

DIGITALIZÁCIÓ ÉS ONLINE TANULÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN — HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSRÓL

Serfőző Mónika–Golyán Szilvia–F. Lassú Zsuzsa
–Svraka Bernadett– Aggné Pirka Veronika

■ Bevezetés

■ A koronavírus-járvány tavasszal eddig sosem látott nehézségek elé állította a világot, s benne a felsőoktatást (Lásd Crawford–Butler–Henderson–Rudolph–Glowatz 2020). Ezen nehézség kihívásként és fejlődési lehetőségként való értelmezése („COVID-19 as an opportunity”) gyorsan elterjedt a járvánnyal kapcsolatos közbeszédben, azonnali és hatékony válaszra motiválva többek közt a felsőoktatás szereplőit is. (Lásd Saleh–Mujahiddin 2020; Toquero 2020.) Magyarországon is azonnali igény mutatkozott a felsőoktatási tudásmegosztásra, innovációkra (melyek intézményen belül elsősorban hivatalos hírlevelekben, kidolgozott segédanyagokban, videós támogatásokban, intézmények között pedig a népszerű közösségi oldalakon keresztül valósultak meg), miután a felsőoktatási intézmények távolléti oktatásban folytatták a megkezdett 2019/2020-as tavaszi félévet.

A távolléti oktatás sajátos, az aktuális helyzetre született fogalom. Nem azonos a távoktatással és nem azonos az online tanulással, ezen kettő jellemzőit ötvözi. Bár számos lehetőséggel rendelkezik (rugalmasság, egyéni tanulási utak lehetősége), korlátai, nehézségei is felmerülhetnek (a résztvevők alacsony digitális kompetenciája; az eszközök, illetve a személyes kapcsolat hiánya) (Bereczki–Horváth–Kálmán et al. 2020).

Az elmúlt két évtizedben számtalan publikáció született a digitális pedagógiáról (pl. Benedek 2013), az elektronikus tanulási környezet jellemzőiről (pl. Komenczi 2013), a digitális kompetenciáról (pl. a digitális állampolgárság kompetenciamodellje; lásd Ollé–Lévai–Domonkos et al. 2013), legújabbban a tanárképzésre is értelmezve

azokat (Horváth–Misley–Hülber 2020). Igen fontosak továbbá az információs társadalomban zajló tanulás-tanítás sajátosságairól (pl. Ollé–Papp–Danka–Lévai et al. 2013), illetve a digitális oktatási kultúra kívánatos jellemzőiről (pl. Hülber 2017) gondolkodó írások. Még a konkrétabb módszertani ajánlásokat megfogalmazó anyagokban is egyetértés mutatkozik abban (lásd Tóth–Mózer–Misley 2019), hogy nem a technológiai megoldások, inkább a pedagógiai célkitűzések az elsődlegesek, s azt kell megtalálni, hogy ezen célkitűzéseket mely online technológia támogatja. Mindezekből is kiviláglik, hogy a távoktatás, egy online kurzus felépítése vagy az online és jelenléti elemek keveredésére alapozott blended learning-megoldások hatékonyságának kulcsa a pontos tervezés, a szisztematikus felépítés, a visszajelzések alapján való fejlesztés.

A COVID-19-járvány okozta távolléti oktatásra való áttérés a valódi távoktatással és online képzésekkel szemben hirtelen és nem tervezett módon történt, ezért nyugodtan használható a „vészhelyzeti távolléti oktatás”- (emergency remote teaching – ERT) kifejezés (Hodges–Moore–Lockee–Trust–Bond 2020). Kutatásunkban az ERT-fogalom jellemzőiként értelmezzük a 2020 márciusától előálló felsőoktatási törekvéseket, melyek elsősorban a keletkezett kár enyhítését, a megkezdett félév minél kisebb veszteséggel történő befejezését célozták.

A COVID-19-járvány felsőoktatás-módszertani összefüggéseinek vizsgálatára a távolléti oktatás első heteiben az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán – a Neveléstudományi Tanszék vezetésével – megalakult a „TÁVOK 2020”-kutatócsoport.¹

Minthogy az előállt helyzet példa nélküli, viszont – valószínűsíthetően – a jövőben nem lesz egyedülálló, általa tanulni, fejlődni szeretnénk, közben – dokumentálva a folyamatot – segíteni a jövő generációit egy hasonló helyzettel való megküzdésben. Az UNESCO egyenesen felhívja a világ országainak intézményeit, hogy a Memory of the World (MoW) program keretében fokozottan dokumentálják és őrizzék meg a COVID-19-járvánnyal kapcsolatos adatokat, dokumentumokat.² Kutatási eredményeink elemzésével és megosztásával magunk is szeretnénk hozzájárulni ezen célkitűzés megvalósulásához.

A kutatás leírása

A „TÁVOK 2020”-kutatás célja megismerni, feltárni, hogy az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (TÓK) hallgatói és oktatói hogyan élték meg a távolléti oktatást, milyen előnyeit és nehézségeit tapasztalták, mely tényezők segítették őket a kihívásokkal való megküzdésben és melyek jelentettek hátráltató tényezőt a távolléti formában történő tanításban és tanulásban. Hosszabb távon a jó gyakorlatok, a személyes jelenléti tanulásban-tanításban is alkalmazható online megoldások összegyűjtése és megosztása a cél.

A kutatás első fázisában (április végén) a Hallgatói Önkormányzat igényeire is reagálva kértünk visszajelzést a hallgatóktól a távolléti oktatás első hónapjának tapasztalatairól, célzottan a támogatási igényeikről.

Célunk az volt, hogy az eredmények gyors feldolgozása és kari megosztása révén még a tavaszi félévben segítsük a távolléti oktatás eredményes folytatását a hatékony kommunikációs, tanítási és értékelési módszerek finomhangolásával.

(Azóta folyamatban van a félév egészére, a vizsgaidőszak tapasztalataira, az értékelésre vonatkozó kérdőíves felmérés eredményeinek feldolgozása is. Ebben már nemcsak a hallgatókat, hanem az oktatókat is kérdeztük.)

Jelen tanulmány a félév közbeni hallgatói felmérés eredményeinek első reflexiója. Az eredmények döntően leíró adatok, valamint különbözőségvizsgálatok (t-próba) a tagozatok szerinti (nappali, ill. levelező) összehasonlításról. A szakok szerinti különbségek képzési sajátosságokból adódhatnak, a hallgatói alminták ebben a kutatásban nem vizsgált jellemzőivel lehetnek kapcsolatban, így ezek spekulatív elemzésétől első körben eltekintünk. A mélyebb elemzést, az összefüggések vizsgálatát folytatjuk.

Kutatási kérdések

Tanulmányunkban a következő kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen technikai, technológiai paraméterek jellemzik a távolléti oktatást és tanulást?
2. A hallgatók a távolléti oktatás mely előnyeit, illetve nehézségeit tapasztalták?
3. Mi jellemezte, hogyan menedzselték otthoni online tanulásukat?
4. A társas tényezők miként befolyásolták a távolléti tanulást?
5. Milyen igényeket fogalmaztak meg a távolléti oktatás sikeres teljesítéséhez?

Módszer

Az adatgyűjtést online kérdőív segítségével végeztük, melyet a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer-szoftveren keresztül juttattunk el a hallgatókhoz (TÓK alapszakos – csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító – hallgatói nappali és levelező tagozaton: 1730 fő), a kérdezési időszak során kétszer. A kitöltés önkéntes és anonim volt, mely a Neptuntól független kérdőívező felületen (Google Forms) történt. A kérdésekre csak a részvételi és az adatkezelési nyilatkozatot elfogadók tudtak válaszolni.

Az online kérdőív zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott. A zárt kérdések között feleletválasztós és Likert-skálát alkalmazó kérdések egyaránt megtalálhatóak voltak.

A kérdőív fő témakörei:

- szubjektív jól-lét;
- életkörülmények (saját maga és családja lakhatása, anyagi helyzete, foglalkoztatottsága);
- technikai adottságok;

- távolléti oktatás előtti tapasztalatok;
- távolléti oktatás megvalósulása: online felületek, oktatókkal való együttműködés, kurzusok teljesíthetősége;
- online tanulás előnyei és nehézségei, személyes jellemzői, az otthontanulás menedzselése;
- hallgatótársakkal való kapcsolat, kommunikáció;
- távolléti oktatás globális megítélése, igények az eredményesebb távolléti tanulásához;
- végzős hallgatók számára specifikus kérdések a gyakorlatról, szakdolgozat készítéséről, a záróvizsgára készülésről.

A kérdőív kérdései a távolléti oktatás első hónapja alapján alkotott személyes benyomásokra vonatkoztak. Globálisan kérdeztük a hallgatókat a kurzusokról, az oktatókkal való együttműködésről, saját tanulásszervezésükről. Az eredmények a történések szubjektív megélését fejezik ki, a kutatásnak nem volt célja az egyes kurzusokon, oktatók által alkalmazott konkrét online módszertan feltérképezése.

Minta

A kutatás első fázisában 609 fő vett részt, ez az ELTE TÓK hallgatói létszámának 35%-a. Az eredmények nem reprezentatívak, a válaszadás azonban – a legtöbb önkéntes online kérdőív kitöltöttségi arányához képest – viszonylag magas, ami a téma fontosságát, a hallgatók bevonódottságát mutatja. A nappali tagozatosok részvételi aránya: 35,7% (404 fő), a levelező tagozatosoké: 34,3% (205 fő). A kérdőívet kitöltő hallgatók átlagéletkora nappali tagozaton 21,1 év (szórás: 1,85 év, min–max: 18–28 év), levelező tagozaton: 34,8 év (szórás: 9,63 év, min–max: 19–61 év).

A kutatás eredményei

A távolléti oktatás technikai megvalósulása

A távolléti oktatást támogató (LMS – tanulásmenedzsment) rendszerek a hallgatók többségének nem voltak teljesen újak. 50%-uk rendszeresen, félévente több kurzushoz is kapcsolódva, 48,4%-uk pedig félévente 1–2 kurzusnál szerezhetett tapasztalatot ezekkel a felületekkel kapcsolatosan. Mindössze 10 hallgató (a válaszadók 1,6%-a) nyilatkozott úgy, hogy eddig még soha, egyetlen kurzushoz sem használta az e-learning felületeket (ami a többi válasz fényében, a második félév közepén, legalábbis, megkérdőjelezhető). A hallgatók válaszai alapján az oktatók a Neptunnal összehangolt tanulásmenedzsment-rendszerek közül a Canvas (97,9%), a Teams (92,6%) és a Moodle (83,4%) felületeket kedvelik; a Neptun Meet Street használatát lényegesen kisebb arányban említik (27,8). Egy hallgató a

fentiek közül átlagosan hármat használt. Az LMS-rendszerek alkalmazásának *hatékonyosságát* a hallgatók önmagukra vonatkoztatva jóra értékelték (öt fokú skálán az átlag: 3,9, szórás: 0,94), nem meglepő módon a fiatalabb nappali tagozatos hallgatók egy kissé jobbra, mint a levelezősök ($t=2,342$, $p=0,02$).

Úgy gondoljuk, elvárható, hogy a hallgatók kezeljék ezeket az LMS-rendszereket, miként a Neptun-üzeneteket és e-maileket. Az oktatók ezenkívül átlagosan további két tanulásszervező vagy kommunikációs felület (pl. Google Classroom, Edmodo, Google drive, csoportos e-mail cím, Skype, Zoom, Facebook/Messenger csoport) használatát várták el (átlag: 2,1, szórás: 1,39, min: 0, max: 7), a nappalisoknál szignifikánsan ($p=0,012$) többet, mint a levelezősöknél. Ezek használatában egyébként a hallgatók hatékonyabbnak (átlag: 4,2, szórás: 0,87) észlelik önmagukat, mint az LMS-rendszerekben ($t=-10,657$, $p=0,000$). Mégis az egyik legnagyobb kihívás volt számukra a sok különböző felületen szervezett tanulási tevékenység, az érkező feladatok rendszerezett követése, menedzselése.

A technikai feltételekhez a *hallgatók eszközellátottsága* is hozzátartozik. A hallgatók átlagosan ketten (átlag=1,8, szórás=1,13) osztottak egy *számítógépen* (PC vagy laptop, aminek van billentyűzete és kényelmesebben tudtak rajta dolgozni). Több mint felük (55%) rendelkezett teljesen saját használatú számítógéppel. *Internet-hozzáférés* tekintetében a válaszolók 4,3%-ának nem vagy csak korlátozott mértékben volt hozzáférése. Különösen fontos megjegyezni, hogy az adatok az online kérdőívet kitöltőkre vonatkoznak, a nem kitöltő 65%-ról nincs információ.

A távolléti oktatás előnyei és nehézségei – elégedettség a távolléti oktatással

A hallgatók szerint a *távolléti oktatás előnyei* közé leginkább a *rugalmas időbeosztás* (62%-uk említette), az *otthonról tanulás kényelme* (60%) tartozik. Ezt a nappalisok erőteljesebben észlelik (Khi²-próba, $p<0,05$), mint a levelezősök. Ők úgy vélik (44%), az online kommunikációban hasznos, hogy a kérdéseikre kapott írásbeli *válaszok később is visszakereshetőek*, a megosztott tartalmak (40%) *bármikor használhatóak*. A helyzet előnyei között kell említeni az *online tanulási környezetről való tapasztalatszerzést* (34%) és az *önállóság fejlődését* (28%).

A *távolléti oktatás legjelentősebb nehézségeit* 3 területen tapasztalták. (1) Leggyakrabban a *személyes kapcsolatok, illetve a kommunikáció hiányát* említik. Megélik a tanulás társas támogatottságának hiányát: elsősorban a hallgatótársak (82%-uk említette), másodsorban az oktatók (57%) hiányát említették. Ehhez kapcsolódnak az általános kommunikációs nehézségek és félreértések; az általánosságban zavaró személytelenebb kommunikáció (41%); és hogy az írott üzenetek félreérthetőbbek (44%). Végül, meg kell említeni azt a tapasztalatot is, mely szerint a hallgatók nagy része (65%) úgy érezte, nem kap valódi oktatást, csak feladatokat és számonkérést. (2) A második leggyakrabban tapasztalt nehézség az *ön szabályozó tanuláshoz* kapcsolódik. A hallgatók nehéznek érezték

a túl sok felület menedzselését (69%), az ezekhez való alkalmazkodást (56%), a határidők tartását (59%), és hogy önmagukat kell motiválni (42%). Ezek a problémák jellemzőbbek voltak a nappalisok körében, mint a levelezősöknél (Khi²-próba, $p < 0,05$). (3) Végül, természetesen, megjelentek a *technikai problémák* az e-learning-felületek kezelésével, a le- és feltöltés nehézségeivel (41%), illetve az akadozó interneteléréssel (25%) kapcsolatban.

A TÓK hallgatói összességében közepes mértékben voltak elégedettek a távolléti oktatással (öt fokú skálán átlag: 3,0, szórás: 1,09), a levelezősök elégedettebbek (átlag: 3,2, szórás: 1,02), mint a nappali tagozatos hallgatók ($t = -2,57$, $p = 0,01$). Jelentősen ($t = -13,982$, $p = 0,000$) magasabb (átlag: 3,5, szórás: 1,08) volt a hallgatók általános támogatottság-érzete a kar felől, melynek részletei az oktatók elérhetősége, támogató rugalmassága, a velük való kommunikáció minősége, a kurzusok teljesítésének egyértelmű követelményei és azok teljesíthetősége.

Az online tanulás menedzselése

Az eddigiekből is kiderült már, hogy a távolléti tanulás-oktatás megvalósításában az egyik kulcstényező az, hogy a hallgatók hogyan szervezik életüket. Közepesen alig volt jellemzőbb rájuk a rendszerezettség akár a napirend (öt fokú skálán átlag: 3,2, szórás: 1,16), akár a feladatok (öt fokú skálán átlag: 3,4, szórás: 1,15) vonatkozásában. Önbevallás alapján a hallgatók közel fele (46,7%) napi 3–5 órát, egynegyede (23,7%) napi 6 óránál többet töltött tanulással. Tagozatok szerint szignifikáns különbség mutatkozik (Khi²-próba, $p = 0,000$): a levelezősöknél kisebb arányban (12,7%) fordult elő a „napi 6 óránál többet” válaszkategória. Náluk a napi 1–2 óra (24,9%) volt a leggyakoribb válasz.

Az online tanulás során előforduló különböző feladatok kedveltségéről kissé visszafogottan nyilatkoztak a hallgatók. A felsoroltak közül legjobban a rész témákhoz tartozó, azonnali visszajelzés lehetőségét nyújtó kvízeket, játékokat szeretik (átlag: 3,8, szórás: 1,05). Kedveltek még az alkotó jellegű feladatok, melyek során önálló, egyéni (átlag: 3,6, szórás: 1,02) vagy páros, csoportos (átlag: 3,1, szórás: 1,26) produktumot kell létrehozni. Legkevésbé a hallgatótársak munkájának társértékelését (átlag: 2,8, szórás: 1,16) szeretik. Ez a levelező tagozatosok körében még kevésbé kedvelt, mint a nappalisoknál ($p = 0,001$).

Az online tanulásban a hallgatókat leginkább a rendszeres oktatói visszajelzés (átlag: 3,9, szórás: 1,00) segítette. Jobban kedvelték, ha több kisebb feladattal (átlag: 3,8, szórás: 1,12) teljesíthették a kurzust, mint a nagy vizsgát (átlag: 2,6, szórás: 1,06) a félév végén. A nappalisok körében elfogadottabb volt a több kisebb feladat ($p = 0,001$), mint a levelezősöknél, akiknek viszont kevésbé ($p = 0,004$) voltak ellenérzéseik az egy nagy vizsgával szemben.

A távolléti oktatás társas tényezői

Kiemelve a *távolléti oktatás szociális meghatározottságát*, az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a távolléti oktatás alatt is *számíthattak egymásra, jól együttműködtek* (átlag: 4,0, szórás: 1,05), *támogatták egymást* (átlag: 4,4, szórás: 0,85). A levelezős hallgatók ezt még fokozottabban érzékelték, az ő oktatási formájukhoz ez a távolléti oktatási forma közelebb áll. A tanulás során – nappali tagozaton jellemzőbben, mint a levelező tagozaton – is voltak *együttműködést igénylő, közös feladataik* (átlag: 3,8, szórás: 1,13), melyeket kedveltek is. A társas támogatottság ugyanakkor nem csak a hallgatótársaktól fontos. Az oktatókkal való elégedettség – az egyéb minőségfejlesztési mérésekben megszokott szinten – mérsékelten jónak mondható. A nappalis és levelezős hallgatók egybehangzó véleménye szerint az oktatók alapvetően segítőkészek, rugalmasak (ötfokú skálán átlag: 3,8, szórás: 0,91), elérhetőek voltak – és reagáltak (átlag: 3,7, szórás: 0,87). Technikai problémák kismértékben fordultak elő (átlag: 2,4, szórás: 1,06).

Hallgatói igények a távolléti oktatás eredményes teljesítéséhez

Arra a nyitott kérdésre, hogy *milyen segítségre lenne szükségük az eredményesebb távolléti tanulásban*, a válaszadók 52,4%-a fogalmazott meg választ. Nem meglepő módon, az igényt megfogalmazó válaszadók ötöde (21,6%) említette, hogy segítené őket, ha *kevesebb beadandó feladat* lenne. Néhányan (7,4%) azt is hozzátették, hogy a *határidők rugalmasabb kezelését* is igényelnék. Várták, hogy az oktatók megértsék a helyzet sajátosságait: nehézségeiket (technikai korlátok, online felületek kezelésében való járatlanság), a levelezős hallgatóknál azt, hogy nemcsak egyetemi feladataik vannak, munkájukat, gyerekeik tanulását és a háztartási feladatokat is el kell látni. A feladatok számosságával kapcsolatban többször megfogalmazták, hogy úgy érzik, a feladatok nagyon elaprózódtak, a félév elején közzétett beadandók száma jelentősen megnőtt. Ugyannyien igényelnék az *egyértelműbb és pontosabb követelményeket* (20,6%), illetve – oktatói oldalról – az *online felületek egységesebb használatát* (20%). Az igények között markánsan megjelenik (17,7%), hogy a hallgatók örülnek az *online óráknak, konzultációknak, a videochat-lehetőségeknek*. Többet is várnának ezekből a szinkron alkalmakból, mert egyrészt igazi tanításélményt, tanulási lehetőséget biztosítanak, másrészt a *feladatok, követelmények tisztázására, egyértelműbb kommunikációjára* adnak lehetőséget. Ezt a hallgatók szintén kiemelten fontosnak tartották (14,5%).

Következtetések

A hallgatói kérdőíves felmérés első eredményeit a kar oktatói közösségének a szorgalmi időszak vége előtt visszajeleztük, így – még a kurzusok befejezését megelőzően – lehetőségünk adódott a hallgatói igényekhez igazítani azokat. Ebben az összegzésben – intézményi, oktatói oldalról – az alábbi főbb támogató tényezőket emeltük ki:

- oktatók segítőkészsége, elérhetősége, reagálása, a kölcsönös visszajelzések lehetősége;
- a kiadott anyagok mellett – a hagyományos tanítás pótlására – több magyarázat, tanulástámogatás (online konzultáció és óra, megosztott videó, hangos Power-Point) szükségese;
- egyértelmű, pontos, világos instrukciók a beadandó feladatokhoz; konzultációs lehetőség biztosítása a teljesítés feltételeiről, követelményeiről;
- bizonytalanságot csökkentő tájékoztatás a kurzusok teljesítéséről, értékelési módjairól, arról, mi történik a vizsgákon;
- rugalmasság, megértés és türelem az online felületek kezelésében, különösen a követelmények teljesítésével kapcsolatban (pl. feladatok feltöltése);
- az üzenetváltásokkal kapcsolatban több kommunikáció szinkronírásban vagy videóhívással. Az írásbeli instrukciók dekódolása nehezebb, és félreértésekhez vezethet.

Az első adatgyűjtés folytatásaként – a tanév végén – újra megkérdeztük a hallgatókat, már a teljes tavaszi félévről, a kurzusok lezárásáról. Megszólítottuk továbbá az oktatókat, hogy megismerhessük véleményüket, örömeiket, nehézségeiket. Ezeknek az eredményeknek a feldolgozása még folyamatban van.

Kitekintés

Az elmúlt időszakot érdemes tágabb perspektívában, más felsőoktatási intézmények tapasztalatait is figyelembe véve átgondolni.

A digitális „átállásra” a hazai felsőoktatás nem volt felkészülve. Intézkedéseiket látva, a megváltozott tanulási környezetre elmondható, hogy fogalmi problémák lépnek fel (digitális oktatás, online formában megvalósuló hagyományos oktatás, távolléti oktatás, távoktatás, tantermen kívüli oktatás; digitális, digitalizált és hagyományos tartalmak esetleges alkalmazása, keveredése jellemezi őket). A felsőoktatás résztvevői alapvetően két ténnyel szembesültek: a releváns digitális oktatási tartalom, illetve a digitális oktatás megvalósításához szükséges eszközbeli és módszertani háttér hiányosságával. Az infrastrukturális feltételek megléte, megteremtése, pótlása alapvetően pénzügyi kérdés. Jelen helyzetben a távolléti oktatás megvalósulása körvonalazódott, mely digitális eszközöket alkalmaz, online tanulás- és tanításmódszertani elemeket vesz igénybe, és egyértelműen láttatja, hogy a digitális felkészültség ezeken a területen nem elégséges. Ezért a felsőokta-

tásban is *digitális fejlesztési stratégia* kidolgozására és az annak megvalósítását biztosítandó felsőoktatás-módszertani képzésekre van szükség.

Az eredményes és hatékony digitális fejlesztés egyik kulcsa az *oktatók módszertani fejlődésének* segítése. Most például, a hirtelen váltás, a gyors átállás miatt korlátozottan sikerült figyelni csupán arra a szempontra, hogy az új, online tanulási környezetre optimalizált kurzustartalom nem merülhet ki a jelenléti környezetre tervezett, nagymértékben szöveges tartalom digitalizálásában. A digitális oktatási kultúra módszertanában kiemelt szerepe van az interaktivitásnak, az aktív tanulói tevékenységnek is (Pl. Lévai–Papp-Danka 2015).

A hagyományos felsőoktatási kultúrához képest a távolléti oktatás rávilágított az oktatói szerepkör komplex összetevőire is: ezek szerint az oktatók dolga elsődlegesen nem a klasszikus értelemben vett tudásátadás, hanem a tanulás mentorálása, a hallgatók támogatása, a kurzusokban zajló társas tanulási folyamatok facilitálása. (Lásd még Perjés–Héjja-Nagy 2017; Tartsayné Németh 2007.)

A hallgatók életkörülményeire vonatkozó – most nem elemzett – adatok azt mutatták, hogy helyzetük nem egyforma, *differenciált megoldásokra van szükség*, ha tanulmányaik eredményes teljesítését segíteni szeretnénk. Ennek érdekében az adott kereteken belül is megvalósítható rugalmas, személyre szabott megoldásokat kell keresnünk. Felértékelődött például a *tanulásmódszertani támogatás* szükségessége, így az önszabályozó tanulásban szerepet játszó kompetenciák fejlesztése (célok felállítása, feladatok strukturálása, nyomon követése, időgazdálkodás), a személyes tanulási környezet kialakítása, a tanulási sajátosságok tudatosítása. (Lásd még Papp-Danka 2011; 2014.)

A képzési programok, illetve szakok specifikumaitól függően más-más eszközök, *oktatási, tanulás szervezési módszerek váltak/válnak/válhatnak be*. Dominánsan meghatározó szempontok ebben:

- az adott tárgy jellege, típusa (gyakorlat, szeminárium, előadás, labor, köznevelési gyakorlat);
- az adott kurzus képzési szintje (BA, MA), képzési formája (nappali, levelező, esti);
- a tárgy maga, annak tartalma, főbb ismérvei (elmélet, szakmódszertan vagy neveléstudomány);
- az, hogy a személyes jelenléttel induló szemeszter kurzusát az adott oktató milyen tematikával, követelményekkel indította (itt fontos elem, hogy az mennyire volt adaptálható a távolléti oktatás kereteibe, avagy sem);
- a kurzus hallgatóinak infrastrukturális lehetőségei és digitális kompetenciái;
- az oktatók infrastrukturális lehetőségei és digitális kompetenciái.

Természetesen ezen befolyásoló tényezők összefüggésben vannak egymással, s vélhetően más jellemzők is léteznek, melyek egyedileg is hatással vannak a távolléti oktatás hatékonyságára.

Az egyes intézmények, szervezeti egységek, nem lévén kellő mennyiségű és minőségű idő arra, hogy előzetes terveket fogalmazzanak meg, folyamatosan dolgozták ki (első lépésként a szorgalmi időszakra, majd ezt követően a vizsgaidőszakra) „*saját akciótervüket*”, többségében intézményi vezérfonalak, utasítások formájában.

A jövő félév tervezése

A 2020/2021-es tanév őszi félévi munkarendjét tervezve, építve a 2019/2020-as tavaszi félév során szerzett tapasztalatokra, a „jövőbeli akcióterv” megfogalmazása során kiemelt szempontként jelent meg, hogy:

- (1) az elsőéves hallgatók sajátos helyzetére külön (is) találni kell hatékony támogatási formákat;
- (2) minden kurzus esetében legalább három tanulásszervezési folyamatot kell tervezni és modellezni: személyes jelenlét, távolléti oktatás, kevert, ún. hibrid szervezeti forma.

Az előkészítés során egyértelművé vált, hogy a 2020/2021-es tanév őszi félévében *hibrid oktatást* kell tervezni, mely fizikai jelenléthez kötött és online kurzusokból, valamint ezek kombinációjából áll. A hibrid oktatás kiszámítható és biztonságos keretet ad hallgatónak, oktatónak egyaránt, mindamelllett a legrugalmasabban teszi lehetővé, hogy – amennyiben a pandémiás helyzet megköveteli – egy későbbi távolléti oktatásra való átállás zökkenőmentesen valósuljon meg.

Egyértelmű, hogy a *digitális távolléti/távoktatás a felsőoktatás* (kifejezetten a pedagógusképzés) *szempontjából kizárólag szükségszerű „módszertani megoldásként” lehet hatékony.* A digitális távolléti/távoktatás nem helyettesítheti a jelenléti oktatást, nem képes pótolni számos tényezőt, nem képes fejleszteni számos, a pedagógusképzés (felsőoktatás) szempontjából nélkülözhetetlen kompetenciát.

Összefoglalás

A kutatás jelen feldolgozottsági szintje megerősítette bennünk, hogy a *pedagógusképzés – legyen offline vagy online – elsősorban emberek közötti kommunikáció,* melynek minősége elenyésző mértékben múlik a technikai adottságokon, izgalmas vizuális megoldásokon, kreatív e-learning-felületeken. A képzés minősége továbbra is az emberi tényezőn, egymás tiszteletén, segítőkész támogatásán, elfogadó megértésén múlik, melyhez a technikai feltételek szükségesek, de nem elégségesek. Hisszük, hogy az év elején kialakult kényszerhelyzet a későbbiekben is hasznosítható tapasztalatokkal szolgál, a felsőoktatási kultúra körvonalazhatóbbá válik, a távolléti oktatásban mutatkozó hiányok megfogalmazása pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük képzésünk sajátosságait, értékeit.

Irodalom

- Benedek András (Szerk.) (2013): *Digitális pedagógia 2.0*. Budapest: BME GTK–Typotex. URL: https://edu.interkonyv.hu/book/1574-benedek_andras_digitalis_pedagogia_2 (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Bereczki Enikő Orsolya–Horváth László–Kálmán Orsolya–Káplár–Kodácsy Kinga–Misley Helga–Rausch Attila–Rónay Zoltán (2020): *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE PPK. URL: https://ppk.elte.hu/media/c7/4f/b3c928134aa5163f9aa3037a4a169eef2080aaac37a1e8de855ac807b4e9/Teljes_Oktatói_Segédanyag_ELTE_PPK.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Crawford, J.–Butler-Henderson, K.–Rudolph, J.–Glowatz, M. (2020): COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*. 3. (1.) URL: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Hodges, C.–Moore, S.–Lockee, B.–Trust, T.–Bond, A. (2020): The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 27. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Horváth László–Misley Helga–Hülber László–Papp-Danka Adrienn–M. Pintér Tibor–Dringó-Horváth Ida (2020): Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*. 2020/2. Pp. 5–25. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_5-25.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Hülber László (Szerk.) (2017): *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Komenczi Bertalan (2013): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat, URL: <https://mek.oszk.hu/14200/14232/pdf/14232.pdf> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Lévai Dóra–Papp-Danka Adrienn (Szerk.) (2015): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: EKF. URL: http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Ollé János–Lévai Dóra–Domonkos Katalin–Szabó Orsi–Papp-Danka Adrienn–Czifrusz Dóra–Habók Lilla–Tóth Renáta–Takács Anita–Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös. URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Ollé János–Papp-Danka Adrienn–Lévai Dóra–Tóth-Mózer Szilvia–Virányi Anita (2013): *Oktatásinformatikai módszerek: tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös. URL: http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Olle2_akt-inform_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatásinformatika*. 2011. 3. évfolyam, 1–2. szám. Pp. 43–48. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. URL: http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Perjés István–Héjja-Nagy Katalin (Szerk.) (2017): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: online mentorálási kézikönyv*. Eger: EKE. URL: http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentorlasiKezikonyv_READER1.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)

- Saleh, A.–Mujahiddin, M. (2020): Challenges and Opportunities for Community Empowerment Practices in Indonesia during the COVID-19 Pandemic through Strengthening the Role of Higher Education. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*. 3. (2.) Pp. 1105–1113. URL: <http://bircu-journal.com/index.php/birci/article/view/946> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Tartsayné Németh Nóra (2007): Személyesség a távoktatásban: a facilitátor (mentor) szerepe a pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztésében. *Iskolakultúra*. 2007. 17. (4.) Pp. 38–47. URL: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00114/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_04_038-047.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Toquero, C. M. (2020): Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. 5. (4.) URL: <https://www.pedagogicalresearch.com/download/challenges-and-opportunities-for-higher-education-amid-the-covid-19-pandemic-the-philippine-context-7947.pdf> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Tóth-Mózer Szilvia, Miskey Helga (2019): *Digitális eszközök integrálása az oktatásba: jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlístával*. Budapest: ELTE. URL: http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digitális-eszközök-integrálása-az-oktatásba_INTERA.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)

Internetes hivatkozások

<https://en.unesco.org/news/turning-threat-covid-19-opportunity-greater-support-documentary-heritage> (Letöltés: 2020. 07. 20.)

Jegyzetek

¹ A kutatócsoport tagjai: Serfőző Mónika (kutatásvezető), Aggné Pirka Veronika, Bajzáth Angéla, Böddi Zsófia, F. Lassú Zsuzsa, Golyán Szilvia, Kolosai Nedda, Rádi Orsolya, Sándor Mónika, Svraka Bernadett.

² <https://en.unesco.org/news/turning-threat-covid-19-opportunity-greater-support-documentary-heritage> (Letöltés: 2020. 07. 20.)