

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

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

## Bevezetés

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

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

### **Előzmények: módszertani fejlesztési projektek a BGE szaknyelvi tanszékein**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

---

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

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

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

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

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

### Kutatási módszerek

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

#### *Résztevők*

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

1. táblázat. Tanult idegen nyelvek eloszlása

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

### Mérőeszköz

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

### Adatfelvétel és adatelemzés

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Összefoglalás

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

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

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

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

### **Asztalos Réka**

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

### **Bánhegyi Máttyás**

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

### **Fajt Balázs**

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

### **Pál Ágnes**

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

### **Szénich Alexandra**

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

## **Irodalom**

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

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

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



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

### Absztrakt

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