásfejlesztésük tekintetében. Ennek egyik módja lehet az, ha hosszútávon, integráltan használnak technológiai lehetőségeket saját kurzusaik pedagógiai céljainak megvalósítására. Jelen esettanulmány online önjavító házi feladatlapok beépítési lehetőségeit vizsgálta az angol alkalmazott nyelvtanórába egy olyan egyetemi félév során, amely már teljes egészében jelenléti oktatásban folyt.

Bevezetés

A Covid-19 világitárvány egyik jelentős hozadékának bizonyult, hogy mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén számos új digitális lehetőség bevonásával kísérleteztek az oktatók (Fekete, 2020; Hodges és mtsai, 2020; Jenei és Sváb, 2021; Kóris és Pál, 2021; Nahalka, 2021; Pál és Kóris, 2021; Peters és mtsai, 2020). A kutatások azt igazolják, hogy a pedagógusok digitális tudásfejlődésének legfőbb meghatározója a kísérletezés, és az olyan egyéb változók, mint a kor, a tanítási tapasztalat vagy a pedagógus életpályamodell szerinti besorolás nem megbízható halmazképző elemek (Fekete, 2020, 2022), figyelembe véve, hogy az egyéni változók vizsgálatánál mindig tekintettel kell lenni a vizsgált kontextusra (Csizér és Albert, 2020). Ugyanakkor több tanulmány is felhívta a figyelmet arra, hogy az ad hoc technológiahasználat, a szórakoztató, pedagógiailag az órák tartalmához nem kapcsolható inklúzió nem képes elérni azt, hogy olyan digitális alternatívákat mutasson a diákoknak, melyek az adott tantárgy adott témakörének megtanulásában hosszútávon, készségi szinten segítenék őket (Czifrusz és mtsai, 2020).

Ezért a hibrid és a digitális munkarendű oktatás alatt kifejlesztett online önjavító házi feladatlapokat azok tesztelése után megtartottam a 2021/2022. tanév őszi, immár végig jelenléti oktatással töltött félévében egy budapesti egyetem három párhuzamosan futó Alkalmazott nyelvtan tantárgyában, melyre elsőéves anglisztika és angoltanár szakos hallgatók jártak. Ám ezúttal a feladatlapok folyamatos nyomon követésén és metaadatainak elemzésén túl a kurzus során informálisan, majd a végén formálisan visszajelzést kértem a hallgatóktól a kurzusról és az alkalmazott online önjavító házi feladatlapokról. Ehhez fontos volt megérteni azt is, hogy a hallgatók mennyire érzik nehéznek a tantárgy

által támasztott követelményeket, és mennyiben igénylik a tanóra keretein túlmutató olyan gyakorlati lehetőséget, amely azonnali visszajelzést tud adni a teljesítményükről. Jelen esettanulmány így a következő kutatási kérdésekre kereste a választ:

1. A hallgatók szerint mennyi erőfeszítést igényelt az Alkalmazott nyelvtan kurzus elvégzése?
2. Hogyan vélekedtek a hallgatók az online önjavító házi feladatlapokról?
3. Mennyi időráfordítást igényeltek az online önjavító házi feladatlapok heti szinten?
4. Mit árul el a hallgatók otthoni munkavégzéséről az online önjavító házi feladatlapok metaelemzése?

Szakirodalmi háttér

A digitális oktatási lehetőségeket a szakirodalom az alkalmazható oktatási módszerek és foglalkoztatási munkaformák kiterjesztésének látja (Mishra és Koehler, 2006; Redecker, 2017a; 2017b). Éppen ezért az integráció mindig szorosan kapcsolódik az egyéni változókhoz, ahhoz a közeghez, amelyben végbemegy; hiszen fontos szempont az alkalmazás helye, ideje, módszere és minősége is (Csizér és Albert, 2020; Lim, 2002; McDougall és Jones, 2006; Sutherland és mtsai, 2004). Már a koronavírus-járvány előtt is széleskörben megfigyelhető volt, hogy az élet valamennyi területét behálózta a technológia gyors ütemű fejlődése. Az Európai Unió a 2000-es évek óta foglalkozik kifejezetten a digitális záció szükségességével az oktatásban (EU, 2002). A magyar felsőoktatás kontextusában a kutatók a kezdeti időszakban arról számoltak be, hogy néhány elkötelezett, kísérletező oktató egyfajta kritikus tömeget alkotva építette be a technológia lehetőségeit az oktatásába (Kárpáti, 2012; Molnár, 2011). Mindeközben folyamatosan zajlott a digitális elemekre is támaszkodó oktatás elsődleges akadályainak leküzdése, melyek közé tartoznak az eszközbeszerzések, illetve az internetelérés biztosítása az oktatási intézményekben (EU, 2002; Murphy és Greenwood, 1998; Tsai és Chai, 2012).

Mostanában sokszor fogalmazódik meg az a nézet, miszerint a diákok kiváló felhasználói ismeretekkel rendelkeznek a szórakoztató elektronika területén (EU, 2018, 2019; Fekete, 2020; M. Pintér, 2019; 2021), de tanulásra kevésbé kompetensen használják az eszközeiket, amely összetett problémáról árulkodik. Egyrészt, a diákok szinte teljes mértékben pedagógusaikra vannak utalva, hogy példát mutassanak nekik saját szaktantárgyaik digitális eszközökkel kiterjesztett tanulási lehetőségeiben (Fekete, megjelenés alatt), miközben a hazai tanárképzésben és továbbképzésekben csupán sporadikusan jelennek meg a szaktantárgyakhoz kapcsolódó képzési lehetőségek (Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Öveges és Csizér, 2018). További nehézség az is, hogy a legtapasztaltabb pedagógusok jellemzően rutinból dolgoznak (Szabó 2008; 2015), amelyből természetesen nem következik, hogy módszereik nem megfelelőek a tananyag közvetítésére, de akadálya lehet a tudatos fejlődésnek vagy önfejlesztésnek. A szélesebb körű technológiahasználat viszont azért lenne előnyös, mert a digitális lehetőségek (nyelv)órai alkalmazása nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a diákok új tanulási mintákat tanuljanak, hanem sok esetben mélyebb rálátást is biztosítanak a diákok otthoni munkájának minőségére (Fekete, 2017; Simon, 2018), ezzel elősegítve a diákközpontú, személyre szabott oktatást.

A Covid-19 járvány miatt elrendelt digitális munkarendű oktatás kétségkívül nagy kihívások elé állította a pedagógusokat és az oktatás valamennyi résztvevőjét (Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021; Pelaez-Morales, 2020), ugyanakkor lehetőséget adott az oktatástechnológiákkal történő kísérletezésre (Peters és mtsai, 2020). A tapasztalatok szerint a pedagógusok egy részének a legnagyobb kihívást a megváltozott körülményekhez történő gyors alkalmazkodás jelentette (Fekete, 2020; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris,

2021; Pelaez-Morales, 2020), ami rávilágít arra, hogy a technológia segítségével megvalósított oktatás teljesen másfajta tervezést igényel. Fontos megjegyezni, hogy a járvány során a pedagógusok főleg a mérés-értékelés területén küzdöttek kihívásokkal, ám pont az egyetemi oktatók tudtak könnyebben áttérni olyan alternatív, formatív értékelési módszerekre, mint a projekt módszer, csoportos kutatás és beszámoltatás vagy a portfólió módszer (Fekete, 2020; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021). Néhány egyetemen pont a járvánnyal összefüggően erősödött fel a módszertani központok vagy oktatásfejlesztéssel foglalkozó csoportok fontossága (M. Pintér és mtsai, 2021), míg más helyeken hasonló szervezet hiányában önszerveződő szakmai továbbképzések keretében valósult meg a kontextushoz kötődő segítségnyújtás (Fekete, 2020; Fekete és Divéki, 2022). Ebből az rajzolódik ki, hogy a digitális technológiák alkalmazásához az oktatóknak nemcsak a technológiai eszközök terén (Mishra és Koehler, 2006), de szélesebb körű tervezési (Szabó, 2015) és értékelési módszerekkel (Csépes, 2019; 2021) is érdemes lenne kísérletezniük.

A szakirodalom egységes álláspontot képvisel abban is, hogy a technológiai eszközök birtoklása nem egyenlő azok tanulásközpontú és önszabályozó használatával, ezért sok kutatás hívta fel a figyelmet arra, hogy a digitális lehetőségek alkalmazását szélesebb körben és tudatosabban kellene megvalósítani (Adamku, 2022; Dringó-Horváth és Gonda, 2018; EU, 2018; MDOS, 2016; Öveges és Csizér, 2018). Több empirikus kutatás is azt bizonyítja, hogy a közhiedelemmel ellentétben a digitális feladatok alkalmazása önmagában nem motiválóbba a diákok számára, mert bár újszerű technikák mentén, de mégiscsak kötelező feladatot kell elvégezzenek (Fekete, 2017; Tóth-Mózer és Kárpáti, 2016). Az is gyakori jelenség, hogy a hallgatók olyan tevékenységeket végeznek az eszközeiken, mint a filmnézés, zenehallgatás vagy gaming (Fajt, 2021; Lajtai, 2020), amely önszabályozó szótanulási stratégiák tudatosabb alkalmazása nélkül csak sporadikusan járul hozzá idegennyelv-tanulásukhoz (Adamku, 2022; Fajt, 2021; Fekete, megjelenés alatt). Ugyanakkor az integrált tanórai használatok olyan elemek, mint például az azonnali teljesítményértékelés és visszajelzés, motiválóak lehetnek a diákok számára (Asztalos, 2015; Csizér és Dörnyei, 2005; Tartsayné Németh, 2012), melyek könnyebben valósíthatóak meg a digitális eszközök bevonásával.

Napjainkban, talán már kellő távlatból szemlélve az elmúlt évek eseményeit, az egyik legaktuálisabb kérdés az, mennyiben sikerült a kényszerű technológiahasználaton

Napjainkban, talán már kellő távlatból szemlélve az elmúlt évek eseményeit, az egyik legaktuálisabb kérdés az, mennyiben sikerült a kényszerű technológiahasználaton keresztül előremutató fejlődést elérni a pedagógusok technológiai-pedagógiai tudásában. A változáshoz jellemzően a hiedelmek és a megszokások felülvizsgálata (Aragón és mtsai, 2016), folyamatos kitettség és hosszú távú segítségnyújtás, mentorálás szükséges (Dósa és mtsai, 2020). A hallgatók megváltozóban lévő tanulástámogatási igényeinek kielégítésére a versenyképesség jegyében az oktatóknak az elkövetkező időszakokban talán az lehet a legfőbb feladata, hogy a digitális munkarendű oktatási időszakokból a lehető legtöbb felhalmozott tapasztalatot sikerüljön átültetni a jellemzően teljes egészében jelenléti munkarendben folytatódó szemináriumi órák tervezésébe és megvalósításába.

keresztül előremutató fejlődést elérni a pedagógusok technológiai-pedagógiai tudásában. A változáshoz jellemzően a hiedelmek és a megszokások felülvizsgálata (Aragón és mtsai, 2016), folyamatos kitettség és hosszú távú segítségnyújtás, mentorálás szükséges (Dósa és mtsai, 2020). A hallgatók megváltozóban lévő tanulástámogatási igényeinek kielégítésére a versenyképesség jegyében az oktatóknak az elkövetkező időszakokban talán az lehet a legfőbb feladata, hogy a digitális munkarendű oktatási időszakokból a lehető legtöbb felhalmozott tapasztalatot sikerüljön átültetni a jellemzően teljes egészében jelenléti munkarendben folytatódó szemináriumi órák tervezésébe és megvalósításába. A legfontosabb, hogy a kísérletezést minden esetben pedagógiai célok előzzék meg: a saját pedagógiai céljainkhoz válasszunk technológiát, és ne az órákat szabjuk egy adott digitális lehetőség korlátaihoz. Fontos lenne, hogy a tudásmegosztás jegyében az immár jelenléti oktatásban tevékenykedő kollégák osszák meg a jó tapasztalataikat (Fekete és Divéki, 2022; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021) arról, hogyan sikerült integrálni egy-egy digitális lehetőséget a digitális munkarendű oktatásból, így is ösztönözve a további kísérletezést.

A kutatás módszere

Az önjavító feladatlapok alkalmazásának kontextusa

A kutatás kontextusa egy budapesti egyetem Angol Tanszéke. Az első években az anglistika, illetve angoltanár szakos, nappali tanrendben tanuló hallgatók még valamilyen módon ugyanazokra a szemináriumokra járnak, a csoportok összetétele pedig teljesen esetleges. A kutatás helyszínét képző egyetemen egy évben körülbelül 135 hallgató kezd meg a tanulmányait nappali tanrendben, közülük körülbelül 20-30 fő angoltanár szakon, a többiek anglistika alapszakon. Az irodalmi, nyelvészeti, valamint történelmi-kulturális alapozó ismereteket tanító szemináriumok és előadások mellett az első két félév fontos feladata felkészíteni a hallgatókat az angol nyelvi alapvizsgára, amely egy, a KER B2+ szintjének megfelelő nyelvi vizsga. Erre a két félév alatt összesen négy szeminárium keretein belül készülnek a hallgatók, mindkét félévben egy-egy duplaórás (heti 2×90 perc) beszéd-, illetve íráskészséget fejlesztő szeminárium, valamint egy-egy normál óraszámú (heti 1×90 perc) alkalmazott nyelvtanóra keretében.

Az alkalmazott nyelvtanórákból általában hét és kilenc közötti párhuzamos csoport fut, jellemzően csoportonként 14-15 tanulóval. Bár ajánlott kurzuskönyv tartozik a kurzushoz, az első félévben *Emelt szintű angol nyelvtan gyakorlatokkal* (Rónay, 2018), a másodikban *Emelt szintű angol nyelvtani gyakorlókönyv II. vizsgafeladatokkal* (Rónay, 2019), a szemináriumok felépítése az oktatók hatáskörébe tartozik. A kutatásban részt vevő három elsőéves csoportban az ajánlott kurzuskönyv mentén foglalkoztunk az angol nyelvtannal (ld. 1. melléklet). A hallgatók a kurzuskönyv kijelölt leíró oldalainak segítségével frissítették fel tudásukat, majd minden óra előtt kitöltöttek egyet az összesen tíz darab önjavító online házi feladatlapból. A feladatlapokon mindig 60 pontot lehetett szerezni, a minimális pontszám, amit a hallgatóknak össze kellett gyűjtenie, pedig 55 pont volt. A házi feladatlapokat a szemináriumi foglalkozást megelőző nap éjjelleg lehetett kitölteni, azonban a határidőig annyiszor, ahányszor csak szerették volna.

A házi feladatlapokat a Google Űrlapok segítségével hoztam létre (ld. 2. melléklet). A feladatok a tankönyvi fejezetekben taglalt nyelvtani jelenségekre épültek, minden héten tematikusan illeszkedve a feldolgozandó anyaghoz. A házi feladatlapok elkészítésekor tudatosan törekedtem arra, hogy azok a tankönyv alapos tanulmányozása után megoldhatóak legyenek. A feladatlapok elkészítésekor nem a tankönyvi gyakorlófejezetek anyagából dolgoztam, valamint az órák során sem a könyv feladatait használtuk a hallgatókkal, hogy a lehető legtöbb gyakorlási lehetőség maradjon meg a hallgatóknak,

ugyanis a tankönyvi feladatokhoz is tartozik megoldókulcs. Az online házi feladatlapokban változatos feladattípusokat alkalmaztam: volt rövid válasz (1-2 szó) beírásával, feleletválasztós kérdéssel, feleletválasztó rácson, vagy legördülő elemlistáról kiválasztással megoldható feladattípus is. A feleletválasztós feladatoknál a feladattípus lehetőségeinek kihasználásával igyekeztem mindig a tanulási célhoz igazítani a feladatokat, volt például olyan, amikor a hallgatóknak az egyetlen helyes, vagy az egyetlen helytelen példát kellett kiválasztaniuk, vagy meg kellett állapítaniuk, hogy két példamondat közül csak az egyik, az egyik sem, vagy mindkettő helyes stb. Mivel a Google Űrlapok feladatlapjaiban hosszabb, bonyolultabb válaszok beírását nem érdemes alkalmazni az önjavító funkció miatt (hiszen minél hosszabb egy válasz, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy az előre programozott választóktól a hallgató el fog térni akkor is, ha sok válaszlehetőséget programozunk be), a feladatlapok célja a gyakoroltatás volt, melyeket a szemináriumon elmélyültebb, összetettebb készségeket igénylő feladatok követtek.

Az online házi feladatlapok linkjeit a hallgatók az egyetem által használt tanulástámogató rendszerben (Microsoft Teams) kapták meg határidős feladatként. A tanulók először a kurzus elején megismert részletes kurzusleírás alapján megnézték, melyik részeket kell tanulmányozzák a kurzuskönyvnek, majd a feldolgozás után kitölthették a házi feladatlapot. Valamennyi kitöltés után a Google Űrlapok kiírta a hallgatók elért összpontszámát, valamint jelölte a helyes és helytelen válaszaikat, de helytelen válasz esetén nem adta meg, mi lett volna a helyes megoldás. A hallgatók minden kitöltés után igazoló képernyőkép vagy monitorkép készítésével mentették el a teljesítményüket. Ugyan a feladatlapban meg kellett adni a hallgatók Neptun-kódját, hogy oktatói adminisztrációs szempontból ne kelljen rengeteg beküldés közül kikeresni adott hallgató adott legmagasabb pontszámát, a hallgatóknak fel kellett tölteniük a legmagasabb, de legalább 55 pontról szóló kitöltési próbálkozásuk összesítését tartalmazó igazolóképet a Teamsbe, és így leadni a feladatot. Ezen igazolókép alapján fogadtam el oktatóként a házi feladatot teljesítettnek. A hallgatók bármennyiszer kitölthették a feladatlapokat a megszabott határidőig.

Természetesen az adminisztrációs feladatokhoz az igazolóképek ellenére is hozzátartozott a feladatlapok folyamatos nyomon követése. A tanórákon a hallgatókat mindig arra buzdítottam, ha esetleges (még az előző évi tesztfázis alatt észre nem vett) elgépelést találnak, vagy sehogy sem tudnak megbirkózni egy-egy feladattal, akkor írjanak nekem üzenetet. Ezen felül a Google kimutatást készít a leggyakrabban elrontott feladatokról, amelynek segítségével minden óra elején reflektálni tudunk a hallgatókkal a legproblematisabb példákra. A kutatást megelőző tesztév tanulságai alapján célkitűzésként fogalmaztam meg, hogy a hallgatók átlagosan 2-3 kitöltéssel meg tudják oldani a feladatokat. A teljesség igénye miatt a kutatási kontextushoz hozzátartozik, hogy a félév során a hallgatók három papíralapú zárthelyi dolgozatot írtak, melyek mindegyike egy-egy 25 perces, 50 pontos feladatlap volt. A hallgatók akkor kaphattak aláírást a kurzusra, ha valamennyi dolgozatot megírták, és nem mulasztottak több mint három szemináriumi alkalmat. A félév végi osztályzat a zárthelyi dolgozatokon gyűjtött pontok alapján alakult ki, elégségest az összes pont 60%-ától (90 ponttól), jobb osztályzatot pedig egységesen további 10%-onként (15 pontonként) kaphattak. A házi feladatlapokon gyűjtött pontok a félév végi osztályzat kialakításában nem, csupán az aláírás rögzítésében játszottak szerepet.

Résztevők

A kutatásban három szemináriumi csoport összesen 52 elsőéves anglisztika vagy angol-tanár szakos tanulója vett részt. Az esettanulmány jellegéből fakadóan tehát nem reprezentatív, kényelmi mintavételt alkalmaztam. A kurzusvégi adminisztráció, a kérdőív kitöltésére fordítható idő és a válaszadói hajlandóság növelése miatt végül háttérváltozókat nem gyűjtöttem a hallgatókról. A félév végén összesen 47 hallgató kapott aláírást

a kurzusra, vagyis ennyien teljesítették a bejárás és a házi feladatok beadásával kapcsolatos kötelezettséget. A félév során egy hallgató (nyomós indok hiányában) három alkalmat mulasztott, ennél több már az aláírás megtagadásával járt. A 47 aláírást kapott hallgatóból végül 39 szerzett legalább elégséges osztályzatot, amely 83%-os teljesítési átlagot jelent.

Az adatgyűjtés módjai és az adatelemzés módszerei

Jelen esettanulmány fókuszában a bemutatott kurzus tudásanyagához igazított önjavító internetes házi feladatlapok állnak, ezért a kutatás alapvetően két nagyobb adatgyűjtő eszközre támaszkodik. Az első a tíz online házi feladatlap kitöltése után letöltött összesen 10 darab metadokumentum, melyet a Google Űrlapok rendszeréből töltöttem le. Az ebben található adatokat (kitöltések száma, kitöltések száma hallgatónként, elért pontok) Microsoft Excel segítségével elemeztem. A hallgatók a feladatlapokat egy őszi félév során, 2021 szeptembere és decembere között töltötték ki. A tíz darab házi feladatlap az alábbi nyelvtani témakörökhöz kapcsolódott: (1) Főnevek, igék és melléknevek tulajdonságai; (2) Determinánsok: névelők és mennyiséghatározók; (3) Igeidők; (4) Módbéli segédigék jelen és múlt ideje; (5) Feltételes mondatok és a feltételes mód kifejezésének egyéb lehetőségei; (6) Passzív szerkezet; (7) Független beszéd; (8) Vonatkozó névmási mellékmondatok; (9) Összetett mondatok kötőszavai és azok tulajdonságai; (10) Inverzió, fókuszpozíció és nyomatékosítás.

A második adatgyűjtési eszköz egy, a félév végén (2021 decemberében) önkéntesen és névtelenül kitölthető visszajelző kérdőív volt (ld. 3. melléklet), melyet 41 hallgató töltött ki, és amelyet szintén a Google Űrlapok felületén hoztam létre. A magyar nyelvű kérdőív négy részből állt. Az első részben a hallgatók a kurzussal kapcsolatos állításokat, a második részben az online házi feladatlapokkal kapcsolatos állításokat osztályozták, mindkettőt ötfokozatú Likert-skálán. A harmadik részben a hallgatókat arra kértem, idézzék fel, emlékeik szerint hányszor töltötték ki egy-egy feladatlapot, átlagosan heti hány perc időráfordítással, valamint hányszor és mennyi idő alatt töltötték ki az általuk legnehezebbnek vélt feladatlapot. A kérdőív utolsó, negyedik részében opcionális lehetőséget hagytam a hallgatóknak arra, hogy a kérdőív kitöltése során felmerült gondolataikat a kurzusról és/vagy a feladatlapokról kötetlen, szöveges visszajelzés formájában osszák meg velem. Összesen kilenc hallgató adott ilyen szöveges visszajelzést. A kérdőíveket SPSS segítségével, a rövid szöveges visszajelzéseket pedig kis mennyiségükre való tekintettel kézi tematikus tartalomelemzés módszerével elemeztem.

Eredmények és megvitatás

Az Alkalmazott nyelvtankurzusba befektetendő energia

Az első kutatási kérdés arra irányult, mennyire érezték a résztvevők energiaigényesnek az alkalmazott nyelvtan tantárgy elvégzését. Ezt azért is volt fontos felmérni, mivel az önjavító házi feladatokkal kapcsolatban felmerül, mennyiben tudták hatékonyan támogatni az otthoni munkavégzést, valamint az energiabefektetés mennyiben tudott megtérülni a segítségükkel (pl. a tényleges dolgozatokon történő szereplésnél, a tananyag elsajátításánál). A kérdőíves eredményeket az 1. táblázat összesíti.

1. táblázat. Az Alkalmazott nyelvtankurzusba befektetendő energia

Kérdés	Átlag	Szórás
Tantárgy fontossága	4,81	0,51
Tantárgy nehézsége	3,90	1,07
Motiváltság	4,29	0,68
Nyelvfejlesztéshez hozzájárult	4,76	0,66
Nyelvismeret rendszerezéséhez hozzájárult	4,68	0,69

A hallgatók nagyjából egyformán magasra értékelték a tantárgy fontosságát ($M = 4,81$; $SD = 0,51$), valamint azt, hogy a tantárgy sikeresen hozzájárult nyelvismeretük fejlesztéséhez ($M = 4,79$; $SD = 0,66$) és rendszerezéséhez ($M = 4,68$; $SD = 0,69$). Habár motiváltságuk átlaga egy kicsit alacsonyabb ($M = 4,29$; $SD = 0,68$), ez az érték még mindig meglehetősen magas. Itt fontos megjegyezni, hogy a motiváltságot jelentősen erősíthetik olyan külső kényszerfaktorok, mint a tanegység és a következő féléves, folytatólagos nyelvtankurzus egymásra épülése (amennyiben ezt a kurzust nem végzi el a hallgató, nem veheti fel a következő féléveset) és a tárgy fontossága az év végi alapvizsgára való felkészülésben. Hogy pontosabb következtetéseket lehessen levonni arról, a motiváltság mennyiben e külső erők, és mennyiben belső elköteleződés kivetülései, a jövőben esetleg érdemes lehet részletesebb vizsgálatokat is folytatni.

Érdekes ugyanakkor megfigyelni a tantárgy nehézségét illetően a magasabb szórásértéket, mely arról árulkodik ($M = 3,90$; $SD = 1,07$), hogy az egyes adatközlők válaszai között nagyobbak voltak a különbségek, mint azt az előzetes várakozások meghatározása során várni lehetett volna. Ez azt jelenti, hogy a mintában sok olyan egyedi válasz is előfordult, akiknek az átlagosnál sokkal nehezebb, illetve sokkal könnyebbnek tűnt a tanegység abszolválása. Ez az érték jól reflektál arra a klasszikus problémára, hogy az első félévben eléggé heterogén lehet a csoportok összetétele a bejövő tudásszint szempontjából.

A hallgatók véleménye az online önjavító házi feladatlapokról

A kérdőív második része a tantárgy fontossága után kifejezetten az önjavító házi feladatlapok tulajdonságaira fókuszált (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A hallgatók véleménye az online önjavító házi feladatlapokról

Kérdés	Átlag	Szórás
Egyértelműség	4,71	0,68
Elfogadható mennyiség	4,27	0,98
Egyforma időráfordítás	3,68	1,08
Tankönyv nélkül is kitölthető	2,88	1,25
Tankönyv tanulmányozása után könnyen kitölthető	3,68	1,01
Azonnali visszajelzés hasznossága	4,73	0,74

Az önjavító online házi feladatlapokról a hallgatók visszajelzése alapján elmondható, hogy egyik kiemelkedően jól fogadott tulajdonságuk az egyéni munkára adott azonnali visszajelzés ($M = 4,73$; $SD = 0,74$). További előny még a házi feladat helyének, tényének

egyértelmősége ($M = 4,71$; $SD = 0,68$), amelyhez természetesen a feladatlapok tanulásmenedzsment-rendszerben történő rendszeres publikálása és az igazolóképek feltöltése is hozzájárulhatott. Ugyanakkor érdekes adat, hogy a válaszadók hasonlóan értékelték azt a két állítást, miszerint a feladatlapokra fordítandó idő a félév során egyenletes volt ($M = 3,68$; $SD = 1,08$), és hogy a feladatok a kurzuskönyv előzetes tanulmányozása után könnyen kitölthetőek voltak ($M = 3,68$; $SD = 1,01$). Ennek érdekében a továbbiakban megvizsgáljuk az egyes házi feladatok kitöltési átlagait is, de már ez az adat is arra utal, hogy érdemes a további félévek során továbbfejleszteni, még hatékonyabban homogenizálni a házi feladatlapok nehézségét, hogy azok kiszámíthatóbb mennyiségű munkával járjanak a hallgatók számára. Az ugyanakkor, hogy a feladatlapok a tankönyv tanulmányozása nélkül nem lettek volna könnyen kitölthetőek ($M = 2,88$; $SD = 1,25$), azt jelentheti, hogy mind a kurzuskönyv, mind a feladatok logikusan épülnek egymásra, és a feladatok jól épültek a kurzuskönyvre. A nagy szórásban viszont itt is megmutatkozik egy korábban megfigyelt jelenség a tantárgy nehézségét illetően, miszerint az elsőéves csoportokban a hallgatók tudásszintje eléggé különböző, ezért az egyik fontos küldetés a tantárgyi, tartalmi követelmények teljesítésében való segítségnyújtáson felül a tudásrendszerezés és a tanulócsoporthomogenizálása, különös tekintettel az első évet záró nyelvi alapvizsgán elváltakra.

Az opcionális szöveges válaszokban egy-egy hallgató kiemelte, hogy számára nem mindig volt teljesen egyértelmű a feladatlapok és a tankönyv kapcsolata néhány item tekintetében. A hallgató úgy fogalmazott, „néha volt olyan példa a házi feladatban, amit nem találtam meg a könyvben így néha kicsit nehéznek találtam a feladatokat”. Egy másik hallgató kifejezte, hogy „személy szerint az online házifeladatok mellé be lehet iktatni közösen megoldós házifeladatokat is”, míg egy harmadik úgy vélekedett, „az volt a kedvencem, ahol kaptunk magyarázatot arról, hogy miért volt rossz a válasz, sokat segített, mert néha nem sikerült rájönnöm magamtól”. Ugyan ez a három példa csupán egy-egy hallgató véleményét tükrözi, mégis a továbbiakban fontos ötleteket nyújtanak a kurzus és a kutatás továbbfejlesztésére, például minden feladatlap végén szerepelhetne opcionális visszajelzés, amelyben a hallgatók jelezhetnék, ha valamelyik item túl nehéznek bizonyult, vagy nem talált rá a megoldásra a tankönyv segítségével.

Az online önjavító házi feladatlapok megoldására fordított idő

A hallgatói otthoni munkavégzésre fordított idő vizsgálatára a kérdőív következő része arra kérte a résztvevőket, hogy idézzék fel befektetett erőfeszítésük mértékét. Az eredményeket a 3. táblázat összesíti.

3. táblázat. Az online önjavító házi feladatlapok megoldására fordított idő

Kérdés (percepciók)	Terjedelem	Átlag	Szórás
Elkészített házi feladatok száma (db)	7–10	9,51	0,90
Átlagos kitöltés száma (db)	1–5	2,73	0,81
Legtöbbször kitöltött feladat kitöltéseinek száma (db)	2–7	4,61	1,06
Átlagos időbefektetés (perc)	20–180	52,93	32,17

A hallgatói visszajelzések szerint a legtöbben valamennyi feladatlapot elkészítették ($M = 9,51$; $SD = 0,90$) a tízből, az egyes feladatlapok vélt kitöltési átlaga pedig kb. 2,73 kitöltés ($SD = 0,81$) per feladatlap. Ez egyébként nagyban egyezik a Google Űrlapok által letöltött tényleges adatok átlagával, amely szerint ez a szám 2,73 kitöltés ($SD = 0,59$) per feladatlap. A legtöbbször kitöltött feladatlap esetében ugyanakkor

a hallgatók úgy emlékeztek, hogy átlagosan 4,61 (SD = 1,06) alkalommal töltötték ki az adott feladatlapot, amely viszont nagyobb eltérést mutat a Google Űrlapokból letöltött valódi kitöltési adatokkal a legnehezebb feladatlapot illetően a maga 3,81-os (SD = 0,98) tényleges kitöltési átlagával. Azaz, a rutinná váló feladatsorokba befektetett időt a hallgatók a valós energiabefektetésükkel összhangban, de a nehezebb, a szokásostól eltérő ráfordítást igénylő feladatok esetén túlbecsülték.

Sajnos arra vonatkozó tényleges adat, hogy mennyi időt fordítottak a hallgatók a feladatlapok kitöltésére, nem áll rendelkezésre, de a hallgatók percepciói alapján hetente átlagosan 52,93 (SD = 32,17) percet jelentett a feladatok megoldása. A kitöltési számok becsléseit alapul véve a valós időráfordítás közel annyi, vagy kicsivel kevesebb lehetett, mint a hallgatók percepciója. Ez egyébként az előzetes várakozásoknak megfelelő eredmény, ha azt vesszük alapul, hogy a tanegység három kreditpontos, és egy kreditpont nagyjából 30 befektetett munkaórának felel meg. Így a kurzuslátogatásért és a részvételeért járó 1 kredit reálisan egészül ki további 1 kredit otthoni házfeladat-írással (kb. 53 perc per hét a tankönyv tanulmányozása után) és az esetleges plusz gyakorlásokkal, akár heti rendszerességgel, akár a dolgozatok előtt. Ez az eredmény azt igazolja, hogy átlagosan a feladatlapok időigényessége megfelelően illeszkedik a kreditpontokkal kifejezett időráfordítás hozzávetőleges képletébe, mivel a feladatlapok mellett további idő marad a tankönyv tanulmányozására és esetleges további gyakorlásra.

A hallgatók otthoni munkavégzése a kurzus során

Az utolsó kutatási kérdés arra irányult, milyen tendenciák rajzolódnak ki a hallgatói otthoni munkavégzésről, amelyek oktatóként összetettebb bepillantást engednek az önjavító házi feladatlapok online környezetéből letölthető adatok összesítésével (ld. 1. ábra). Ezen adatok nemcsak az otthoni munkavégzésbe engednek bepillantást, hanem szervesen hozzájárulhatnak a feladatlapok, ezáltal a kurzus továbbfejlesztéséhez is.



1. ábra. Az egyes házi feladatlapok kitöltési számainak alakulása az őket kitöltő hallgatók számával kiegészítve

Az összes feladatlap tekintetében a kitöltések átlaga 2,72 alkalom per fő volt, átlagosan 47,40 hallgatótól hetente. A házfeladatlap-kitöltések számában az első heti, valószínűleg az újdonsággal és a kísérletezéssel járó többletkitöltések után csökkenő tendencia

mutakozott. Egyértelműen azonosítható, hogy a félév során három feladatlap esetében emelkedett meg a kitöltések száma. A jelentős eltérést önkényesen három kitöltés per fő fölötti átlagértéknél határoztam meg. Ezek a feladatlapok voltak a (4) Módbéli segédigék (183 kitöltés 48 hallgatótól; $M = 3,82$ kitöltés per fő; $SD = 1,33$), (5) Feltételes mondatok és a feltételes mód kifejezésének egyéb lehetőségei (167 kitöltés 48 hallgatótól; $M = 3,48$ kitöltés per fő; $SD = 1,25$) és (7) Függő beszéd (154 kitöltés 46 hallgatótól; $M = 3,35$ kitöltés per fő; $SD = 1,27$). A jövőben tehát ezen három feladatlap esetében további oktatói teendők adódnak, melyek közül az egyik lehetőség a segédanyagok felülvizsgálata, majd ezután, vagy ezzel párhuzamosan a kérdéses három feladatlap nehézségének átdolgozása és a feladatok átírása. Az online feladatlapok további nagy előnye, hogy az átlagokon felül az egyes kérdések bevalását is szemlélteti az internetes kezelőfelület, ezért pontosan azonosíthatóak azok az ítemek, amelyek a kitöltések során az átlagnál nagyobb fejtörést okoztak a hallgatóknak (azonban ezen adatok részletes elemzése túlmutat a jelen tanulmány lehetőségein).

Az 1. ábra azt is szemlélteti, hogy a heti feladatkitöltések során összesen hány hallgató dolgozott aktívan a kurzus során. Egy félévben egy hallgató három házi feladatlap esetében dönthetett úgy, hogy nem tölti ki azokat (amely megegyezett az engedélyezett hiányzások számával). A legutolsó két hétben is 44 hallgató töltötte ki a feladatlapokat az összesen 52 hallgatóból, a kurzus végén pedig 47 hallgató kapott, 5 fő pedig nem kapott aláírást. Ez a tendencia arra utal, hogy a kurzus három vizsgált csoportjában volt némi lemorzsolódás (5 fő), de a legtöbb hallgató folyamatosan elvégezte az otthoni munkát. A nagyon csekély félév végi csökkenés (a 7-8. héten tapasztalt 46 hallgatóról a 9-10. héten 44-re) pedig könnyen betudható a félév végi teendők (pl. ZH-k, beadandók határideje, első vizsgák) közeledtének. Összességében tehát elmondható, hogy az önjavító feladatlapok nemcsak a hallgatók számára bizonyultak informatívnak, hanem meglehetősen részletes bepillantást engedtek az oktató számára is az otthoni munkavégzésbe. Az egyes feladatlapok további, részletesebb elemzése pedig valódi adatokkal informálhatja a következő félévekre esedékes folyamatos felülvizsgálatot is. Mindezt papírfórmában begyűjtött feladatlapok esetében sokkal időigényesebb és megbízhatatlanabb lenne megvalósítani.

Megvitatás és összegzés

Jelen esettanulmány két szemszögből, hallgatói és oktatói oldalról vizsgálta egy budapesti egyetem elsőéves anglistsika szakos alkalmazott nyelvtan kurzusának három párhuzamosan futó csoportjában az önjavító online házi feladatlapok bevalását. Az adatokból kiderült, hogy a hallgatók a kurzushoz szervesen kapcsolt internetes feladatlapokat legfőképpen azok egyértelműsége és azonnali visszajelzést nyújtó mivolta miatt preferálták. Az azonnaliság a szakirodalom tapasztalatai szerint is (Asztalos, 2015; Csizér és Dörnyei, 2005; Fekete, 2017; Simon, 2018; Tartsayné Németh, 2012) és jelen esetben is a hallgatók motiválásának fontos elemének bizonyult.

A feladatlapok kitöltés utáni metaelemzése lehetővé tette azoknak a feladatlapoknak az azonosítását, amelyek felülvizsgálatra szorulnak a jövőben. A Google Űrlapok által közölt egyszerű és közérthető ítelemzések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a feladatlapokat több féléves kísérletezéssel nagyjából hasonló nehézségűvé lehessen csiszolni, ezzel is hozzájárulva az oktatók értékelési készségeinek tudatos fejlesztéséhez (Csépes, 2019; 2021) és ahhoz, hogy a tervezés során ne feltétlenül a rutin motiválja (Szabó, 2015) a házi feladatok szervezését. A feladatlapok használatának további előnye lehet az is, hogy az oktatók kísérletezésbe kezdjenek a digitális munkarend során felhalmozott vagy megtalált online feladatok integrálásával jelenléti oktatásukba. Ezáltal

nemcsak lehetőséget teremthetnek a hallgatói otthoni munka nyomon követésére és a feladatlapok folyamatos felülvizsgálatára, de azt is megtapasztalhatják, hogy mi a különbség pusztán eszközhasználat (technológiai tudás) és a pedagógiai célokhoz igazított IKT-használat (technológiai-pedagógiai tudás) között (Mishra és Koehler, 2006).

Több kutató már a Covid-19 világjárvány előtt is hangsúlyozta, hogy nagy szükség lenne az oktatástechnológiai eszközök beépítésével való kísérletezésre ösztönözni a pedagógusokat (Dringó-Horváth és Gonda, 2018; EU, 2018; MDOS, 2016; Öveges és Csizér, 2018). A pandémia során az is kiderült, hogy az ilyen kísérletezések gyakran vezetnek olyan alapvető megtapasztalásokhoz, amelyek szerint megváltozott oktatási környezetekben újfajta módszertani megoldásokhoz kell folyamodni (Fekete, 2020; Hodges és mtsai, 2020; Jenei és Sváb, 2021; Kóris és Pál, 2021; Nahalka, 2021; Pál és Kóris, 2021; Peters és mtsai, 2020). Ugyan a jelen kutatás egy egyetemi félév tapasztalatait foglalta össze egy kurzus esetében, mégis a hasonló, esetleírás-szerű, de empirikus adatokra támaszkodó tanulmányok a jövőben ötletforrásként és bátorításként szolgálhatnak más oktatók számára, hogy maguk is kísérletezzenek a saját kurzusaik pedagógiai céljainak megvalósításához legjobban illeszkedő oktatástechnikai lehetőségekkel.

Fekete Imre

Budapesti Gazdasági Egyetem

Irodalom

- Adamku, S. (2022). Proficient Japanese International Communications majors' perceptions of successful EFL learning strategies: Self-reported comparisons of learning experiences in K-12 education and Meisei University's International Communications program. *Meisei International Communication Studies*, 14, 19–37. https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2845&item_no=1&page_id=13&block_id=114
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. DOI: 10.1037/dhe0000026
- Asztalos, R. (2015). The pedagogical purposes of the use of virtual learning environments and Web 2.0 tools in tertiary language teaching in a blended learning environment. *PhD-értekezés*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Czifrusz, D., Misley, H. & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. DOI: 10.3311/ope.394
- Csépes, I. (2019). Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 136–155.
- Csépes, I. (2021). The evolving concept of (language) assessment literacy: Implications for teacher education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 120–130. DOI: 10.37441/cejrer/2021/3/1/9360
- Csizér, K. & Albert, Á. (2020). Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 203–227. DOI: 10.17670/mped.2020.3.203
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613–659. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x
- Dósa, K., Tóth, K. & Sebestyén, L. A. (2020). Üdv a fedélzeten: A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), 46–60. DOI: 10.37205/tel-hun.2020.1-2.03
- Dringó-Horváth, I. & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–48. DOI: 10.17165/tp.2018.2.2
- EU [Európai Unió]. (2002). *eLearning: Designing tomorrow's education: An interim report*. European Commission. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec\(2002\)236_2_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec(2002)236_2_en.pdf)
- EU [Európai Unió]. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- EU [Európai Unió]. (2019). *2nd survey of schools: ICT in education: Hungary country report*. European

- Commission. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=57806
- Fajt, B. (2021). Az iskolán kívül idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (szerk.), *Hétra évkönyvek VIII: Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 354–362.
- Fekete, I. & Divéki, R. (2022). The role of continuous professional development workshops in the techno-pedagogical skills development of teacher trainers: A case study in the Hungarian university context during COVID–19. In LeLoup, J. & Swanson, P. (szerk.), *Handbook of research on effective online language teaching in a disruptive environment*. IGI Global. 201–220. DOI: 10.4018/978-1-7998-7720-2.ch011
- Fekete, I. (2017). Learner responsibility and homework quality in secondary EFL blending. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 221–242. DOI: 10.17165/tp.2017.1-2.13
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarend idején IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid–19 idején. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 299–325. DOI: 10.17670/mped.2020.4.299
- Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID–19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111–124. DOI: 10.1556/2059.2022.00056
- Fekete, I. (megjelenés alatt). *Technology in English teaching: The Hungarian university context*. Akadémiai Kiadó.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jenei, G. & Sváb, Á. (2021). Tanárok gyerekcipőben: Középsikolai tanárok informális és tapasztalati tanulása a digitális munkarendben. In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 91–118.
- Kárpáti, A. (2012). *Informatikai „keresztanterv”*: A számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája. <https://docplayer.hu/3079516-Informatikai-keresztanterv-a-szamitogep-pel-segitett-tanitas-es-tanulas-uj-paradigmaja.html>
- Kóris, R. & Pál, Á. (2021). Fostering learners’ involvement in the assessment process during the COVID–19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 11–20. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2491&context=jutlp> DOI: 10.53761/1.18.5.11
- Lajtai, Á. (2020). Hungarian EFL learners’ extramural contact with English. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press. 128–149. DOI: 10.17234/uzrt.2018.3
- Lim, C. P. (2002). A theoretical framework for the study of ICT in schools: a proposal. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 411–421. DOI: 10.1111/1467-8535.00278
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban [Digital competences in higher education]. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–58.
- M. Pintér, T. (2021). Kereslet és kínálat: elmélkedés a bölcsészképzés digitális kompetenciáiról. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1–2), 31–38. DOI: 10.17165/tp.2021.1-2.3
- M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyel Molnár, T., Mísic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z. & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74.
- McDougall, A. & Jones, A. (2006). Theory and history, questions and methodology: Current and future issues in research into ICT in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 353–360. DOI: 10.1080/14759390600923915
- MDOS [Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája]. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Magyarország Kormánya. <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9, 1038–1047.
- Murphy, C. & Greenwood, L. (1998). Effective integration of information and communications technology in teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7(3), 413–429. DOI: 10.1080/14759399800200039
- Nahalka, I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educacio*, 30(1), 22–35. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.2
- Öveges, E. & Csizér, K. (szerk.), (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Pál, Á. & Kóris, R. (2021). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European Universities amid the COVID–19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching: Voices from world language teachers and researchers*. Springer. 535–555. DOI: 10.1007/978-3-030-84067-9_24

- Pelaez-Morales, C. (2020). Experiential learning in the COVID-19 Era: Challenges and opportunities for ESOL teacher educators. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 9(1), 1–5. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/12>
- Peters, M. A., Rizvi, F., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Fataar, A., Conroy, J., Biesta, G., Misiaszek, G., Choo, S. S., Jandrić, P., Stone, L., Apple, M. W., Tierney, R. J., Tesar, M., Besley, T. & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1–44. DOI: 10.1080/00131857.2020.1777655
- Redecker, C. (2017a). *Assessing educators' digital competence*. European Commission. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_en-2017-11-14.pdf
- Redecker, C. (2017b). *European framework for the digital competence of educators*. Publication Office of the European Union. DOI: 10.2760/178382
- Rónay, Á. (2018). *Emelt szintű angol nyelvtan gyakorlatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Rónay, Á. (2019). *Emelt szintű angol nyelvtani gyakorlókönyv II. Vizsgafeladatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Simon, K. (2018). Face-to-face + online = success? What I learned from designing modular blended learning listening and speaking skills development courses at the University of Pécs. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press. 107–127. DOI: 10.17234/uzrt.2018.4
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor, A., Triggs, P., Wishart, J. & John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413–425. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x
- Szabó, É. (2008). How do Hungarian teachers of English plan? A qualitative study. *PhD-értekezés*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Szabó, É. (2015). Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában. In Baditzné Pálvölgyi, K., Szabó, É. & Szentgyörgyi, R. (szerk.), *Tanórátervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 28–45.
- Tartsayné Németh, N. (2012). *Using information and communication technologies in Hungarian teacher training courses: The role of the facilitator*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Tóth-Mózer, Sz. & Kárpáti, A. (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggérendszer egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 121–150. DOI: 10.17670/mped.2016.2.121
- Tsai, C-C. & Chai, C-S. (2012). The “third”-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060. DOI: 10.14742/ajet.810

Mellékletek

1. melléklet: Kurzusleírás (kivonat)

TOPIC to be studied <u>before</u> class (in Rónay, 2018)	PRACTICE PAGES (in Rónay, 2018)
Organising the course, requirements, structure of the Use of English exam	
Nouns (pp. 9-11), Verbs (pp. 33-37), Irregular verbs and Adjectives (pp. 41-46)	p. 116/XV-XVIII p. 112/VII-X p. 121/XXIV-XXX
Articles and Determiners [Quantifiers] (pp. 46-51)	p. 125/XXXII-XXXV
Tenses (pp. 11-17)	pp. 59-65
(Modal) auxiliaries (pp. 27-30)	pp. 102-109
Conditionals (incl. mixed), unreal tenses, and the subjunctive (pp. 21-23)	pp. 80-93
Passive voice (pp. 17-18) and causative (<i>have/get sg done; make sy do sg</i>)	pp. 66-72 p. 110/I-III
Question tags (pp. 31-32), Indirect questions (pp. 32-33) and the Reported speech (pp. 18-21)	pp. 73-79 pp. 111/IV-VI pp. 127/XXXVI-XXXVIII
Relative pronouns and relative clauses (pp. 37-41)	p. 114/XI-XIV
Clauses (pp. 52-55)	p. 124/XXXI p. 119/XIX-XXIII
Inversion (pp. 24-27) and Emphasis (pp. 55-58)	pp. 94-101
Miscellaneous exam tasks	pp. 110-128

2. melléklet: Példa önjavító online házi feladatlpra

Hallgatói nézet:

TASK 2. Complete the sentences using the correct Past Simple or Present Perfect form of the verbs in brackets. Only key in the missing word(s) from the sentences.

I (see) a great film yesterday. * 1 pont

Saját válasz _____

(You ever buy) a cheap laptop? * 1 pont

Saját válasz _____

Our teacher was angry with us yesterday, because we (not do) our homework. * 1 pont

Saját válasz _____

Az Űrlap automatikus utasításainak szövege (pl. „Saját válasz”, „1 pont”) minden esetben automatikusan azon a nyelven jelenik meg, amely a felhasználó operációs rendszerének nyelve.

Szerkesztői, létrehozói nézet:

☑ A helyes válasz(ok) listája:
⋮

(You ever buy) a cheap laptop? 1 pont

Have you ever bought ✕

HAVE YOU EVER BOUGHT ✕

have you ever bought ✕

[Helyes válasz hozzáadása](#)

Az összes többi válasz megjelölése hibásként

Válasz visszajelzés hozzáadása

+

📄

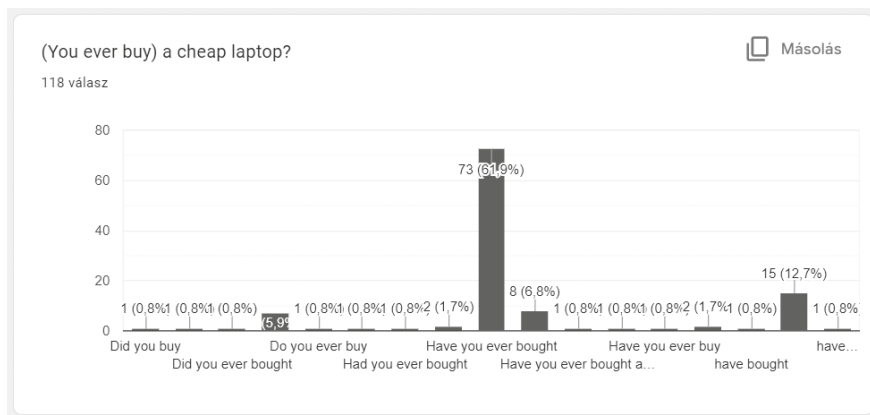
Tt

🖼️

▶

☰

Eredményközlő nézet:



3. melléklet: A kurzuszáró reflektív kérdőív kérdései

Kedves Hallgató!

Kérem, az alábbi magyar nyelvű kérdőív kitöltésével ossza meg velem a tapasztalatait a kurzusról, valamint a kurzushoz tartozó online házi feladatokról!

A kitöltés során a válaszadók kiléte mindvégig beazonosíthatatlan marad. A válaszokat összesítve fogom vizsgálni a kurzus fejlesztésére, illetve kutatási célokból. A kérdőív során gyűjtött válaszok összesített elemzése a későbbiekben megjelenhet általam írt nyelvpedagógiai témájú publikációkban.

Köszönöm, hogy megosztja velem a meglátásait!
Fekete Imre

1. rész: A kurzus

Kérem, értékelje az alábbi – a kurzussal kapcsolatos – állításokat aszerint, hogy mennyire ért velük egyet!

- Fontosnak tartom ezt a tantárgyat.
- Ezt a tantárgyat a nehezebb egyetemi tantárgyak között tartom számon.
- Motiválnak érzem magam a tanórákon érintett témák elsajátítására.
- Úgy gondolom, hogy a tantárgy joggal szerepel az anglisztika képzésen oktatott tantárgyak sorában.
- Hétről hétre kellett készülnöm, hogy sikeresen teljesítsem ezt a tantárgyat.
- A tantárgy hozzájárult eddigi nyelvismeretem fejlesztéséhez.
- A tantárgy hozzájárult eddigi nyelvismeretem rendszerezéséhez.
- A tanórák jó hangulatban teltek.
- Az oktató felkészülten érkezett a tanórákra.
- A dolgozat típusfeladatai megfeleltek a várakozásaimnak.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a várakozásaimnak.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a tankönyvi gyakorlófeladatok nehézségének.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a tanórai feladatok nehézségének.

2. rész: A házi feladatok

Kérem, értékelje az alábbi – online házi feladatokkal kapcsolatos – állításokat aszerint, hogy mennyire ért velük egyet!

- Az online házi feladatokat jó ötletnek tartom.
- Mindig egyértelmű volt, mi a házi feladat.
- Mindig egyértelmű volt, mikorra kell elkészíteni a házi feladatot.
- Az online házi feladat mennyisége elfogadható volt.
- Az online házi feladatlapok elkészítése általában minden héten ugyanannyi időbefektetést igényelt.
- Az online házi feladatok utasításai egyértelműek voltak.
- A házi feladatokat a tankönyv áttanulmányozása nélkül is el lehetett készíteni.
- Az online házi feladatokat a tankönyv tanulmányozása után könnyen el lehetett készíteni.
- Hasznosnak találtam, hogy mindig azonnali visszajelzést kaptam a házi feladatra.
- A házi feladat segítette a tananyag elsajátítását.
- A házi feladat jól illeszkedett a rákövetkező óra témáihoz.

- A házi feladat elkészítése megkönnyítette a rákövetkező óra feladatainak megoldását.
- A házi feladatokat egyedül oldottam meg.
- A házi feladatok megoldásához internetes segítséget is igénybe kellett vennem.
- A házi feladatokat a szaktársaimmal oldottam meg.
- A házi feladatokat külső személy segítségével oldottam meg.

Emlékei szerint hány házi feladatlapot készített el a tizből?

Átlagosan hányszor töltött ki egy házi feladatlapot?

Kérem, gondoljon arra a házi feladatlapra, amelyet a legtöbbször töltött ki! Hányszor töltötte ki ezt a feladatlapot?

Átlagosan hetente hány percet jelentett a házi feladatlapok megoldása?

Nem kötelező kérdés: Ha van olyan megjegyzése, ötlete, javaslata, amit az online házi feladatokkal, vagy általában véve a kurzussal kapcsolatban elmondana, akkor azt itt teheti meg!

Absztrakt

A Covid-19 világjárvány iskolabezárásokkal járó hullámai után az oktatás egyik aktuális kérdése, hogy a digitális munkarendű oktatás során kipróbált technológiák hogyan építhetők be a jelenléti oktatásba. A szakirodalom egyetért abban, hogy a hallgatók életkoruknál fogva többnyire kiváló ismeretekkel rendelkeznek a szórakoztató elektronika területén, ám tudatosan, saját ismereteik fejlesztésére főleg akkor tudják jól használni eszközeiket, ha erre az oktatásuk során megtanítják őket. Erre jó módszer lehet a digitális lehetőségek integrálása a kurzusaikba. Jelen esettanulmány azt vizsgálta, mennyiben segíti a hallgatókat és milyen mélységű bepillantást tesz lehetővé az oktató számára a hallgatói otthoni munkába a Google Úrlapok felületén létrehozott tíz darab önjavító házi feladatlap, amely egy elsőéves angol szakos alkalmazott nyelvtan kurzushoz kapcsolódott. A kutatás két adatgyűjtő eszközre, egy kurzusvégi hallgatói kérdőívre (N = 52) és a házi feladatlapok metaadataira (N = 10) támaszkodott. Az eredmények arról árulkodnak, hogy a hallgatók az azonnali visszajelzést és az egyértelműséget kedvelték a legjobban az önjavító online házi feladatlapokban, ugyanakkor az elsős egyetemi kurzusok heterogenitására utal, hogy nem minden hallgató számára igényelt azonos befektetést azok megoldása. A metaadatok elemzése azt mutatta, hogy a feladatlapok nagyjából megfelelő nehézségűnek bizonyultak, és kitöltésük átlagosan kb. 50 percet vett igénybe hetente. Az esettanulmány tapasztalatai más oktatók számára is inspirációt jelenthetnek kurzusaik kiegészítésére hasonló feladatlapokkal, valamint hozzájárulhatnak a házi feladatlapok folyamatos továbbfejlesztéséhez, miközben összetett bepillantást nyújtanak az otthoni munkavégzésbe.

Kulcsszavak: oktatástechnológia, önjavító feladatlapok, felsőoktatás, esettanulmány