

**Fekete Imre<sup>1</sup> – Keszei Barbara<sup>2</sup> – Takács Edit<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Budapesti Gazdasági Egyetem<sup>2</sup> Budapesti Gazdasági Egyetem<sup>3</sup> Budapesti Gazdasági Egyetem

# Egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeinek kérdőíves vizsgálata: tanulás-módszertani kurzusok lehetőségei a 21. században

*Az egyetemre érkező hallgatók, noha frissen érettségiztek, gyakran szembesülnek az egyetemi tanulási környezethez való alkalmazkodás nehézségeivel. Az új tanulási környezet más ritmust kíván meg és magasabb elvárásokat támaszt, melyek megismerésében és elsajátításában segítségre szorulnak. A hallgatók eddigi tanulási stílusának tudatosodnia vagy változnia kell az egyetemi követelményeknek megfelelően. Az önálló tanulási készségek és az új, hatékony tanulási módszerek tudatosítása és kipróbálása fontos új feladat, amire a Tanulásmódszertan kurzus teret adhat. A sikeres hallgatók rugalmasan alkalmazkodnak az egyetemi környezethez, nyitottak az új tanulási módszerek kipróbálására, és realizálják, hogy az egyetemi évek az önfejlesztés és az önismeret időszakai is. Mindehhez azonban a tanulásmódszertani kurzusoknak is alkalmazkodniuk kell.*

## Bevezetés

**A**z egyetemi hallgatók számos előítélettel és elképzeléssel rendelkeznek a tanulási folyamatokkal kapcsolatban, azonban kiemelkedő fontosságú, hogy az oktatók (és a képzési intézmények) is alkalmazkodjanak a dinamikusan változó kihívásokhoz és elvárásokhoz. Az adatalapú mérések és diagnosztikai eszközök alkalmazása nélkülözhetetlen a tanulási folyamat hatékony és eredményes kialakításához és a felsőoktatási intézmények versenyképességének megőrzéséhez.

A Tanulásmódszertan kurzus az egyetemi szocializációs folyamat első lépéseként közvetlenül hasznos lehet a hallgatók számára, de fontos szerepe van a fenti intézményi jelentőségű küldetés beteljesítésében is, hiszen hozzájárulhat a lemorzsolódás csökkentéséhez. Az utóbbi időben számos hazai kutatás foglalkozott az online terek tanulásmódszertanával és a tanulásban bekövetkezett változásokkal (Dávid és mtsai, 2017; Kövér, 2022; Tóth és mtsai, 2023), ugyanakkor a jelenléti oktatásra visszatérő intézményekben kevesebb figyelmet kap a korábbi tanulás-módszertani kurzusok módszertani átalakítása

és az egyetemen megváltozott hibrid vagy a technológiára jobban támaszkodó oktatáshoz való alkalmazkodás. Napjainkban a Tanulásmódszertan olyan készségtantárgy, amely csak a hallgatók cselekvő és aktív részvételével válthatja be a hozzá fűzött reményeket, ugyanakkor a tantárgyi eredmények és értekezleti megbeszélések alapján hosszú ideje tapasztalható, hogy az elsőéves alapozó tárgyak mellett a hallgatók kevésbé veszik komolyan ezt a tantárgyat. A hangsúly elmozdítása a szükséges szakmai készségek és tudások irányába kiemelkedő jelentőségű, ám ehhez az oktatóknak és hallgatóknak ebben a folyamatban aktív szerepet kell játszaniuk.

A tanulási stílusok kutatása számos szempontból fontos lehetőség a felsőoktatás területén. Egyrészt lehetővé teszi az oktatók és intézményeik számára, hogy jobban megértsék a hallgatók egyedi tanulási preferenciáit és gyorsan változó, generációs különbségekből is adódó szükségleteit (Fekete és Divéki, 2023; Tóth és mtsai, 2023). Azok az oktatási módszerek, amelyek jobban illeszkednek a hallgatók tanulási stílusához, nagyobb valószínűséggel vezetnek eredményesebb tanuláshoz (Bernát és mtsai, 2015; D. Molnár, 2014). A pedagógusok tanulási stílusok iránti érzékenysége esélyt teremt, hogy szakmai fejlődésük következtében tudatosabban alkalmazkodjanak a változó elvárásokhoz (Lukács és Sebő, 2015). Ezért a tanulási stílusok kutatása a hallgatók tanulásának optimalizálása érdekében segíthet kihasználni a legmodernebb technológiai lehetőségeket (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Molnár, 2021; Szelei, 2018).

Annak érdekében, hogy a tanegység megfeleljen a 21. századi tanulás követelményeinek, és alkalmas legyen a hallgatók szocializációjára az adott vizsgálati kontextusban, nagymintás kérdőíves kutatást végeztünk, hogy a tanegység fejlesztését a hallgatói elvárásokhoz is tudjuk igazítani. Tanulmányunk az alábbi kutatási kérdésekre kereste a választ:

1. Hogyan jellemezhető a kutatásban részt vevő hallgatók tanulási előélete, korábbi tanulási tapasztalata?
2. Mennyire vannak tisztában a kutatásban részt vevő hallgatók saját domináns tanulási stílusukkal?
3. Milyen elképzelésekkel és elvárásokkal rendelkeznek a kutatásban részt vevő hallgatók az egyetemi Tanulásmódszertan tantárggyal kapcsolatban?

### Szakirodalmi háttér

A felsőoktatásban a tanulási stílusok kutatása és megértése kulcsfontosságú szerepet játszik a hallgatók sikerességének, elégedettségének és az oktatási folyamat hatékonyságának szempontjából. Az egyetemi környezetben a középiskolai követelményekhez szokott hallgatóknak számos új kihívással kell szembenéznük, és az egyéni tanulási stílusok mélyebb megértése és elfogadása lehetővé teszi az oktatók számára, hogy hatékonyabban és aktívabban támogassák a tanulókat. A legjobb az, ha a tudatos támogatás már a középiskolai tanulói évek alatt elkezdődik (Ádámku, 2023a, 2023b), például a tanulási stílusok alakulásának nyomon követésével.

Katona és Oakland (1999. 17.) a következőképpen definiálja a tanulási stílust: „olyan stabil kognitív és effektív vonások összessége, amelyek befolyásolják a tanulók döntéshozatalát, szervezési jellemzőit, ily módon jelentős hatást gyakorolnak arra, ahogyan a tanulók észlelik környezetüket”. A tanulási stílus a tanulói különbségek olyan mérhető komponense, amely hat a tananyag megértésére, az információk elsajátításának folyamatára (Tóth, 2009).

Az utóbbi évek kutatásai alapján a különböző tanulási stílusoknak eltérő hatásuk van az oktatásban (Alexáné Dorogi, 2020; Sánta és Machová, 2020). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentőségét bizonyítják azok a középiskolások és egyetemisták

körében végzett kutatások, melyek azt hangsúlyozzák, hogy ha maguk a tanulók tisztában vannak saját tanulási stílusukkal, és annak figyelembevételével választják ki és alkalmazzák a számukra megfelelő tanulási stratégiát, akkor tanulási tevékenységük sikeresebb lehet (Sánta és Machová, 2020; Tóth, 2009). A célorientált tanulás vizsgálata során elsősorban a különböző tanulási stratégiák alkalmazását és a tanulási motívumok fejlettségét méri: azok a tanulók, akik változatos tanulási stratégiákat alkalmaznak, és akiket fejlett tanulási motívumok jellemeznek, jobb tanulmányi eredményt érnek el, teljesítményük elégedettsége pedig azt eredményezi, hogy magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni (D. Molnár, 2014). Ez utóbbi kutatási eredmény az egyetemi hallgatók lemorzsolódásának csökkentése szempontjából kiemelten fontos, és arra mutat rá, hogy a tanulás-módszertani fejlesztés a kezdetektől, azaz a felsőfokú oktatási intézménybe kerülés pillanatától meghatározó jelentőségű: a tanulási stílus felmérésétől és fejlesztésétől kezdve a tanulási szokások kialakításán át a stratégiák kiválasztásáig (Lukács és Sebő, 2015).

Magyarországon Szító (1987/2005) nevéhez fűződik a tanulási stílust diagnosztizáló kérdőív kidolgozása, amely hétféle tanulási stílust különít el. A bemeneti csatorna, tehát a különböző érzékleti modalitások alapján a következő tanulási stílusokat különböztethetjük meg: auditív, vizuális, mozgásos. Az auditív tanuló a hallásra, az auditív ingerekre támaszkodik, a szóban elhangzott információkból tanul hatékonyan: felolvassa a megtanulandó anyagot, szívesen hallgatja a magyarázatot, hangosan mondja fel magának a tananyagot. A vizuális tanuló a látottak alapján szerzi meg az információt, ezért preferálja a képeket, a grafikonokat, a diagramokat és az ábrákat a tanulás során, azaz leginkább a vizuális ingerekre támaszkodik. A mozgásos tanuló úgy tanul könnyen, ha közben mozog, vagy mozgással kifejezheti azt, amiről tanul, tanulás közben gyakran járkal. A szociális motívumok, a társas környezet alapján megkülönböztetünk csendes és társas tanulási stílust. A csendes tanulási stílusú tanulóra jellemző, hogy egyedül szeret tanulni, nem szívesen beszélget közben, míg a társas tanulási stílusúak szívesen tanulnak társaik jelenlétében, a csoportmunkákban aktívan részt vesznek. Az információra történő reagálás alapján beszélünk impulzív tanulóról, aki hirtelen reagál, őt gondolkodás és mérlegelés nélküli válaszadás jellemzi, szívesen vitázik csoportban. És végül a mechanikus stílus főképp magolás esetén fordul elő, az összefüggések feltárására nem kerül sor, a mechanikus stílusú tanuló akkor tanul könnyen, ha saját tapasztalatok útján dolgozhatja fel a tananyagot.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulási stílusok nem merev kategóriák. Érdekes vizsgálni és figyelembe venni azokat a longitudinális kutatásokat (Kálmán, 2004; Lestyán, 2023), amelyek a tanulási stílus változását a hallgatók különböző jellegzetességeivel hozzák összefüggésbe, és a változások mögött a kontextuális hatások (tanulási környezet, tanulási sajátosságok, különböző tudományterületek) különbségeit vélik felfedezni. A tanulási folyamatot kulturális kontextusba helyező kutatások (Kálmán, 2004; Torgyik, 2004) a tanulók kulturális háttere és tanulásának jellemzői közötti fontos összefüggésre, a hallgatók kooperációs készségével kapcsolatos attitűdök vizsgálatai (Bánhegyi és Fajt, 2021; Bodnár és mtsai, 2017) pedig a kognitív készségek fejlesztési lehetőségeire hívják fel a figyelmet. Hosszú távon érdemes lenne megvizsgálni a különböző tantervi modellek hatását is. Egy kétéves kutatás, mely orvostanhallgatókat vizsgált, azt tapasztalta, hogy a tanulási stílus idővel változhat, de a különböző tantervi modellek nem mutattak szignifikáns hatást a tanulási stílusokra (Gurpinar és mtsai, 2011).

A tanulási stílusok tehát befolyásolják a tanulók teljesítményét, motivációját és tanulási élményét egyaránt, hiszen amikor a hallgatók saját tanulási stílusuknak megfelelő oktatási módszerekkel találkoznak, nagyobb valószínűséggel lesznek elkötelezettek, és egyértelműen érdekeltté válnak a tananyag iránt. Ez azt jelenti, hogy az oktatóknak nemcsak a tartalmi, hanem a módszertani diverzitást is figyelembe kell venniük

a kurzusok során alkalmazni kívánt oktatási stratégiák kialakításakor. Az oktatóknak különböző tesztek, hallgatói visszajelzések és gyakorlatok felhasználásával lehetőségük van arra, hogy a differenciált oktatás gyakorlati alkalmazása érdekében felismerjék és megértsék a tanulók eltérő tanulási stílusait. Az adott kurzusról szerzett információk támpontot nyújtanak arról, hogy milyen tanítási módszerek lehetnek az adott csoportban hatékonyak. Ha az auditív tanulási stílus a gyakoribb, akkor az oktató építhet a magyarázatra, de ha vizuális stílusú a hallgatók többsége, akkor hatékonyabb, ha olyan feladatokat ad, amelyekben a könyv szövegét vagy ábráit kell feldolgozni (Bernát és mtsai, 2015). Abban az esetben pedig, ha a vizsgált tanulók többségére a vizuális és auditív tanulási stílus egyaránt jellemző, jól beválnak az audiovizuális taneszközök (Bohony és Bohony, 2005). A Malajziai Nemzeti Egyetemen végzett kutatás nemcsak a hallgatók tanulási stílusát, hanem ezzel összefüggésben az oktatók tanítási stílusát is vizsgálta, és arra mutatott rá, hogy a különböző tanulási stílusokhoz igazított oktatásnak és tanulásnak pozitív hatásai lehetnek a tanulási eredményekre. Emellett a tanulmány megvizsgálta a tanulási stílusok közötti összefüggéseket a nem, életkor és tanult kurzusok alapján, valamint elemezte a hallgatók tanulási preferenciái és a teljesítmény kapcsolatát is (Amira és Jelas, 2010).

Az oktatási kutatások egyre inkább a differenciált oktatási módszerek és az adaptív tanulási környezetek fontosságára helyezik a hangsúlyt (Lestyán, 2023). A mai fiatalok tanulási szokásait erősen befolyásolja a digitális tér, az internet, ugyanis az online környezetben egészen eltérő készségek és kompetenciák alkalmazása szükséges (Fekete, 2023; Divéki, 2023; Szelei, 2018). Az oktatási technológiák, például a személyre szabott tanulási menetek és az interaktív online kurzusok lehetőséget teremtenek arra, hogy a hallgatók egyénre szabott tartalmakat és módszereket válasszanak. A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói körében végzett kutatásból (Tóth és mtsai, 2023) kiderült, hogy az egyetemi hallgatók sikeres támogatásának záloga az oktatói rugalmasság megléte is. Az egyetemi környezetben számos lehetőség nyílik a tanulási stílusoknak megfelelő oktatási stratégiák alkalmazására. Az online oktatási platformok lehetőséget kínálnak arra, hogy a hallgatók egyéni tanulási stílusaihoz és igényeihez alkalmazkodjanak, például vizuális és auditív elemek gazdagítására (Dringó-Horváth és Dombi, 2020).

Ezért az egyes tanulási stílusok előnyeit, hátrányait és korlátait is meg kell érteni, hogy hatékonyan alkalmazhassák azokat az oktatásban. A tanulási stílusokra építő oktatási stratégiák hozzájárulhatnak a tanulók egyéni erősségeinek és preferenciáinak kihasználásához, ezáltal támogatva a hatékonyabb tanulást és fejlődést a felsőoktatásban.

## A kutatás módszere

### *A Tanulásmódszertan kurzus egyetemi kontextusa*

A kutatást a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán végeztük. A kar négy alapképzést (kereskedelem és marketing, közösségszervezés, turizmus-vendéglátás, valamint szakoktató), három mesterképzést, két felsőoktatási szakképzést és több posztgraduális és felnőttképzést indít. Több képzést magyar és angol nyelven is indít az egyetem.

A karon az alapképzésben részt vevő hallgatók számára szabadon választható, a tantervi hálók szerint az első félévben felvehető tantárgyként jelenik meg a Tanulásmódszertan kurzus mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatók számára. A kurzus első sorban az elsőéves hallgatók számára igyekszik interaktív módon bemutatni az egyetemi és későbbi tanulmányokhoz szükséges ismereteket és készségeket, ezzel is elősegítve a hallgatói lemorzsolódás megelőzését.

A Tanulásmódszertan kurzus a nappali tagozaton 26 kontaktórában (13×90 perc), 30-35 fős csoportokban, jelenléti oktatási formában zajlik. A levelező tagozaton online formában, 10 órában (5×90 perc) foglalkoznak a kurzus anyagával a hallgatók, amely így vélhetően kisebb hatást gyakorol a hallgatók készségeire. A kar angol nyelvű képzési formában részt vevő hallgatók számára is kínálja a jelenleg közel 100 fő részvételével megvalósuló kurzust, azonban az angol nyelvű képzésen való adatfelvétel a kutatásunk következő lépése.

### *Adatfelvételi eszköz és az elemzés módja*

A kutatásban a Google Űrlapon létrehozott, önkéntes és anonim módon kitölthető, magyar nyelven, tegező formában készült kérdőívet használtunk (ld. Melléklet). A kérdőív 76 feleletválasztós és két kifejtős kérdésből áll. A kérdőív minden feleletválasztós kérdésre kötelező válaszadási opció volt beállítva, de a szenzitív kérdéseknél minden esetben elérhető volt a „nem szeretnék válaszolni” opció. A kérdőív kitöltése kb. 15-20 percet vett igénybe.

A kérdőívben a tanulási stílus mérésére a Szító (1987/2005) által kidolgozott, 34 kérdésből álló Tanulási stílus kérdőívet használtuk, azonban az eredeti kérdéseket minimális változtatásokkal frissítettük (pl. magnó helyett zene), illetve az egyetemi terminológiához illesztettük (lecke helyett tananyag, tanár helyett oktató). A Tanulási stílus kérdőív 7 tanulási stílust különít el (auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív és mechanikus), melyeket az előző fejezetben részletesen bemutatunk. Jelen tanulmányban a három klasszikusan elkülönített, vizuális, auditív és mozgásos tanulási stílusra vonatkozó eredményeket mutatjuk be részletesebben, elismerve, hogy a tanulási stílusok nem diszkrét változók.

A tanóráról alkotott kép és a kurzussal kapcsolatos elvárások vizsgálatokor (7 kérdés) többek között rákérdeztünk a tantárgy és a kurzus általános megítélésére, a kurzus dinamikusságára. A kérdőívben a tanulási szokások, korábbi tanulási tapasztalatok (10 kérdés, ebből 2 kifejtős kérdés) témakörben kitértünk a nyelvtanulásra, jogosítvány-szerzésre, tanulással kapcsolatos korábbi élményekre is. A demográfiai és az egyetemi tanulmányokra vonatkozó háttérváltozókat 13 kérdés segítségével vizsgáltuk, a tanulási nehézségeket pedig 2 kérdéssel. A következő területek ugyan szerepeltek a kérdőívben, de jelen tanulmányban ezek kifejtésére nincs lehetőségünk: tanulási környezet és eszközök (4 kérdés), az egyetemmel való kapcsolat és az egyetem fizikai terei (5 kérdés), mentális egészség (3 kérdés). Az adatelemzéshez a Microsoft Excel és az SPSS 28.0.1.0 verziójú programokat használtuk.

### *Adatfelvétel módja*

A Tanulásmódszertan kurzus oktatásában részt vevő összes oktatót (négy fő) felkértük a 14 szemináriumi csoportban való adatfelvételre, amelybe beleegyeztek, és a sikeres kitöltésekről visszajeleztek.

A nappali tagozatos hallgatók körében három oktató kilenc szemináriumi csoportban oktatta a kurzust. Az adatfelvételre 2023 októberében, a szorgalmi időszak első felében, a tantárgy követelményeinek és a félév során érintett témaköröknek a megismerése után került sor.

A levelező tagozatos hallgatók körében két oktató öt szemináriumi csoportban oktatta a kurzust. Itt az eléricsi arány valamivel alacsonyabb volt, mivel az érintett levelező tagozatos csoportokban a kérdőív kiküldésre került, az órán nem volt lehetőség a kitöltésre. Az adatfelvétel időpontjában, 2023 októberében az egyik levelező tagozatos csoportnak már minden órája tömbösített formában megtartásra került, egy másik csoport a bevezető

óra után értesült a kérdőívről. A mintavételi eljárás során igyekeztünk a lehető legtöbb hallgatót elérni, de a kényelmi mintavételi eljárás miatt természetesen a minta nem tekinthető reprezentatívnak.

### *Résztevők*

A kutatásban kilenc nappali és öt levelező tagozatos szemináriumi csoport összesen 179 hallgatója vett részt, ebből 52 (18,6%) levelező, 127 (45,5%) nappali tagozatos. A minta bemutatása során a nappali és levelező tagozatos hallgatók adatait külön-külön is bemutatjuk, mivel így az eltérő munkarend és óraszám, valamint a jelenléti és online formában zajló oktatás miatt a kutatás szempontjából fontos ismereteket szerezhetünk a részmintákról.

A mintában a nők jelentek meg nagyobb arányban. A teljes mintában 51 fő (28,5%) férfi és 128 fő (71,5%) nő, a nappali tagozatos részmintában 37 fő (29,1%) férfi és 90 fő (70,9%) nő, a levelező tagozatos részmintában 14 fő (26,9%) férfi és 38 fő (73,1%) nő szerepelt. A teljes minta átlagéletkora 23,6 év ( $\pm 8,7$  év, min. 18 év, max. 59 év), a nappali tagozatos hallgatóknál 21,1 év ( $\pm 1,4$  év, min. 18 év, max. 25 év), a levelező tagozatos hallgatóknál pedig 32,1 év ( $\pm 12,5$  év, min. 18 év, max. 59 év).

A képzési formák közül a szakoktató képzés csak levelező tagozaton indul, ahol a képzés kötelezően választható tárgyai közé tartozik a Tanulásmódszertan kurzus. A közösségszervező képzés ugyan indul nappali és levelező képzési rendben is, a levelező tagozaton a szabadon választható tárgyak közül a mintavételi félévben csak a Tanulásmódszertan került meghirdetésre. A nappali tagozatos részmintában a kereskedelem-marketing szakos hallgatók jelennek meg a legnagyobb számban (40,9%), a levelező tagozatos mintában pedig a szakoktató hallgatók (42,3%, ld. 1. táblázat).

*1. táblázat. Szakok eloszlása a mintában*

<b>Szak</b>	<b>Teljes minta (N = 179)</b>	<b>Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)</b>	<b>Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)</b>
Kereskedelem- marketing	62 fő (22,2%)	52 fő (40,9%)	10 fő (19,2%)
Közösségszervező	52 fő (18,6%)	41 fő (26,8%)	11 fő (21,2%)
Turizmus-vendéglátás	43 fő (15,4%)	34 fő (26,8%)	9 fő (17,3%)
Szakoktató	22 fő (7,9%)	–	22 fő (42,3%)

A hallgatók állandó lakóhelynek közel azonos arányban jelölték a főváros, nagyváros és kisváros kategóriákat, és a falut is csak kb. 10%-kal kevesebben említették. A tartózkodási hely kapcsán rajzolódik ki a főváros kiemelt szerepe elsősorban a nappali, de a levelező tagozatos részmintában is (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. Állandó lakóhely és a tartózkodási hely eloszlása a mintában

Lakóhely	Teljes minta (N = 179)		Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)		Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)	
	állandó	tartózkodás	állandó	tartózkodás	állandó	tartózkodás
főváros	47 fő (26,3%)	103 fő (57,5%)	36 fő (28,3%)	87 fő (68,5%)	11 fő (21,2%)	16 fő (30,8%)
nagyváros	46 fő (25,7%)	26 fő (14,5%)	31 fő (24,4%)	12 fő (9,4%)	15 fő (28,8%)	14 fő (26,9%)
kisváros	52 fő (29,1%)	31 fő (17,3%)	39 fő (30,7%)	16 fő (12,6%)	13 fő (25,0%)	15 fő (28,8%)
falu	31 fő (17,3%)	16 fő (8,9%)	20 fő (15,7%)	11 fő (8,7%)	11 fő (21,2%)	5 fő (9,6%)
egyéb	3 fő (1,7%)	3 fő (1,7%)	1 fő (0,8%)	1 fő (0,8%)	2 fő (3,8%)	2 fő (3,8%)

Fontosnak tartottuk felmérni, hogy milyen diagnosztizált, illetve önbevallásos formában megjelenő tanulási nehézségekkel küzdenek a hallgatók. Diagnosztizált tanulási nehézséggel, koncentráció- és figyelemzavarral a teljes mintában 12 hallgató (6,7%) küzd, szemben a 162 (90,5%) hallgatóval, aki nem rendelkezik diagnózissal, vagy nem szeretett volna válaszolni a kérdésre (5 fő, 2,8%). Az eredményeink azt mutatják (ld. 3. táblázat), hogy mind a nappali, mind a levelező tagozatos részmintában jóval nagyobb azoknak az aránya, akik önbevallásos formában azt gondolták, hogy tanulási nehézségeik, koncentráció-, figyelemzavaraik vannak. További vizsgálatokban is fontosnak gondoljuk ezt a fajta megkülönböztetést (diagnosztizált vs. önbevallásos), hogy a tanulási nehézségek szubjektív aspektusa is megjelenjen.

3. táblázat. Diagnosztizált és önbevallásos tanulási nehézségek eloszlása a mintában

Tanulási nehézségek	Teljes minta (N = 179)		Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)		Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)	
	diagn.	önbevallásos	diagn.	önbevallásos	diagn.	önbevallásos
van	12 fő (6,7%)	40 fő (22,3%)	10 fő (7,9%)	31 fő (24,4%)	2 fő (3,8%)	9 fő (17,3%)
talán	–	53 fő (29,6%)	–	42 fő (33,1%)	–	11 fő (21,2%)
nincs	162 fő (90,5%)	83 fő (46,4%)	113 fő (89%)	51 fő (40,2%)	49 fő (94,2%)	32 fő (61,5%)
nem szeretnék válaszolni	5 fő (2,8%)	3 fő (1,7%)	4 fő (3,1%)	3 fő (2,4%)	1 fő (1,9%)	–

\* Megjegyzés: diagn. = diagnosztizált (a hallgatók önbevallása alapján gyűjtött adat).

## Eredmények és megvitatás

### *A hallgatók tanulási előélete*

Kutatásunkban fontosnak tartottuk feltérképezni a hallgatók tanulási előéletét és a hallgatók friss benyomásait egyetemi tanulmányaik kezdetén. A nappali tagozatos hallgatók ( $n = 127$ ) közül 52 fő (40,9%) 2023-ban, 32 fő (25,2%) 2022-ben, míg 20 fő (15,7%) 2021-ben szerzett érettségit. 83 fő (65,4%) 2023-ban kezdte meg jelenlegi egyetemi tanulmányait. A levelező tagozatos hallgatók ( $n = 52$ ) körében az érettségi vizsgák megszerzése sokkal eklektikusabb képet mutat: 1982 és 2021 között 39 fő (75%), 2022-ben 9 fő (17,3%), 2023-ban pedig 4 fő (7,7%) érettségizett. Egyetemi tanulmányait azonban 44 fő (84,6%) 2023-ban kezdte meg.

A tanulási előélet tükrében vizsgáltuk azt is, hogy a résztvevőknek volt-e korábban Tanulásmódszertan órája. A kitöltők közül 157 válaszadónak (87,7%) nem volt korábban ilyen órája, 13 főnek (7,3%) általános és/vagy középiskolában, míg 9 főnek (5,0%) OKJ/felsőfokú szakképzésben vagy főiskolán/egyetemen volt már ilyen kurzusa. Vizsgáltuk továbbá, hogy a hallgatóknak milyen arányban van nyelvvizsgája vagy jogosítványa, mert azt feltételezzük, hogy ez a két nagy tétű vizsgaélmény korábbi jelentős tanulási sikerként értelmezhető. Ezen adatokat a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat. Nyelvvizsgával és jogosítvánnyal rendelkező hallgatók a mintában ( $N=179$ )

	Nyelvvizsga	Jogosítvány
Rendelkezik vele	139 fő (77,7%)	123 fő (68,7%)
Megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázik)	5 fő (2,8%)	9 fő (5,0%)
Megszerzése tervben van	28 fő (15,6%)	35 fő (19,6%)
Nincs és nem is tervezi	5 fő (2,8%)	12 fő (6,7%)
Hivatalos mentessége van	2 fő (1,1%)	–

A tanulási hatékonyságot illetően a hallgatóktól ötfokozatú skálán kértünk választ arra, hogy emlékeik szerint mennyire tudtak hatékonyan tanulni a középiskolában, illetve mennyire tudnak hatékonyan tanulni az egyetemen. A hallgatók válaszai alapján az egyetemi tanulási hatékonyságuk átlaga 3,47 ( $SD = 0,84$ ), míg a középiskolában 3,52 ( $SD = 0,97$ ) volt. A nappali ( $n = 127$ ) és levelező tagozatos ( $n = 52$ ) részmintában nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség az átlagok között, ezért a teljes mintán, páros mintás t-próbával teszteltük a két, látszólag egymáshoz közel álló érték közötti különbséget, és azt találtuk, hogy azok között nincs szignifikáns eltérés. Talán nem meglepő módon az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók egyelőre úgy érzik, a középiskolához hasonló

*A tanulási hatékonyságot illetően a hallgatóktól ötfokozatú skálán kértünk választ arra, hogy emlékeik szerint mennyire tudtak hatékonyan tanulni a középiskolában, illetve mennyire tudnak hatékonyan tanulni az egyetemen. A hallgatók válaszai alapján az egyetemi tanulási hatékonyságuk átlaga 3,47 ( $SD = 0,84$ ), míg a középiskolában 3,52 ( $SD = 0,97$ ) volt.*



hatékonyságfokkal tanulnak, ami azért lehet mégis érdekes eredmény, mert jelezheti, hogy az egyetemi képzésbe belépő hallgatók nem érzékelik éles határnak vagy új kezdetnek a rájuk váró tanulással járó kihívásokat, hanem sokkal inkább tartják azt tanulmányaik organikus folytatásának.

A hallgatókat arra is megkértük, önbevallás alapján ötfokozatú skálán jelöljék, mennyire érzik szükségesnek bizonyos készségeik fejlesztését egyetemi tanulmányaik során, ahol 1 jelentette, hogy egyáltalán nem érzik a fejlesztés szükségességét, 5 pedig, hogy rendkívül fontosnak tartanak fejlődni az adott készségben. A hét skálából öt esetben nem találtunk szignifikáns különbséget a nappali és a levelező részmintában, ezért ezeket a skálákat a teljes mintán vizsgáltuk, melyet az 5. táblázat összesít.

5. táblázat. Készségek fejlesztési szükséglete (N=179)

Skála	M	SD
Kritikus olvasás	3,33	1,06
Prezentációs készségek	3,30	1,18
Információkeresés készsége	3,12	1,18
Csoporttársakkal való együttműködés készsége	2,72	1,29
Kreativitás	2,88	1,19

Az eredmények melletti relatív magas szórásértékek arra engednek következtetni, hogy az egyéni válaszok között nagy különbségek vannak a mintában, ami a Tanulásmódszertan órák egyik állandó módszertani kihívása. Úgy látjuk, hogy minden általunk célként kijelölt területen szükséges a hallgatók további fejlesztése, de az is kiderült, hogy aktívan szükséges dolgozni olyan módszerek megtalálásán, amelyek hatékonyan tudnak építeni a bejövő hallgatók meglévő készségeire. Például hasonló diagnosztikai eszközök használata segítheti az oktatókat abban, hogy olyan tanulócsoportokat vagy projektcsoportokat alakítsanak ki, amelyekben különböző készségekben jártasabb hallgatók kapnak helyet, így a közös munka során explicit és implicit módon is fejlesztve egymás készségeit.

A fejlesztési készségek tekintetében a nappali és levelező részmintában két olyan készség mutatkozott, ahol a nappali és levelező képzésben tanuló válaszadók szignifikánsan különböző értékekkel osztályozták a fejlődésük szükségességét: a Kritikai gondolkodás és a Digitális készségek terén (ld. 6. táblázat).

6. táblázat. Szignifikáns különbségek fejlesztési szükségletekben nappali és levelező részmintában

Skála	N	M	SD	t	df	p
Kritikai gondolkodás készsége	nappali (n = 127)	2,93	1,21	-2,353	177	0,200
	levelező (n = 52)	3,38	1,09			
Digitális készségek	nappali (n = 127)	2,79	1,24	-3,115	177	0,002
	levelező (n = 52)	3,43	1,23			

\* Megjegyzés: minden esetben  $p < 0,05$ .

Eredményeink azt mutatják, hogy a levelező tagozatos hallgatók a Kritikai gondolkodás készsége és a Digitális készségek területén szignifikánsan jobban igénylik a fejlődést, mint a nappali tagozatosok, amely fakadhat generációs különbségekből, de abból is, hogy a levelező tagozatos képzés során az órák teljes egészében az online térben valósulnak meg. Bár magyarázó erővel rendelkező faktorokra teljes bizonyossággal nem következtethetünk ezekből az adatokból, mégis érdemes kiemelt figyelmet fordítani a tanegység levelező tagozatos kurzusain a forrásként szolgáló megbízható repozitóriumok, keresőmotorok bemutatásának, amelyek a teljes képzési idő alatt segítséget nyújthatnak a hallgatóknak. Ezen kívül a levelező tagozatos kurzuson kiemelt jelentősége lehet az egyetemi élet digitális környezetének bemutatásának és megismertetésének (Coospace, Neptun, Teams rendszer megismerése). Fontos ugyanakkor ismét hangsúlyozni, hogy a digitális készségek megléte nem feltétlenül vezethető vissza generációs különbségekre (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Fekete, 2023), mégis a levelező képzés modalitása miatt a Tanulásmódszertan kurzus során fontos lehet a digitális kommunikáció, az írástudás és a tanulási célú használat tematizált bemutatása.

### *Vélt és valós domináns tanulási stílusok*

Kutatásunkban két módszerrel, önbevallás alapján, valamint a Szitó-féle (1987/2005) kérdőív kizárólag szövegezésében modernizált változatával is vizsgáltuk a hallgatók tanulási stílusait. Önbevallás alapján arra kértük a kérdőívet kitöltőket, hogy három definíció alapján határozzák meg a rájuk leginkább érvényesnek tűnő tanulási stílust, melynek eredményeit a 7. táblázat mutatja be. Az alkalmazott definíciók a következők voltak:

- a vizuális típus úgy jegyzi meg legkönnyebben az új információkat, ha látja azokat, ha valamilyen képet tud rendelni hozzá, vagyis olvasás, színnel jelölés, rajzolás, jegyzetelés során;
- az auditív típus hallás után tanul a legkönnyebben, vagyis hasznos lehet számára minden elhangzott információ;
- a mozgásos típus tanulás közben gyakran izeg-mozog, tárgyakkal játszik a keze, vagy akár fel-le sétál, és úgy tanulja meg leghatékonyabban a tananyagot.

7. táblázat. Domináns tanulási stílusok a mintában önbevallás alapján

Dominás stílus	Teljes minta (N = 179)	Nappali tagozatos tanulók (n = 127)	Levelező tagozatos tanulók (n = 52)
Vizuális	127 fő (71,0%)	92 fő (72,5%)	35 fő (67,4%)
Auditív	28 fő (15,6%)	20 fő (15,7%)	8 fő (15,3%)
Mozgásos	24 fő (13,4%)	15 fő (11,8%)	9 fő (17,3%)

Fontos célkitűzésként határoztuk meg, hogy az önbevalláson túl alkalmazzunk olyan validált kérdőívet is, amely konstruktumokon keresztül vizsgálja a hallgatók tanulási stílusait annak érdekében, hogy összevethessük a tanulók hiedelmét és tényleges tanulási stílusukat. Ehhez a Szitó-féle (1987/2005) kérdőívet alkalmaztuk. Öt eset kivételével mindegyik kitöltőnél meg lehetett állapítani domináns tanulási stílust, így 174 fős részmintán dolgoztuk fel ezeket az eredményeket. Természetesen a tanulási stílusok nem írhatók le diszkrét változókként, de az összehasonlítás érdekében a 8. táblázatban a hallgatók tesztalapú domináns tanulási stílusait gyűjtöttük össze.

8. táblázat. Domináns tanulási stílusok a mintában a Szító-féle (1987/2005) kérdőív alapján

Domináns stílus	Teljes minta (N = 174)	Nappali tagozatos tanulók (n = 125)	Levelező tagozatos tanulók (n = 49)
Vizuális	99 fő (56,9%)	70 fő (56,1%)	29 fő (59,2%)
Auditív	47 fő (27,0%)	34 fő (27,2%)	13 fő (26,5%)
Mozgásos	28 fő (16,1%)	21 fő (16,8%)	7 fő (14,3%)

Végül annak feltárására, hogy a vélt és valós tanulási stílusok között van-e statisztikailag szignifikáns eltérés, McNemar–Bowker-próbát végeztünk, mivel csak nominális változókat vetettünk össze egymással. Ezt a keresztábra-elemzést a 9. táblázat mutatja be.

9. táblázat. Vélt és valós domináns tanulási stílusok keresztábra-elemzése

		Valós (fő)			Összesen
		Auditív	Vizuális	Mozgásos	
Vélt (fő)	Auditív	11	11	4	26
	Vizuális	31	77	17	125
	Mozgásos	5	11	7	23
Összesen		47	99	28	174

Az ezt követően végzett, egyes csoportokat összevető páros próbák közül egyedül az auditív és vizuális csoportok között találtunk szignifikáns eltérést. Mivel három párban végeztünk páros különbségteszteket, a szignifikáns értéket a Bonferroni-korrekciónál értelmében hárommal szoroztuk meg (ld. 10. táblázat).

10. táblázat. A tanulási stílusok közötti páros próbák eredménye (N = 174)

McNemar–Bowker-próba	Érték	df	Aszimptotikus szignifikancia (2-oldali)	Bonferroni korrekció utáni szignifikancia
Párok: Auditív – Vizuális	10,921	3	0,012	0,036*
Párok: Auditív – Mozgásos	–	–	n.s.*	–
Párok: Vizuális – Mozgásos	–	–	n.s.*	–

\* Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; minden esetben  $p < 0,05$ .

Az elvégzett statisztikai vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált mintában szignifikánsan több hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan auditív hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, továbbá szignifikánsan kevesebb hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan vizuális hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, mint amennyi önbevallás alapján gondolja. Ez az eredmény, bár nem egymást kizáró változókra épül, és semmiképpen sem általánosítható a teljes populációra, mégis rávilágít arra, hogy a tanulók nem feltétlenül tudják megállapítani saját domináns tanulási stílusukat. A tanulási stílusok megbízható eszközzel történő meghatározása segíthet a hallgatóknak abban, hogy olyan tanulási módszerek és eszközök felé nyissanak, amelyekről nem gondolták volna, hogy hatékonyan támogatják tanulásukat.

Eredményeink alapján mindenképpen érdemes felhívni a hallgatók figyelmét arra, hogy csupán vizuális ábrázolással (pl. előadásdiák, ábrák) lehetséges, hogy kevésbé

hatékonyan tudnak elsajátítani egy-egy tantárgyat, mintha a hozzátartozó tanári magyarázatot is hallanák. Ez oktatói szempontból evidenciaként hathat, de vizsgálatunk alapján adatokkal tudjuk alátámasztani ezt a jelenségeket. Készségtantárgyról lévén szó, a Tanulásmódszertan órák egyik fontos küldetése olyan gyakorlati lehetőségek kipróbálásában rejlik, amelyek lehetővé teszik a hallgatóknak, hogy elmélyedjenek, vagy éppen átjárjanak különböző tanulási stílusok között, de az eredmények tükrében fontos kihangsúlyozni, hogy az adatalapú mérések segíthetnek pontosabban kijelölni azon gyakorlati tevékenységek körét, amelyekkel a hallgatók készségeket átívelően is fejlődhetnek.

*A Tanulásmódszertan kurzussal szembeni hallgatói elvárások*

A kurzussal szemben támasztott hallgatói elvárások vizsgálata során egy hasonló, Tanulásmódszertan kurzus vizsgálatához használt szempontokat vettünk figyelembe (Fekete és Divéki, 2023), kiegészítve további elemekkel. A célok között kiemelt szerepet kapnak a Tanulásmódszertan kurzus küldetésével szorosan összefüggő elemek, melyek célja, hogy az egyetemen gyakran elvárt feladatokra felkészítse a hallgatókat, legfőképpen a csoportos együttműködésben megvalósított szóbeli beszámolóra, prezentációra. További cél az, hogy a felsorolt feladatok mindegyikét érintse a kurzus, de úgy, hogy az egyes elemek az értékelés során ne legyenek túlságosan nagy jelentőségűek, hiszen a kipróbáláson túl annak a kialakításában kíván szerepet játszani a Tanulásmódszertan kurzus, hogy a különböző jellegű feladatokra hogyan lehet hatékonyan felkészülni.

Az elvárásokat két nagyobb csoportban vizsgáltunk. Az első csoportban olyan célokat fogalmaztunk meg, amelyeket az adatközlők ötfokozatú Likert-skálán értékelték fontosság szerint (ld. 11. táblázat). A megfogalmazott célok mindegyikére elmondható, hogy az adatközlők kb. 60%-a fontos vagy inkább fontos feladatként értékelt azokat, de az átlagok alapján a kurzus legfontosabb feladatai (1) reflektálni a 21. századi tanulás sajátosságaira, valamint (2) egyértelműen kijelölni (és transzparenensen kommunikálni) a kurzus céljait. További, részletesebb vizsgálattal az is kideríthető lenne, hogy azok a tanulók, akik szerint a prezentációval kapcsolatos tudnivalókat feladata is meg nem is megtanítani a kurzusnak, milyen meglévő, előzetes prezentációkészítési ismeretekkel rendelkeznek. Ezen kívül a vélt és valós domináns tanulási stílushoz hasonlóan azt is érdemes lenne gyakorlati feladatokkal vizsgálni, hogy a vélt prezentációs készségek mennyire felelnek meg a tényleges gyakorlati elvárásoknak.

*Az elvégzett statisztikai vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált mintában szignifikánsan több hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan auditív hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, továbbá szignifikánsan kevesebb hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan vizuális hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, mint amennyi önbevallás alapján gondolja. Ez az eredmény, bár nem egymást kizáró változókra épül, és semmiképpen sem általánosítható a teljes populációra, mégis rávilágít arra, hogy a tanulók nem feltétlenül tudják megállapítani saját domináns tanulási stílusukat. A tanulási stílusok megbízható eszközzel történő meghatározása segíthet a hallgatóknak abban, hogy olyan tanulási módszerek és eszközök felé nyissanak, amelyekről nem gondolták volna, hogy hatékonyan támogatják tanulásukat.*

11. táblázat. A Tanulásmódszertan óra céljai a hallgatók véleménye szerint fontosság szerinti csökkenő sorrendben (N = 179)

Célok	fontos feladata	inkább feladata	feladata is meg nem is	inkább nem feladata	egyáltalán nem feladata
Reflektálni a 21. századi tanulás sajátosságaira	90 fő (50,3%)	46 fő (25,7%)	28 fő (15,6%)	9 fő (5,0%)	6 fő (3,4%)
A kurzuscélok egyértelmű kijelölése	74 fő (41,3%)	52 fő (29,1%)	40 fő (22,3%)	11 fő (6,1%)	2 fő (1,1%)
Megtanulni, milyen egy jó prezentáció	66 fő (36,9%)	57 fő (31,8%)	35 fő (19,6%)	13 fő (7,3%)	8 fő (4,5%)
Ötleteket kapni, hogyan kell esztétikus prezentációt készíteni	61 fő (34,1%)	57 fő (31,8%)	36 fő (20,1%)	16 fő (8,9%)	9 fő (5,0%)
Ötleteket kapni, hogyan kell közösen prezentációt készíteni	55 fő (30,7%)	59 fő (33,0%)	44 fő (24,6%)	12 fő (6,7%)	9 fő (5,0%)
Megtanulni, hogyan kell jól visszajelzést adni egy prezentációra	51 fő (28,5%)	56 fő (31,3%)	47 fő (26,3%)	18 fő (10,1%)	7 fő (3,9%)

Bár a megkérdezett hallgatók többsége egyetemi éveit elején jár, érdekes feltárni, hogy a többi tantárgy és saját elképzeléseik viszonyában mit gondolnak, mennyire megterhelőek a tantárgy követelményei. Ezért a tanóra céljaira adott visszajelzésen túl vizsgáltuk azt is, hogy a kurzuskövetelmények között támasztott konkrét elvárások és az elvárások teljesítésébe fektetendő munka a hallgatók szerint túl kevésnek, pont elegendőnek vagy túl soknak bizonyul-e (ld. 12. táblázat). A válaszokat összevontan kezeltük, mivel a nappali és levelező részmintában khí-négyszet próbákat végeztünk, de egyik változó tekintetében sem bizonyult szignifikánsnak a két rész minta közötti eltérés.

12. táblázat. A féléves elvárások mennyiségére adott hallgatói visszajelzés 'pont elegendő' válasz szerinti csökkenő sorrendben (N = 179)

Elvárás	túl sok	pont elegendő	túl kevés
ZH	6 fő (3,4%)	166 fő (92,7%)	7 fő (3,9%)
Tanári visszajelzés	2 fő (1,1%)	166 fő (92,7%)	11 fő (6,1%)
Tárgyteljesítésbe befektetendő energia a tanórák alatt	2 fő (1,1%)	164 fő (91,6%)	13 fő (7,3%)
Prezentációs feladat	18 fő (10,1%)	154 fő (86,0%)	7 fő (3,9%)
Tárgyteljesítésbe befektetendő energia a tanórán kívül	14 fő (7,8%)	154 fő (86,0%)	11 fő (6,1%)
Egyéni felelősség	11 fő (6,1%)	154 fő (86,0%)	14 fő (7,8%)
Kreatív, új formában feldolgozandó tananyag (pl. infografika, gondolatterkép)	4 fő (2,2%)	151 fő (84,4%)	24 fő (13,4%)
Órai csoportos feladatok	16 fő (8,9%)	149 fő (83,2%)	14 fő (7,8%)
Órai tanulói aktivitás	6 fő (3,4%)	147 fő (82,1%)	26 fő (14,5%)
Beadandó feladat	30 fő (16,8%)	142 fő (79,3%)	7 fő (3,9%)
Csoportos együttműködés	17 fő (9,5%)	141 fő (78,8%)	21 fő (11,7%)
Pluszpontszerzési lehetőség	1 fő (0,6%)	119 fő (66,5%)	59 fő (33,0%)

Eredményeink bár nem általánosíthatók, azt mutatják, hogy a hallgatók a feladatokba való bevonódásuk szerint osztályozták a kurzusban elvárt tevékenységeket. A hallgatók nagyobb számban sokallták azokat a feladatokat, amelyek egyéni felelősséggel járnak és nagyobb időráfordítást igényelnek (pl. prezentációs feladat, beadandó feladat) vagy nagyobb tétűek (pl. a ZH), ugyanakkor kevesellték azokat, amelyeket az oktatóktól kapnak kiemelkedő órai munka esetén (pl. pluszpontok). Bár ezen szélsőértékek kétségtelenül megfigyelhetők, az is látszik, hogy a mintában igazából valamennyi elvárás teljesíthetőnek tűnik a hallgatók részéről, ami annak a validációja, hogy a feljüket kommunikált célok és elvárások közötti kapcsolatot többnyire sikerült megteremteni a tantárgy keretein belül.

### Megvitatás és összegzés

Kutatásunkban a hallgatók tanulási előéletét feltérképezve azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók többsége nem rendelkezett korábban Tanulásmódszertan órával, és érzésük szerint az egyetemi tanulási hatékonyságuk hasonló a középiskolai hatékonyságukhoz. A tanulási előélet vizsgálata támogatja azt a felvetést, hogy a hallgatók különböző háttéré és tapasztalatai befolyásolhatják a tanulási stílusukat (Katona és Oakland, 1999; Tóth, 2009). A fejlesztési készségek és a digitális készségek iránti igények alapján látható, hogy a hallgatók egyéni készségeik és preferenciáik különbségeit figyelembe véve támogatást igényelnek (Sánta és Machová, 2020; Tóth és mtsai, 2023). A digitális készségek fejlesztésének szükségessége kapcsolódik a modern oktatási környezetek fontosságához, amelyek az adaptív tanulási környezetek kialakítását segíthetik elő (Lestyán, 2023; Szelei, 2018).

A tanulási stílusok önbevallás és objektív mérés alapján mutatott eltérése az igazolja, hogy a felsőoktatásba bekerülő tanulók kevésbé vannak tisztában saját domináns stílusukkal. Az elvárt célok tekintetében a hallgatók hangsúlyozták a 21. századi tanulás jellemzőire való reflektálás fontosságát és a kurzuscélok egyértelmű kijelölését. Az elvárások mennyiségét illetően a hallgatók többsége úgy találta, hogy az elvárások pont elegendőek voltak, bár néhányan a nagyobb bevonódást igénylő feladatokat (pl. prezentáció) és az egyéni felelősséggel járó feladatokat sokallták. Az eredmények azt sugallják, hogy a hallgatók elégedettek a kurzus céljaival és elvárásaival, de fontosnak tartják, hogy a kurzus egyértelműen kapcsolódjon a 21. századi tanulás lehetőségeihez (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Fekete és Divéki, 2023).

Fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy a kutatásban való részvétel ugyan önkéntes volt, de a nappali tagozatos hallgatóknál az adatfelvételre a szemináriumi órákon biztosítottak időt az oktatók, ezért a hallgatók nyomást érezhettek a kérdőív kitöltésére. Mivel azonban a kitöltés önkéntes, anonim és online volt, és a hallgatók saját okostelefonjain keresztül történt, ezért a beérkezett válaszok tényleges hajlandóságról árulkodnak. A Tanulásmódszertan kurzust az angol nyelvű képzésben végző hallgatók nem kerültek be a kutatás jelenlegi fázisába (kb. 100 fő). Az ebben a képzési formában tanuló hallgatóknál szükséges lenne a nyelvi előélet, nemzetközi hallgatók esetén a kulturális különbségek vizsgálata is.

A jövőben érdemes lenne több figyelmet szentelni a tanulás-módszertani kurzusok modernizálásának úgy, hogy a kurzuscélok figyelembe vegyék a szorosabb oktatási környezetet, valamint a hallgatók igényeit is (mert azok nappali és levelező tagozaton eltérőek lehetnek). Bár kutatásunk eredményei nem általánosíthatók, mégis ötletet adhatnak hasonló adatalapú belső mérések megvalósításához. Kutatásunkat további egyéni változók vizsgálatával (pl. hagyományos, Montessori-, Waldorf-iskolából érkező hallgatók), mentális egészséggel kapcsolatos faktorok és a tanulási szokások és környezet részletesebb vizsgálatával tervezzük folytatni.

## Irodalom

- Ádámku, Sz. (2023a). A COVID-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: középiskolai angoltanárok nézetei. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 95–113. DOI: 10.51139/monye.2023.1-2.95.113
- Ádámku, Sz. (2023b). A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások. *Iskolakultúra*, 33(5), 46–62. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44377>
- Alexáné Dorogi, A. (2020). Tanulási stílusok vizsgálata a Felder-Soloman teszt alapján. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 11(30), 95–112. DOI: 10.19055/ams.2020.11/30/9
- Amira, R., & Jelas, Z. M. (2010). Teaching and learning styles in higher education institutions: Do they match? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 680–684. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.10.092
- Bánhegyi, M., & Fajt, B. (2021). A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 31(5), 72–91. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34215>
- Bernáth L., N. Kollár, K., & Németh L. (2015). A tanulási stílus mérése. *Iskolakultúra füzetek*, 36, 7–72. [https://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36\\_READER1.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36_READER1.pdf)
- Bodnár, É., Csillik, O., Daruka, M., & Sass, J. (2017). *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem. <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf>
- Bohony, P., & Bohony, M. (2005). Egyetemi hallgatók tanulási stílusai. In: Tompa K. (szerk.), *Agria Media 2004: A digitális identitás az útlevelünk Európába*. Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. 589–595. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6631/>
- Dávid, M., Dörner, L., Faragó, B., Héjja-Nagy, K., Mester, D., Szabó, B., & Taskó, T. (2017). Tanulásmódszertan kurzus az Eszterházy Károly Egyetemen, és a “Tanulásmódszertan és életvezetés” nyílt kurzus tapasztalatai. *Opus et Educatio*, 4(1), 121–134. DOI: 10.3311/ope.186
- D. Molnár, E. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Benedek A. & Golnhofner E. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54. [http://real.mtak.hu/28312/1/2\\_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va\\_0528.pdf](http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf)
- Divéki, R. (in press). *Developing global competence in the Hungarian EFL classroom*. Akadémiai Kiadó.
- Dringó-Horváth, I., & Dombi, J. (2020). A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus továbbképzésben: egy széleskörű igényfelmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 30(12), 39–58. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34133>
- Fekete, I. (2023). *Technology in English teaching: The Hungarian university context*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634548706
- Fekete, I., & Divéki, R. (2023). Redesigning higher education Study skills courses: Reflections from Gen Z students on a dynamic and interactive syllabus. In: Gáspár T. (szerk.), *Foresight in research: case studies on future issues*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 165–180. DOI: 10.29180/9786156342560\_9
- Gurpinar, E., Bati, H., & Tetik, C. (2011). Learning styles of medical students change in relation to time. *Advances in physiology education*, 35(3), 307–311. DOI: 10.1152/advan.00047.2011
- Kálmán, O. (2004). A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éve alatt. *Magyar Pedagógia*, 104(1), 95–114. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/306>
- Katona, N., & Oakland, T. (1999). Tanulási stílus: egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1(1), 17–29.
- Kövér, P. (2022). Digitális oktatás a felsőoktatásban a COVID-19 harmadik hulláma alatt: Hallgatói visszajelzések. *Porta Lingua*, 2, 117–123. DOI: 10.48040/PL.2022.2.12
- Lestyán, E. (2023). Differenciált fejlesztés és a tanulási stílus kapcsolata. *OxIPO*, 5(3), 1–40. DOI: 10.35405/OXIPO.2023.3.23
- Lukács, F., & Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.78
- Molnár, G. (2021). Az IKT szerepe a felsőoktatás megújításában. *Magyar Tudomány*, 182(11). DOI: 10.1556/2065.182.2021.11.8
- Sánta, K., & Machová, R. (2020). Közgazdász-hallgatók tanulási stílusa a Komáromi Selye János Egyetemen. In: Korcsmáros E. (szerk.), *12th International Conference of J. Selye University: Economics Section: Conference Proceedings*. J. Selye University. 343–351. DOI: 10.36007/3754.2020.343
- Szelei, I. (2018). A tanulási szokások vizsgálata felsőoktatásban tanuló hallgatók körében. *Hadmérnök*, 13(4), 423–434. <https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/hadmernok/article/view/3720>
- Szító, I. (1987/2005). *Iskolapszichológia 2: A tanulási stratégiák fejlesztése*. ELTE PPK.

Torgyik, J. (2004). A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra*, 14(3), 90–98. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20018>

Tóth, K., Folmeg, M., Sebestyén, L., & Fűzi, B. (2023). Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény

példáján keresztül. *Iskolakultúra*, 33(3), 16–34. DOI: 10.14232/iskcult.2023.3.16

Tóth, P. (2009). A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*, 19(7–8), 36–54. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20872>



## Melléklet: Tanulásmódszertan 2023 – Hallgatói felmérés

Kedves Hallgató!

A Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK Pedagógia Tanszékének oktatói egy kutatás keretein belül szeretnék megismerni az egyetemi hallgatók tanulásmódszertani stratégiáit és tanulási nehézségeit. Vizsgáljuk továbbá a Tanulásmódszertan kurzussal kapcsolatos igényeket, a sikerességének és hatékonyságának javítási lehetőségeit.

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, az adatok az adatvédelmi és kutatásetikai szempontok figyelembevételével kerülnek feldolgozásra.

A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe!

Köszönjük az együttműködő segítséget!

Dr. Keszei Barbara

Dr. Takács Edit

Dr. Fekete Imre

*BGE KVIK Pedagógia Tanszék*

### I. rész:

Tanulási stílus kérdőív (Szitó, 1987/2005) frissített verziója.

### II. rész:

Mennyire kedveled a tantárgyat?

Nem kedvelem – Kevésbé kedvelem – Inkább kedvelem – Nagyon kedvelem

Mennyire kedveled a tanórát?

Nem kedvelem – Kevésbé kedvelem – Inkább kedvelem – Nagyon kedvelem

Mennyire dinamikusak, gyakorlatorientáltak a tanórák?

1: egyáltalán nem; 5: maximálisan

Mennyi energiát fektetsz a tantárgy keretén belül tanult módszerek megismerésébe és/vagy kipróbálásába az órák alatt?

1: semennyi; 5: a lehető legtöbbet

Mennyi energiát fektetsz a tantárgy keretén belül tanult módszerek megismerésébe és/vagy kipróbálásába az órákon kívül?

1: semennyi; 5: a lehető legtöbbet

Mit gondolsz, mennyire feladata a Tanulásmódszertan óráknak megtanítania, ötleteket adni az alábbiakra?

1: egyáltalán nem feladata; 5: rendkívül fontos feladata

A kurzus céljainak egyértelmű kijelölése

Megtanulni, milyen egy jó prezentáció

Ötleteket kapni, hogyan kell esztétikus prezentációt készíteni

Ötleteket kapni, hogyan kell közösen prezentációt készíteni

Megtanulni, hogyan kell jó visszajelzést adni egy prezentációra

Reflektálni a tanulás XXI. századi sajátosságaira

A kurzuskövetelmények ismeretében kérjük, jelöld, hogy az alábbiakból véleményed szerint túl kevés, pont elegendő vagy túl sok van/várható-e a félév során!

túl kevés – pont elegendő – túl sok

órai csoportos feladatok

órai tanulói aktivitás

prezentációs feladat

beadandó feladat

ZH

a tantárgy elvégzésébe befektetendő energia a tanórák alatt  
a tantárgy elvégzésébe befektetendő energia a tanórákon kívül  
csoportos együttműködés

egyéni felelősség

pluszpontszerzési lehetőség

tanári visszajelzés az egyéni beadandóra

tanári visszajelzés a prezentációra

kreatív, új formában feldolgozandó tananyag (pl. gépi infografika, digitális jegyzet)

Szerinted melyik tanulási típus illik rád leginkább?

- A vizuális típus úgy jegyzi meg legkönnyebben az új információkat, ha látja azokat, ha valamilyen képet tud rendelni hozzá, vagyis olvasás, színekkel jelölés, rajzolás, jegyzetelés során.
- Az auditív típus hallás után tanul a legkönnyebben, vagyis hasznos lehet számára minden elhangzott információ.
- A mozgásos típus tanulás közben gyakran izeg-mozog, tárgyakkal játszik a keze, vagy akár fel-le sétál, és úgy tanulja meg leghatékonyabban a tananyagot.

Visszaemlékezve a középiskolára, mit gondolsz, mennyire tudtál hatékonyan, eredményesen tanulni? Ne az osztályzataidra gondold, hanem a tanulási hatékonyságodra!

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Eddigi tapasztalataid alapján, mit gondolsz, mennyire tudsz hatékonyan, eredményesen tanulni itt, az egyetemen?

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Eddigi benyomásaid alapján mennyire vagy elégedett a BGE-vel?

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Mit gondolsz, mennyire szükséges fejlesztened magad az alábbi részterületeken?

1: egyáltalán nem szükséges benne fejlesztenem magam;

5: nagyon nagy mértékben szükséges benne fejlesztenem magam

kritikai gondolkodás

kritikus olvasás

prezentációs készség

információkeresés

digitális készségek

csoporttársakkal való együttműködés

kreativitás

Volt már korábban Tanulásmódszertan órád?

igen, általános és/vagy középiskolában

igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben; vagy főiskolán / egyetemen

nem

Van jogosítványod?

igen

megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázom)

megszerzése tervben van

nincs és nem is tervezem

Van nyelvvizsgád bármilyen idegen nyelvből?

igen

megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázom)

megszerzése tervben van

nincs és nem is tervezem

hivatalos mentességem van (pl. tanulási nehézség miatt)

Van valamilyen diagnosztizált tanulási nehézséged / koncentráció-, figyelemzavarod?

Igen; Nem; Nem szeretnék válaszolni

Szerinted van valamilyen tanulási nehézséged / koncentráció-, figyelemzavarod?

Igen; Talán; Nem; Nem szeretnék válaszolni

### III. rész

Hány éves vagy?

Mi a nemed? nő; férfi, egyéb; nem szeretnék válaszolni

Milyen szakra jársz?

Kereskedelem-marketing; Közösségszervezés; Szakoktató; Turizmus-vendéglátás

Milyen munkarendben tanulsz? nappali; levelező

Melyik évben szereztél érettségi bizonyítványt?

Melyik évben kezdted meg a tanulmányaidat a BGE-n?

A BGE előtt tanultál más egyetemen / felsőfokú szakképzésben? Ha több is igaz rád, akkor a BGE-s tanulmányaidat közvetlenül megelőző esetet válaszd ki!

Igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben, és el is végeztem azt

Igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben, de nem fejeztem be

Igen, főiskolán / egyetemen, és el is végeztem azt

Igen, főiskolán / egyetemen, de nem fejeztem be

Nem

Melyik állítás igaz rád?

Tanulmányaim mellett főállásban dolgozom

Tanulmányaim mellett részállásban dolgozom

Tanulmányaim mellett alkalmi munkákat vállalom

Tanulmányaim mellett nem dolgozom

Melyik igaz az állandó lakóhelyedre? Főváros, nagyváros, kisváros, falu, egyéb

Melyik igaz a tartózkodási helyedre? Főváros, nagyváros, kisváros, falu, egyéb

Átlagosan hány percbe telik eljutnod az egyetemre a tartózkodási helyedről?

Egy közvetlen út (egész percben megbecsülve). Kérjük, egész számmal válaszolj!

Mi jellemzi a jelenlegi helyzetedet?

saját (vagy családi) tulajdonú lakásban/házban lakom;

bérelt lakásban/házban lakom;

kollégiumban lakom

### Absztrakt

Jelen tanulmány magyar egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeit és a tanulás-módszertani kurzusok lehetőségeit vizsgálta a 21. századi tanulás és tanítás dinamikus világában. A korábbi tanulmányi sikerek ellenére az elsőéves hallgatók gyakran találkoznak az egyetem sajátos tanulási környezetéből fakadó kihívásokkal. A kutatás a hallgatók tanulási hátterére, a tanulási stílusok ismeretére és az egyetemi Tanulásmódszertan kurzussal szembeni elvárásokra vonatkozó kérdésekre kereste a választ. Kérdőíves vizsgálatunkban 179 egyetemi hallgató vett részt több szemináriumi csoportból. Átfogó demográfiai információkat gyűjtöttünk, beleértve a nemet, az életkort, a szakot, a munkahelyi elkötelezettségeket, a lakóhely adatait, az ingázási időt és a tanulási nehézségek jelenlétét. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a különböző években érettségizett hallgatók különböző tanulási preferenciákkal rendelkeznek, hangsúlyozva a különböző készségfejlesztési igényeket. A hallgatók kifejezték, hogy a kritikai olvasás, a prezentációs készségek, az információkeresés, az együttműködés és a kreativitás terén különböző mértékben van szükségük fejlesztésre. A tanulmány rámutatott a diákok önértékelése és tényleges domináns tanulási stílusa közötti statisztikailag szignifikáns különbségre, ami az önismeret lehetséges korlátaira utal. A hallgatók továbbá megfogalmazták a Tanulásmódszertan kurzussal szembeni elvárásait, kiemelve olyan célokat, mint a 21. századi tanulásra való reflektálás és a kurzus célkitűzéseinek transzparens kommunikációja. Az eredmények betekintést engednek a tanítási módszerek és tanulótervezés lépéseinek megfontolásaiba, hogy azok megfeleljenek a hallgatók 21. századi igényeinek egy dinamikusan fejlődő egyetemi környezetben.

**Kulcsszavak:** tanulásmódszertan, lemorzsolódás-csökkentés, tanulási stílusok, hallgatói elvárások, felsőoktatás