

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 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 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 oktatók 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 jószerevel 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 (BigBlue-Button), azonban ennek használatát intézményünk nem támogatja. A kar oktatói tehát a Moodle-t leginkább tananyag feltöltésére 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 futószerű 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 tanuló 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 tanuló 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 konstruktivistá 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 mediatisált 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 érni 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 elegendő 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. *Workshop 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.