

BÁNHEGYI MÁTYÁS – BOCZ ZSUZSANNA –  
DÓSA ILDIKÓ – NÉMETH ESZTER – TÖRÖK JUDIT –  
SCHILLER KATALIN – FAJT BALÁZS

---

## A digitális kényszertávoktatásról hallgatói szemmel: egy teljes egészében online módon megvalósuló félév tapasztalatai a szaknyelv- oktatás szemszögéből

### ÖSSZEFOGLALÁS

A 2020/21-es tanév tavaszi félévében a COVID-19 miatt a teljes szorgalmi időszak kényszertávoktatási környezetben zajlott a magyar felsőoktatásban. Ez a teljes mértékben online módon megvalósuló, új oktatási forma számtalan korábban ismeretlen kihívás elé állította mind az oktatókat, mind a hallgatókat. Az eddig rendelkezésre álló kutatások azt mutatják, hogy a magyar egyetemi hallgatók „digitális bennszülöttként” általában képesek az IKT-eszközöket megfelelően használni, ám ezt nem mindig tanulási céllal teszik, így nemcsak az oktatói, hanem a hallgatói oldalon is jócskán akadtak nehézségek a digitális technika kezelése terén. A digitális átállás kapcsán végeztük empirikus kutatásunkat, amelynek fókuszában a felsőoktatásban folyó (szak)nyelvoktatásban részt vevő hallgatók által a kényszertávoktatási környezetben szerzett tapasztalatok, valamint a diákok által megfogalmazott észrevételek és javaslatok állnak. A kutatás feltáró jellege miatt kvalitatív módszert használtunk, és mivel minél több és diverzebb hallgatói véleményt szeretnénk volna begyűjteni, kérdőíves formában nyitott kérdéseket alkalmaztunk. A hallgatói válaszokra alapozva a tartalomelemzés módszerének segítségével tártuk fel a vizsgálandó jelenség kontextusait és összefüggéseit. A kutatásba a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) három karának diákjait vontuk be. Sokrétű kutatási eredményeink – amelyeket jelen tanulmányunkban az oktatói kommunikáció, a tananyag, a haladás-hatékonyág, a tudásértékelés és vizsgáztatás, az órai interakció, az online eszközök használata, valamint a motiváció témák köré csoportosítva írunk le – hasznosak lehetnek nemcsak a BGE, hanem más felsőoktatási intézmények oktatói számára is az online környezetben megvalósuló oktatási programok tervezéséhez és fejlesztéséhez.

**Kulcsszavak:** *digitális oktatás, IKT-eszközök, kényszertávoktatás, online oktatás, tartalomelemzés, oktatói kommunikáció, hatékonyság, tudásértékelés, órai interakció, motiváció*

## BEVEZETÉS

A 2020/21-es tanév tavaszi félévében a teljes szorgalmi időszak kényszertávoktatási környezetben valósult meg. Ennek apropóján és ezen tapasztalatok iránt érdeklődve végztük kutatásunkat, amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy felsőoktatásban (szak)nyelvet tanuló hallgatóinknak milyen élményeik vannak e félévvel kapcsolatban, és hogy tapasztalataik alapján milyen javaslatokat fogalmaznának meg az oktatás minőségének javítása érdekében. Azért, **hogy ne limitáljuk a hallgatók válaszait, nyitott kérdéseket tettünk fel**, a hallgatók válaszait pedig a tartalomelemzés eszközével vizsgáltuk.

Cikkünkben először kutatásunk elméleti hátterét ismertetjük, amelynek kapcsán kitérünk az IKT-eszközök jelenlegi alkalmazásának buktatóira, a távoktatás során történő számonkérés problematikáira, az oktatásban részt vevők közötti interakció meglétének és hiányának kérdésére, továbbá a digitális eszközök használatának nehézségeire. Ezután – kutatási módszerünk ismertetését követően – eredményeinket foglaljuk össze a következő témák mentén: oktatói kommunikáció, tananyag, haladás-hatékony-ság, tudásértékelés és vizsgáztatás, órai interakció, online eszközök használata, motiváció. Tanulmányunkat összegzés zárja. Cikkünk megállapításai tendenciákat jelezhetnek, és a felsőoktatási intézmények számára hasznosak lehetnek kényszertávoktatási programjaik és az ilyen oktatási környezetben megvalósuló, mindennapi oktatási gyakorlatuk tervezéséhez.

## ELMÉLETI HÁTTER

A 2020/21-es tanévben a digitális oktatás már nem volt teljesen újdonság az oktatóknak és a hallgatóknak sem, hiszen a korábbi tanévben már nagyrészt hozzászórtak ehhez az oktatási környezethez. A korábbi kutatások már igazolták, hogy a nyelvtanításban pusztán az IKT-eszközök használata nem jár együtt az oktatás hatékonyságának növelésével (Kétyi, 2017; Papp-Danka, 2013; Asztalos és mtsai, 2021), valamint több magyar és külföldi kutatás azt is megállapította, hogy az IKT-eszközöket gyakran az adott oktatási helyzetet jellemző digitális környezetre adaptálva, de tanárközpontú megközelítésben alkalmazzák (Buda, 2010; Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010; Gabriel és mtsai, 2012; Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth, 2020; Molnár és Kárpáti, 2012; Papp-Danka, 2019; Waycott és mtsai, 2010), ami a hatékonyságot általában nem szükségszerűen növeli. Hosszabb távon bizakodásra adhat azonban okot, és az érdemi fejlődés kulcsát jelentheti, hogy a magyar hallgatók általánosságban képesek a felsőoktatásban használt digitális, oktatási célú eszközöket hatékonyan használni, ahogyan erre a magyar szakirodalom rávilágít (Benedek, 2020; Fehér és Hornyák, 2011; Hargittai, 2010; Hargitai és mtsai, 2020; Ollé, 2011; Papp-Danka, 2013). Egyes források egyúttal azt is megállapítják, hogy a hallgatók nem minden esetben használják az IKT-eszközöket tanulási céllal: azok rekreációs célra történő felhasználása jellemzőbb (Fekete, 2020), és számos olyan hallgató is van, aki tanulásához célirányosan használja a digitális eszközöket (Kiss és Pikó, 2018). Ezen eszközök oktatásban való felhasználása ezért nehézséget jelenthet a hallgatóknak és az oktatóknak egyaránt, mint ahogyan azt a COVID-helyzet kapcsán Prohászki (2021) is leírja, illetve ahogyan arra a különféle generációk digitális eszközhasználatára kapcsán korábban már Rab (2018), valamint Nagy és Fekete (2020) is felhívta a figyelmet. Korábbi kutatásuk alapján Asztalos és mtsai (2021) a jelenléti oktatás

során használt több olyan digitális eszközt is azonosítottak, amelyeket az oktatók is tudtak kezelni, és amelyek egyúttal a hallgatók szerint is hatékonyak bizonyultak. *Fajt, Török és Kövér* (2021) különféle oktatási platformok kapcsán mérték fel a hallgatói véleményeket, valamint a technikai feltételekből adódó, hallgatók által átélt nehézségekre voltak kíváncsiak: azt találták, hogy e nehézségek mellett mind az oktatók, mind pedig a hallgatók igyekeztek a lehetőségekhez képest maximálisan **kiaknázni a digitális oktatási környezetet jelentette különleges helyzetet**. A felsőoktatás kapcsán összességében elmondható, hogy az imént röviden ismertetett, legfrissebb kutatások is azt jelzik, hogy mind az oktatói, mind a hallgatói oldalon jócskán akadnak nehézségek a digitális technika kezelése terén, beleértve ebbe elsősorban az IKT-eszközök megfelelő módszertani célú használatát (*Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth*, 2020).

Az oktatás mellett a számonkérés szintén hektikus pontja a kényszertávoktatásnak. Így nem csoda, hogy ez szintén nehézségeket okozott az online térben mind a diákok, mind az oktatók körében. A diákok körében az IKT-eszközök használatának nehézségei hátrányosan befolyásolták a számonkérés eredményét, az oktatók pedig fenntartották maguknak a lehetőséget, hogy a számszerűsíthető eredményeket felfelé vagy lefelé módosítsák (*Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy*, 2021). *Pál és Kóris* (2021) számos tanulmányra hivatkozva kérdőjelezi meg a hagyományos számonkérési formákat, és arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógia világában már előtérbe kerültek a formatív értékelési formák, a felügyelet nélküli vizsgák, valamint a tanulást és gondolkodást támogató értékelési formák. *Pál és Kóris* (2021) azt prognosztizálja, hogy a jövőben az alternatív értékelési formák még inkább teret nyernek, s elterjedésüket a hallgatói attitűdformálás jelentősen elősegítheti (*Bánhegyi és Fajt*, 2020; 2021). *Dombi és mtsai* (2021) felhívja a figyelmet a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulástámogatásának szükségességére. A COVID-19 járvány kapcsán *Rausch és Misley* (2021) ezzel összhangban sürgetik a technológiaalapú digitális módszerek tágabb körű elterjesztését az oktatók körében – aminek előfeltétele, hogy az oktatók pedagógiai digitális kompetenciái fejlettek legyenek, hiszen ezek nélkül a digitális módszereket nem tudják szakzerűen alkalmazni, ahogyan erre a magyar kontextust elemezve *Dringó-Horváth* (2020), *Dringó-Horváth és mtsai* (2020), valamint *Dringó-Horváth és Gonda* (2018) is rámutat.

Az online órákhoz kapcsolódó interakció vonatkozásában fontos kiemelni, hogy ezen oktatási forma használatakor minden résztvevő hiányolja a személyes kapcsolatot (*Szabó, Jagodics és Kóródi*, 2021), valamint azt, hogy általánosságban véve az interakció mennyisége is lecsökkent (*Fajt, Török és Kövér*, 2021). Ezenkívül előkerült annak a problematikájára is, hogy a tanárok nem voltak elérhetők a megfelelő kommunikációs eszközökön a hallgatók által elvárt felhasználói tudással és gyorsasággal, illetve hogy ezeken a túlterheltség miatt nem válaszoltak időben (*Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy*, 2021). Ez a jelenség részben annak tudható be, hogy bár a tanárok a COVID-időszakban számos helyen kaptak támogatást (*Dombi és mtsai*, 2021), azonban nem minden esetben – és különösen a kezdetekkor nem – kaptak megfelelő szakmai segítséget az új, digitális oktatási eszközök használatához (*N. Kollár*, 2021).

Ahogy az a fenti szakirodalmi áttekintésből is kiderül, a kényszertávoktatás alatt számos buktatóval kellett megküzdeni mind a hallgatói, mind az oktatói oldalon. Erre – és egy esetleges hasonló jövőbeni helyzetre – tekintettel a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete a 2020/2021-es tanév

tavaszi félévében a digitális oktatással kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat kívánta feltárni annak érdekében, hogy a megváltozott helyzetben továbbra is a lehető legszélesebb körben biztosíthassa a minőségi oktatást.

## KUTATÁSI MÓDSZEREK

Kutatási céljaink eléréséhez első ránézésre kézenfekvőnek tűnhetett volna a kvantitatív kutatási paradigmát választanunk, azonban a jelen kutatás feltáró jellege miatt a **kvalitatív kutatási módszerek mellett döntöttünk**. Döntésünk háttérében az a megfontolás állt, hogy miközben a kvantitatív adatgyűjtés lehetővé teszi a nagy mintán történő vizsgálódást, a kvalitatív kutatási módszerek segítségével a vizsgált jelenséget, valamint annak okait és összefüggéseit mélyebben lehet feltárni. Vizsgálatunkat ezért a két módszer ötvözeteként, kérdőíves formában végeztük, vagyis az adatokat kérdőíves módszerrel gyűjtöttük, abban mégis jellemzően nyitott kérdéseket tettünk fel, így a résztvevőknek lehetőségük volt akár hosszabban is kifejteni véleményüket. Erre tekintettel az adatok feldolgozását nem kvantitatív módon végeztük, hanem a feltáró kutatásokat jelentősen segítő tartalomelemzés kvalitatív módszerét alkalmaztuk.

Tanulmányunk vonatkozásában a tartalomelemzést *Hsien és Shannon (2005)* alapján a következőképpen definiáljuk: „olyan kutatási módszer, amelyet a szöveges adatok tartalmának szubjektív értelmezése céljából használnak oly módon, hogy [a szövegben fellelhető] témák és minták kódolása és azonosítása egy rendszerszerű osztályozási folyamat révén [áll elő]” (1278. o.; *BM* fordítása). Azért választottuk az adatok ilyen módon történő feldolgozását, mert ez a módszer – az elemzendő szövegszerű adatoknak köszönhetően – segít a vizsgálandó jelenség kontextusának és a rejtett összefüggéseknek a feltárásában. Ez a módszer ugyancsak elősegíti egy-egy jelenség okának azonosítását (*Krippendorf, 2013*), azonban nem befolyásolja a válaszadókat előzetes kategóriákkal, illetve részükre a válaszadás nem jelent semmiféle tartalmi kötöttséget (*Hsien és Shannon, 2005*) – és ez az ilyen feltáró jellegű vizsgálatok esetében kívánatos. Jelen kutatásunkkal is éppen ez volt a célunk, hiszen a 2020/21-es tanév digitális oktatásáról és a hallgatók ezzel kapcsolatos javaslatairól szerettünk volna adatokat gyűjteni. Mivel az adatokat az egyetemen oktató kollégák dolgozták fel, a tartalomelemzés egy másik előnyét is maximálisan sikerült kiaknáznunk: a háttér és a kontextus ismeretét, amivel a kutatásban részt vevő kollégáink rendelkeznek.

A tartalomelemzés módszerét – az üzleti szövegekhez kapcsolódóan a vállalati honlapok sikeres vizsgálata (*Géring, 2014*) mellett – több esetben alkalmazták oktatási környezetek vizsgálata céljából is: *Gläser-Zikuda, Hagenauer és Stephan (2020)* empirikus oktatási kutatások kapcsán vizsgálta és javasolja a tartalomelemzés használatát, míg *Benites, do Nascimento, Milistetd és Farias (2016)* tanárképzési programok esetében alkalmazta sikerrel e metódust. Ebből kiindulva a tartalomelemzés általunk alkalmazott módszerét a jelen kutatás esetében módszertanilag megalapozottnak és igazolhatónak tekintjük.

## Résztvevők

A kutatásba a BGE három karának – a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, a Külkereskedelmi Kar és a Pénzügyi és Számviteli Kar – diákjait vontuk be. A mintánkba összesen 232 hallgató került be, akik a 2020/21-es tanév tavaszi

szemeszterében hallgatták intézményünk valamilyen idegen nyelvi-szaknyelvi kurzusát. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételi eljárást alkalmaztunk, azaz a kérdőívet bármelyik hallgatónk kitölthette, aki az adott félévben valamilyen idegen (szak)nyelvi kurzust hallgatott.

### Kutatási eszköz

Ahogy azt már korábban említettük, a kutatás során online, kérdőíves formában, nyitott kérdésekkel kívántuk elvégezni az adatgyűjtést. Hogy a lehetőségekhez képest minél valósabb és őszintébb véleményeket kapjunk, a kérdőív elején feltüntettük, hogy a válaszadás anonim és önkéntes, és hangsúlyoztuk, hogy **a válaszadók saját véleményére vagyunk kíváncsiak**. A kérdések összesen hét témakör köré csoportosultak, amelyek a következők voltak: 1) a hallgatók véleménye a 2020/21-es tanév tavaszi félévének idegen (szak)nyelvi kurzusairól általánosságban, 2) a hallgatói tanórai munka oktatók részéről történő koordinálása, 3) az online és digitális feladatok minősége és jellemzői, 4) a digitális oktatás során használt tananyagok minősége és jellemzői, 5) a digitális oktatás során történő számonkérés jellemzői és megítélése, 6) a diákok és az oktatók közötti kommunikáció jellege. Ezenfelül arra is rákérdeztünk, hogy 7) milyen a hallgatók motivációja az adott oktatási környezetben. Minden kérdés után lehetőséget adtunk a hallgatóknak arra is, hogy kifejtsék a véleményüket arról, hogy milyen módon lehetne javítani a gyakrabban felmerülő problémákon. Emellett természetesen a résztvevőkkel kapcsolatos néhány háttéradatot is begyűjtöttünk (a hallgató a BGE melyik karára jár, milyen idegen nyelvet tanul az adott félévben stb.), hogy a későbbiekben a karokra, illetve akár a nyelvekre jellemző specifikus adatokat is megvizsgálhassuk.

### Adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvétel a 2020/21-es tanév tavaszi félévének utolsó időszakában, vagyis május végén és június elején zajlott online formában. Ugyan a kutatási eszköz nyitott kérdéseket tartalmazott, az adatok későbbi könnyebb kezelhetősége érdekében a Google Forms használata mellett döntöttünk, így az adatokat lehetőségünk volt kérdőív segítségével könnyebben átlátható formában összegyűjteni. Az adatelemzést a megalapozott elmélet (*Grounded Theory*, Glaser 1967; *Bryant és Charmaz*, 2007) tartalomelemzés módszerével végeztük.

Az elemzési folyamat során *Elo és Kyngäs* (2007) alapján a következő eljárásokat és elemzési szakaszokat alkalmaztuk: az elemzés egysége az egy-egy válaszadó egy kérdésre adott válasza volt; a kódolás szakaszában az elemzés során először elolvastuk a válaszokat, ezekből kinyertük az azonosítható témákat, amelyekhez kódokat rendeltünk; ezt követően a témákat (kódokat) egymással összefüggő alá- és főlérendeltségi kategóriákba rendeztük, végül pedig megalkottuk a teljes elemzés egymáshoz kapcsolódó témáinak táblázatát az összefüggések vizualizálása céljából. Ezt követően az elemzési szakaszban megvizsgáltuk, hogy a kódolások esetében milyen együttes előfordulásokat tudunk azonosítani, hiszen azok tendenciákat jeleznek. Az értelmezés szakaszában pedig az együttes előfordulásra próbáltunk – az általunk ismert kontextusra támaszkodva – magyarázattal szolgálni.

Mivel a kvalitatív kutatási paradigma a kvantitatívhoz képest lényegesen szubjektívebb, a résztvevők válaszait kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, ami azt jelentette, hogy minden nagyobb kategóriához és kérdéshez tartozó választ legalább két, de sok esetben több kutató olvasott át és kódolt; az így létrehozott kódokat végül minden esetben összevetettük, és ily módon véglegesítettük az adatok kódolását. Az adatelemzés több körben, az ily módon kialakult kódok, azaz kategóriák mentén történt: a szöveges válaszokat a végleges kategóriák alapján elemeztük. Bár vizsgálatunk kvalitatív alapokra épült, az adatelemzés során az eredményeket részben igyekeztünk számosítani, megmutatva, hogy az egyes kategóriák esetében a válaszadók hány százaléka jelölt meg azonos jelenségeket, hogy így is bemutathassuk a felvetett témák kiterjedtségét és jelentőségét. Az elemzési kategóriák esetében 100%-os eloszlásban ott tudtuk az adatokat ismertetni, ahol a kutatók által véglegesített elemzési kategóriák egybeestek a feltett kérdések témáival, hiszen ez esetben minden kitöltő adott választ. Ahol viszont ez nem így volt, ott azt ismertetjük, hogy az adott elemzési kategóriát az összes válaszadó hány százaléka jelölte meg, ami lényegesen alacsonyabb számokat eredményez. A 100%-os eloszlású, első csoportba az oktatói kommunikáció, a tananyag, a tudásértékelés és vizsgáztatás, valamint a motiváció kategóriák, míg a második csoportba a haladás-hatékony-ság, az órai interakció és az online eszközök kategóriák tartoznak.

## EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

### Oktatói kommunikáció

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy az oktatói kommunikációt a hallgatók pozitívan, negatívan vagy semlegesen ítélték meg. A kvantitatív elemzés ezen vélemények arányára is rávilágított: az oktatói kommunikációt a hallgatók 40%-a pozitívan ítélte meg, 20%-uk negatív visszacsatolást adott, azaz közel kétszer annyian vélekedtek pozitívan az oktatói kommunikáció megítéléséről. 40%-uk semlegesen nyilatkozott a feltett kérdésről: „rendben volt”, „megfelelő”, „nagyjából OK” – olvashattuk a válaszok között.

A pozitívan vélekedő válaszadóink véleménye szerint az oktatók nagy igyekezettel és segítőkészséggel válaszoltak minden felmerülő hallgatói kérdésre, akár az online órákon vagy azokon kívül e-mailben feltett kérdésekre. A válaszokból az is kiderült, hogy hallgatóink a közös munkavégzést segítő tanári hozzáállást is pozitívan értékelték: **„tanárunk mindenről időben tájékoztat, az órán elmondja a fontos teendőket, határidőket”**, „könnyen el lehet érni a tanárt”, „az oktatók segítőkészek és gyorsan válaszolnak az e-mailekre is” „mindenkivel igyekezett párbeszédet kezdeni a felmerülő témákról”, „a tanár órán kívül is elérhető”, „az oktatóra minden kérdés esetén lehet számítani”, „az oktató mindig rendelkezésünkre áll”, „a hallgatói munka is meghatározott, jól irányított”, „nagyon kedves velünk az oktató, és igyekszik könnyíteni a nehézségeinket, melyek felmerülnek az online oktatás során”.

A negatív visszajelzéseken túl, pl. „lehetne jobb”, „gyenge”, „a kommunikáció sokszor nehézkes volt”, „az órákon kívül nem igazán volt kommunikáció”, „nem válszol hetekig”, „többet kellett volna beszélgetni a hallgatókkal”, „elég kevés a kommunikáció, inkább csak »utasítások« vannak, hogy mik a feladatok”, a hallgatók arra is kitértek, hogy olyan kurzusok esetében, amelyeket két vagy esetleg több oktató tartott,

az oktatók közötti kommunikáció esetenként kevésbé volt gördülékeny, aminek eredményeképpen a hallgatók tájékoztatásában eltérő vagy esetleg ellentmondásos információk is megjelenhettek. Ez részben az oktatók túlterheltségével is magyarázható (Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy, 2021). A problémát kiküszöbölendő az oktatóknak érdemes lenne már a félév megkezdése előtt időközönként egyeztetniük, ugyanis néhány esetben jelentős félreértéshez is vezethet az eltérő tájékoztatás. Erre példa a következő hallgatói megjegyzés: „az év elején megosztott tájékoztató fájlok a követelményekről nem mindenhol fogalmaztak egyértelműen”. Ez pedig elvezet a kurzustematikák kérdéséhez: célravezetőbb hosszabb szövegben és részletesebben kifejteni a követelményeket, és azokat az oktatóknak egyeztetés után közös elvárásként kommunikálni a hallgatók felé a jövőbeni esetleges félreértések elkerülése végett.

Az e-mailen való kommunikáció mellett az intézményben használt kommunikációs és adatmegosztó platformok (Neptun, Coospace, Moodle) közül csak a Coospace-t és a Neptunt jelölte meg pár hallgató mint preferált platformot, és egy válaszadó szerint a tanár „ne a Neptunon, hanem a Coospace-en kommunikáljon” (hasonló megállapításra jutott Fajt, Török és Kövér, 2021). A Coospace Neptunnal való összevetése nyomán elmondható, hogy **a Neptun nem alkalmas arra, hogy azon keresztül az oktató a hallgatókkal megfelelően kommunikáljon**, ugyanis annak online felülete nem felhasználóbarát, nincs hozzá okoseszközökön használható alkalmazás. További probléma a Neptun-rendszerrel kapcsolatban az is, hogy ugyan van lehetőség üzenet érkezéséről szóló e-mail-értesítés beállítására, ugyanakkor ahhoz, hogy az üzenetet meg tudjuk válaszolni, előbb be kell lépni magába a Neptun-rendszerbe, amit a hallgatók sokszor túlságosan – vagy egyszerűen csak értelmetlenül – bonyolultnak érznek. Ehhez képest sokkal egyszerűbb és megfelelőbb számukra az e-mailben történő kommunikáció.

## Tananyag

Egyetemünkön az oktatók a különböző karok igényeinek megfelelő tananyagokat használnak, ezek magukban foglalják mind a különféle kiadók általános és szaknyelvet oktató nyelvkönyveit, mind a saját fejlesztésű tananyagokat. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a tananyagok kapcsán is megoszlik a diákok véleménye. A tankönyvek használata azért is fontos, mert – ahogy arra Haycroft (1998) már több, mint két évtizeddel ezelőtt rámutatott – a tankönyvek pszichés szempontból nyújtanak fogódzót a tanulóknak és a tanároknak, ugyanis segítségükkel a tanulók szemmel láthatóan követhetik az előrehaladás mértékét és sebességét is. A saját fejlesztésű tananyagokat éppen ezért a BGE-n rendszeresen felülvizsgálják az anyagok készítői, aktualizálják, és az igényekhez szabják, amit a hallgatók (a válaszadók 26%-a) is elismernek és nagyon pozitívan értékelnek. Egyes hallgatók számára (a válaszadók 4%-a) fontos az is, hogy ezek az anyagok online elérhetők legyenek, ami a kereskedelmi forgalomban lévő tankönyvekről még nem minden esetben mondható el. Sőt, a megkérdezettek közül páran megemlítették azt is, hogy ezek a tankönyvek nehezen beszerezhetőek, és ezt negatívnak tekintik. A tananyagok terén szintén törekedni kell arra, hogy az online környezetekben online elérhető anyagokat használjon az oktató, ami sokszor nem könnyű feladat, hiszen, bár egyre több tankönyvcsalád érhető el digitális formában, ezek száma a tankönyvpiacon még mindig relatíve alacsony a hagyományos papíralapú tankönyvek számához képest (Fajt és Bereczky, 2021, valamint Dringó-Horváth és Menyhei, 2020). Összességében

azonban mindhárom karon elégedettek voltak a tananyaggal: nagyon sok (58%) pozitív visszajelzés érkezett. Egy pár jelzót kiemelve: „tartalmas”, „érdekes”, „színvonalas”, „színes”, „gyakorlatias”, „hasznos”, „interaktív”, „jól felépített”, „saját fejlesztésű”, „korszerű” és „jól tanulható”. Hallgatóink szintén nagyra értékelik a hasznos linkeket, a jó videó anyagokat, a plusz feladatokat, és azt is méltányolják, hogy a tananyagok jól felkészítenek a nyelvvizsgára.

Másfelől az online anyagok esetében a diákok 14%-a hiányolja a modern témájú beszédértés-feladatokat és a friss, szakmai témákat feldolgozó videókat; néhányuk szerint elavult a tananyag, illetve többen a naprakész szakmai cikkeket hiányát emlegetik fel. Többen úgy érezték, túl sok a tananyag, és hogy mindezt a rendelkezésre álló idő alatt nem lehet megfelelő mélységben megtanulni. Azzal kapcsolatban, hogy milyen javaslataik vannak a tananyagokat illetően, érdekes újra megfigyelni a kettősséget: van, akinek túl sok a nyelvtan gyakoroltató feladat, míg a felmérés során sokan említették, hogy több nyelvtani feladatot várnának el. Összességében az látható, hogy a diákok 15%-a több gyakorlófeladatot szeretne (leginkább a nyelvtan és a beszédértés gyakorlása végett), nem akarnak unalmas, monoton órákat, ehelyett **aktuális és gyakorlatias tananyagot igényelnek**. Mint említik, „a cégek naprakész nyelvtudást várnak el”, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy ezek a szempontok teljesüljenek. Miután az online oktatás során sokszor egész nap a monitor előtt ültek a hallgatók, talán nem meglepő, hogy játékos, kreatívabb, interaktív feladatoknak (pl. Kahoot!) örülnének, ezenkívül elvárják a különféle applikációk használatát is a tanulás során. Szintén fontos szempont számukra, hogy ha szkennelt vagy reáliaanyagokkal dolgoznak az órákon, akkor azok mindenképpen jó minőségűek legyenek.

### **Haladás-hatékonyág**

A haladás és a hatékonyság témakörét a kutatásban részt vevő hallgatók eléggé különbözően ítélték meg, egyúttal számos javaslatot is tettek. Úgy vélték, hogy ahol az oktatás részéről a technikai és az online módszertani felkészültség megfelelő volt, ott hatékonyak voltak az órák, és sikerült haladni az anyaggal. Talán a kevesebb személyes interakciónak is köszönhető, hogy hallgatóink úgy gondolják: a szóbeli készségfejlesztésre az órák alatt nagyobb figyelmet szükséges fordítani.

Igen érdekes volt a haladás tempója kapcsán a válaszok megoszlása: szinte azonos arányban érkeztek olyan válaszok, hogy túl lassú (a válaszadók 20%-a), hogy megfelelő (a válaszadók 20%-a), illetve hogy túl gyors volt az óra tempója (a válaszadók 19%-a). (Ezen a helyen ismét felhívjuk a figyelmet, hogy az adatok azért nem adják ki a 100%-ot, mert az adott elemzési kategóriát nem az összes válaszadó jelölte meg, ez pedig lényegesen alacsonyabb összértékeket eredményez az ilyen besorolhatóságú válaszok esetében.) E diverz válaszok talán a technikai eszközök használatában való jártasságok és a hallgatókat körülvevő egyéni, otthoni tanulási környezetek különbségével is magyarázhatók: akiknek könnyebb volt a technikát kezelni, és a tanulás szempontjából megfelelő környezetben voltak, azok pozitívabban élték meg a kurzusokat (vö. *Fekete*, 2020). Az órai munka kapcsán a hallgatók egybehangzóan (a válaszadók 25%-a) a módszertani kreativitást, a színesebb órai tevékenységeket (pl. gamifikáció, projekt módszer) és a változatos oktatási módszerek használatát javasolták. Ezek a felvetések igen fontosak lehetnek, hiszen a javasolt megközelítés az online oktatási környezet – sokak által megélt – monotonitását ellensúlyozni tudja. Ezenkívül több hallgató is azt

tanácsolta, az oktató szólítsa fel név szerint a diákokat, így is növelve a hallgatói bevonódást és interakciót. Láthatjuk tehát, hogy a diákok elkötelezettek a haladás és a hatékonyság iránt, amelyekkel kapcsolatosan – mint fentebb látható – számos ajánlást is megfogalmaztak.

### Tudásértékelés és vizsgáztatás

Összességében a hallgatók elégedettek voltak az online számonkéréssel (ez a válaszadók 52%-át jelenti), továbbá a tanszékek, illetve az oktatók által összeállított zárthelyi dolgozatokat korrektnek és megoldhatónak tartották. Ahogyan ők fogalmaztak: „a tudásomat a tanár el tudta helyezni egy olyan szinten, amelyen én is”; „a vizsgán/zh-n ugyanazok kerültek visszakerdezésre, amiről órán beszélünk”; „tetszett, hogy nem egymáshoz, hanem magunkhoz mérték minket”. Ezekből a válaszokból az derül ki, hogy az oktatók megfelelően értékelték a hallgatók tudását az online környezetben, és ezt a hallgatók egyéni szintjéhez igazodva tudták megvalósítani.

Néhány hallgatói válaszból az derült ki, hogy **az otthoni környezetben megírt számonkérés kevesebb feszültséget okoz számukra**: a tesztek megírása során „az itthonról kitöltött vizsgán csökken a vizsgadrukkom”. Több válaszadó pozitívan értékelte a több feladatra épülő számonkérést: ez esetben a kurzus során többféle feladatra, beadandóra, prezentációra szereztek pontokat a hallgatók, és ebből alakult ki a félév végi osztályzat. A javaslatok között többen említették, hogy ezt a számonkérési formát kívánatos lenne megtartani a jelenléti oktatás idejére is. Ugyanakkor pár hallgató azt emelte ki, hogy „online nehezebb a tudásról számot adni”, és úgy vélték, hogy nem minden feladat alkalmas számonkérésre: „a kisebb számonkéréseket nem lehet megfelelően lebonyolítani. Egy Kahoot!-os szövegbeszélgetés nem mindig tükrözi a valódi tudást”. A megkérdezettek általában hasznosnak találták a beadandókat (házi dolgozatokat), valamint pozitívan értékelték, hogy számítógépes vizsgánál az oktatók egyértelműen meghatározzák a feladatot és az egyéb utasításokat. Az is segítség számukra, hogy látszik a hátralévő idő, és jó a feladatok vizuális megjelenítése. Egyik megkérdezett megjegyezte továbbá, hogy „egy videó is tartozott a zh-hoz, amit össze kellett foglalni, szerintem ez egy jó ötlet”.

Az online számonkérés során a legnagyobb problémát a feladatok megoldására adott idő rövidege jelentette mindhárom karon, ezt a válaszadók 9%-a kifogásolta. Az oktatók ezt a módszert elsősorban a puskázások megakadályozása céljából vezették be, ám a diákok több esetben nehézséget találtak a feladatokban, ami szintén összefüggésben van azzal, hogy kevésnek érezték a tesztek kitöltéséhez rendelkezésre álló időt. Ahogyan az oktatók előtt álló alternatívát megfogalmazták: „több idő vagy kevesebb feladat”. Azt azonban a hallgatók is említették, hogy az online számonkérés során több lehetőségük van nem megengedett segédeszközöket igénybe venni: „csak szóbeli kéne a puskázás miatt”, „a zh kikapcsolt kamerák mellett egy word dokumentum kitöltésével zajlott, nem egy Coospace vagy Moodle teszttel”. További kritikaként hangzott el, hogy „az órai munka értékelése nem igazságos szerintem, mert lehet, hogy valaki tudja a kérdésekre a választ, de egyszerűen az online térben nem tudja ezt megmutatni”. Ezt alátámasztja egy másik válasz: „előnyben részesítem a személyes nyelvi vizsgákat”, illetve: „kis hiba és a Tanár talán elfogadná, de a Coospace nem tud arra pontot adni”.

Pár válaszadó esetében kifogásként jelent meg, hogy nem visszanezhető a vizsgateszt, így a hallgatók nem kapnak lehetőséget arra, hogy lássák a hibáikat, valamint

néhány esetben felmerült, hogy az oktató nem ellenőrizte a beadott feladatokat. Egy hallgató megjegyezte, hogy „az online feleltetés szerintem elég aggályos, de ez nem a szaknyelvet oktató tanár hibája.” Többen azt is megfogalmazták igényként, hogy gyakrabban történjen számonkérés: „legyen rendszeres ellenőrzés”, és hogy „jobb lenne több szöveganyagot írni”. A hallgatók javasolták még (a válaszadók 5%-a) az évközi szigorúbb számonkérést, az igényeikhez és szintjükhez jobban igazodó „barátságosabb feladatokat”. Ezért érdemes lenne a jövőben az alternatív értékelési formákat extenzívebben is bevonni a számonkérésbe (*Pál és Kóris, 2021*).

### Órai interakció

Az órai interakció tekintetében megoszlottak a vélemények. A hallgatók 14%-a szerint a tanárok jól irányították a munkát és – ahogy egy résztvevő fogalmaz – „nagyon hallgatóbarátok” voltak. A tanárok jól felépített órákat tartottak, jól működtek a breakout roomok (a teljes csoportot kisebb csoportokra osztó online melléktermek). „Interaktív”, „jó a sok szóbeli gyakorlás”, „jók a nyelvtani magyarázatok”, „a tanár jól irányít”, „jól felépített óra”, „gördülékeny” – vélekedtek hallgatóink.

Ugyanakkor a hallgatók 8%-a nem festett ilyen pozitív képet az órai interakciókról. A visszajelzések alapján elmondható, hogy az oktatók számára nehézséget okozott a digitális platformokon a hallgatók munkájának megfelelő koordinálása. „Kevés páros beszélgetés”, „a tanár nem tud irányítani” – fogalmaztak hallgatóink. A résztvevők azt is kiemelték, hogy a jelenléti tanórákhoz képest az online oktatás során sok esetben kevésbé és kisebb hatékonysággal működtek a tanórai interakciók. Ahogy néhányan fogalmaznak: „a kommunikáció sokszor nehézkes volt a digitális oktatás miatt, és a tanár-diák viszony sem épült ki, mivel előben soha nem találkoztunk”. „Annyi a hiányosság, hogy a testbeszédből nem tud következtetni a tanárnő, mennyit értünk az anyagból, de ez nem az ő hibája”. **Az a helyzetfelismerés, hogy online térben elvész a nonverbális kommunikáció adta többlet**, így egymás megértése is nehezekebb (vö. *Fajt, Török és Kövér, 2021*), azért is sarkalatos pont, mert a tanár-diák kommunikáció nagyon nagy mértékben meghatározza a tanulási folyamat sikerességét (*Garrison és Cleveland-Innes, 2004; Rovai és Jordan, 2004*).

A hallgatók kis része ugyanakkor hallgatótársaival szemben volt kritikus, miszerint egyes hallgatók több esetben megpróbálták elkerülni az órai megszólalásokat, és ezzel nehezítették az óra menetét. Így fordulhatott elő, hogy technikai értelemben ugyan jelen voltak (be voltak jelentkezve), ám valójában egyáltalán nem voltak részesei az órának. Ahogy ezt az egyik résztvevőnk kifejtette: „annak sincs értelme, hogy többen egyértelműen nincsenek jelen az órán, hozzá sem szólnak, meg sem szólalnak, ha kérdezik is őket; a tanár mégis beírja őket, mert ott a nevük a Teamsben, hogy be vannak jelentkezve.” „A kis csoportba küldés online platformon szintén egy kényes téma, mert a csoportból valaki biztos, hogy nem szeretne dolgozni, és nem is tudunk vele mit csinálni, ha lenémítja magát.”

A jövőt illetően – amennyiben ismét digitális oktatási formában kerülnének megtartásra az órák valamelyik félévben – érdemes lenne az oktatóknak előre meghatározott módon ellenőrizni a tényleges hallgatói jelenlétet: akár úgy, hogy az oktató többször is felszólítja a hallgatókat az órán. Egy diák részéről olyan vélemény is elhangzott, hogy a breakout roomokban a tanári jelenlét hiányában a hallgatók egy része passzív volt, nem végezte el a kijelölt feladatokat, valamint nem működött együtt a

hallgatótársakkal. Az ilyen esetekben érdemes lenne az oktatók figyelmét felhívni arra, hogy inkább nagyobb létszámú, de kevesebb breakout roomot hozzanak létre, amelyek között könnyebb és gyorsabb az átjárás a tanár számára. Továbbá lehetséges a feladatok olyan formában történő differenciálása is, hogy az ott végzett tevékenységek esetében valamilyen konkrét nyelvi produktumot kell bemutatni a csoportnak, így a hallgatóknak kevésbé van lehetőségük arra, hogy passzívak maradjanak és „megússzák” a feladat elvégzését. Itt tehát a végproduktum-alapú megközelítések javasolhatók.

### Online eszközök

A digitális oktatás bevezetésének alapja a megfelelő online eszközök és platformok megléte. Ezek a BGE-n már ezen oktatási forma előtt is a tanárok rendelkezésére álltak: mindenki az igényeinek megfelelően választhatott a Moodle vagy a Coospace között, a kényszertávoktatás alatt pedig használhatta a Teams-et vagy bármely más online platformot. A kutatás során egyértelműen kirajzolódott, hogy azokon az órákon, ahol a tanárok jól kezelik ezeket az eszközöket, ki is használják az általuk nyújtott lehetőségeket, és emiatt jól halad az oktatás, produktívak és érdekesek az órák. Ez a jelenség szintén aláhúzza a fentebb már említett pedagógiai digitális kompetencia jelentőségét. Az is kiderült azonban, hogy a korábbi kutatások eredményeihez hasonlóan (vö. *Fajt, Török és Kövér, 2021, Dringó-Horváth, T. Nagy, Weber, 2021*) több tanár nem ért megfelelően a számítógép használatához és az online platformok kezeléséhez, ezért a hallgatók úgy vélik, hogy az oktatók emiatt nem tudják módszertani tudásuk javát adni.

Ennek ellenére a hallgatók (a válaszadók közel 30%-a) összességében úgy látják, hogy tanáraik áthidaltak minden olyan problémát, amely az online oktatás során felmerült, de **több oktató segítségre szorul a digitális eszközök kezelésében**, néhányan még a számítógép használatában is; számukra továbbképzéseket javasolnak. Ez a továbbképzési irány mindenképpen megfontolandó és lényeges a felsőoktatási oktatók vonatkozásában.

Természetesen a diákok is tisztában vannak azzal (a válaszadók 3%-a említette ezt), hogy az online oktatás esetén bármikor technikai problémák léphetnek fel, ezért úgy gondolják, hogy „erős internet és jó eszközök lennének szükségesek, mind a tanár, mind a diákok esetében”. A néha akadózó kapcsolat javítása érdekében azt is felvetik, hogy nem minden esetben kellene mindenkinek bekapcsolnia a kamerát, mivel ez nagyon leterheli a hálózatot.

### Motiváció

A motiváció kapcsán – a korábbi kutatásokhoz hasonlóan (pl. *Lin és mtsai, 2017; Zhou és mtsai, 2021; Chiu mtsai, 2021*) – általánosságban az derült ki, hogy a hallgatókat nehezebben lehet motiválni az online oktatás során, mint a jelenléti oktatásnál: a diákok véleménye szerint „a motiválás sokkal nehezebb online”. A hallgatók többsége (a válaszadók 15%-a) elvárja az oktatótól, hogy motiválja a csoportot, ugyanakkor jó néhányan (a válaszadók 7%-a) látják azt is, hogy az önmotiváció a hallgató felelőssége. Ez pedig a hallgatói autonómia és annak megteremtése szempontjából nagyon lényeges felismerés. A visszajelzések között többségben volt (a válaszadók 10%-a hozta fel ezt a kérdést) a pozitív vélemény az oktatói motivációval kapcsolatban: „a témák érdekességéből adódóan motivációból nem volt hiány”. Ugyanakkor volt egy-egy önkritikus,

negatív vélemény is, pl.: „a tanároknak nehéz elérni, hogy a diákok mindig aktívan részt vegyenek az órákon” – ami azt jelzi, hogy a hallgatók reflektálnak saját tanulási folyamataikra, és ezzel kapcsolatban visszacsatoló kritikát is megfogalmaznak.

A hallgatók több esetben (a válaszadók 6%-a) említették saját vagy hallgatótársaik felelősségét is: „motiváció nem nagyon volt, a hallgatók lehettek volna aktívabban”, valamint „a csoportból valaki biztos, hogy nem szeretne dolgozni”. Ennek fényében fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a hallgatók tisztában vannak az oktatók felelősségével és mozgásterével a motivációval kapcsolatban, de nem vitatják el a saját felelősségüket sem.

A válaszok alapján azt a következtetést szűrtük le, hogy a motiváció összefügg az oktató és a hallgató személyiségével, illetve az oktató által használt tananyagokkal, módszerekkel: „a tanár megfelelően motivált minket, de legfőképpen azért, mert ő is motivált volt”, valamint „a legfőbb motiváció szerintem leginkább belső indíttatású volt: az, hogy érdekes kérdéseket és feladatokat kaptunk, amelyek iránt magunk is érdeklődtünk”. Találkoztunk olyan érdekes visszajelzéssel is, hogy az online oktatás során az oktató jobban tudott motiválni, mint a hagyományos, tantermi oktatás során: „újra megkedveltette velem az adott nyelvet”, s voltak olyan válaszadók is, akik fontosnak tartották a jó időmenedzsmentet is mint motiváló tényezőt: „fontos a jó időbeosztás”. Összegezve: a visszajelzésekből, javaslatokból az derült ki, hogy a motiváció tekintetében a hallgatók számára **különösen fontos szerepet játszanak az oktató módszerei és személyisége**. Egyúttal az is kitűnik, hogy a diákok hálásak az érdekes, motiváló feladatokért, sőt el is várják az oktatóktól, hogy motiválják őket.

## KONKLÚZIÓ

Kutatásunk eredményeit a fent ismertetett hét elemzési témakör alapján röviden a következőképpen foglalhatjuk össze. A kommunikáció kapcsán egyértelműen megfogalmazódott az oktatói kommunikáció pontosságával kapcsolatos elvárás, valamint a kommunikációs csatornák egyszerűsítésének és azok egyszerű csökkentésének igénye. A tananyagok tekintetében a hallgatók az online tananyagokat részesítik előnyben, és játékos, kreatív, interaktív feladatoknak örülnek. A haladás-hatékonyosság kapcsán a módszertani kreativitás és a monotonitás ellensúlyozására való törekvések fontosak; ez történhet pl. gamifikáció, projektmódszer vagy éppen alternatív értékelés segítségével. Az online tudásértékelési módszerek kevésbé stresszesek a hallgatók számára, azonban a vizsgák tisztaságán javítani kell, a tudásellenőrzésre a hallgatók számára rendelkezésre álló munkaidőt pedig reálisan kell megbecsülni.

Az online órák során az interakciót erősíteni és növelni szükséges, az oktatók részéről ennek a technikai hátterét meg kell tervezni, a technikai eszközök használatához való tudást pedig maradéktalanul el kell sajátítani. Az online eszközök használatával összefüggésben elmondható, hogy a hallgatók szerint tanáraik nagy része képes az online oktatáshoz szükséges digitális eszközöket, applikációkat és szoftvereket kezelni, de számos oktató esetében továbbképzések is kívánatosak lehetnek. Egyértelműnek látszik tehát, hogy tovább kell erősíteni az oktatók pedagógiai digitális kompetenciáját. A motiváció tekintetében az rajzolódik ki, hogy a hallgatók elvárják az oktatóktól, hogy motiválják őket, azonban tisztában vannak az önmotiváció jelentőségével is.

Zárasképpen kutatásunk limitációira hívjuk fel a figyelmet: kutatásunk relatíve kis mintán és mindössze egy felsőoktatási intézményben készült, így adataink nem reprezentatívak, ebből kifolyólag pedig pusztán jelenségeket és azok lehetséges magyarázatait tárhatják fel, és nem általánosíthatóak. Az általunk alkalmazott tartalomelemzés szubjektív jellege miatt megállapításaink szükségszerűen tükrözik a szerzők oktatási és intézményi tapasztalatait, amelyek a jelen kutatás felhasználói szempontjából – az érintett intézményekre és oktatási kontextusokra tekintettel – előnyt vagy akár hátrányt is jelenthetnek. Bízunk abban, hogy intézetünk kutatása és annak megállapításai nemcsak a felsőoktatásban tevékenykedő (szak)nyelvoktatói közösség számára hasznosak, hanem a más tárgyakat tanító egyetemi oktatók számára is jelentőséggel bírnak. Reményeink szerint – tágitva kutatásunk felhasználási körét – eredményeink és fenti megállapításaink útmutatásul szolgálhatnak a felsőoktatási tananyag- és humánerőforrás-fejlesztések tekintetében is.

## IRODALOM

- Asztalos Réka, Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs, Pál Ágnes és Szénich Alexandra (2021): Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszerrel megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban: egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 84–100.
- Bánhegyi Máttyás és Fajt Balázs (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. **26**. 3. sz., 38–50.
- Bánhegyi Máttyás és Fajt Balázs (2021): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*. **31**. 5. sz., 72–91.
- Benedek András (2020): Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 185–192. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.387>
- Benites, L. C., do Nascimento, J. V., Milistetd, M. és Farias, G. O. (2016): Content Analysis in Pedagogical Research in Physical Education: A study on supervised curricular practicum. *Movimento*. **22**. 5. sz., 35–50.
- Bryant A, Charmaz K. (2007): Grounded theory research: methods and practices. In: Bryant A. és Charmaz K. (szerk.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*, SAGE, Thousand Oaks, CA. 1–28.
- Buda András (2010): Attitudes of teachers concerning the use of ICT equipment in education. *Journal of Social Research & Policy*. **1**. 2. sz., 131–150.
- Chiu, T. K. F., Lin, T. J. és Lonka, K. (2021): Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*. **30**. 187–190. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Dombi Judit, Sipos Norbert, Vörös Zoltán, Egervári Dóra, Simon Krisztián, Fodorné Tóth Krisztina és Ambrus Attila József (2021): Online vagy sem - mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi

- Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*. **31**. 11-12. sz., 130–152. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.130>
- Dringó-Horváth Ida (2020): Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*. **26**. 3. sz., 21–37.
- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor és Papp-Danka Adrienn (2020): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest.
- Dringó-Horváth Ida és Gonda Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei *Képzés és gyakorlat*. **16**. 2. sz., 21–48. Letöltés: <https://doi.org/10.17165/TP.2018.2.2>
- Dringó-Horváth Ida és Menyhei Zsófia (2020): A nyelvkönyvpiac változásai – nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 1-2. sz., 51–82.
- Dringó-Horváth Ida, T. Nagy Judit és Weber Andrea (2021): Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. *Educatio*. **30**. 3. sz. 496–507. Letöltés: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Elo, S., és Kyngäs, H. (2007): The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. **62**. 1. sz., 107–115.
- Ertmer, P. A. és Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010): Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*. **42**. 3. sz., 255–284.
- Fajt Balázs, Török Judit és Kövér Péter (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 72–100.
- Fajt Balázs és Bereczky Klára (2021): Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása. *Porta Lingua*. **2021**. 1. sz., 49–57. Letöltés: <https://doi.org/10.48040/PL.2021>
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé J. (szerk.): *III. Oktatás-informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–109.
- Fekete, Imre (2020): Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. **5**. 2. sz., 251–275.
- Gabriel, M. A., Campbell, B., Wiebe, S., MacDonald, R. J. és McAuley, A. (2012): The role of digital technologies in learning: Expectations of first year university students. *Canadian Journal of Learning and Technology*. **38**. 1. sz., 1–18.
- Garrison, D. R. és Cleveland-Innes, M. (2004): Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of

- inquiry. In: Bourne, R. J. és Moore, J. C. (szerk.): *Elements of quality online education: Into the mainstream*. Sloan, Needham, MA. 47–58.
- Géring Zsuzsanna (2014): Tartalomelemzés: A virtuális és a valós világ határán: Egy vállalati honlap-elemzés bemutatása. *Kultúra és közösség*. 5. 1. sz., 9–24.
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., és Stephan, M. (2020): The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*. 21. 1. sz. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Hargitai Dávid Máté, Sasné Grósz Annamária és Veres Zoltán (2020): Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*. 98. 7. sz., 839–857. Letöltés: <https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839>
- Hargittai Eszter (2010): Digital na(t)ives' variation in Internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological Inquiry*. 80. 1. sz., 92–113. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Haycroft, J. (1998): *An introduction to English language teaching*. Longman, London.
- Hsieh, H. F. és Shannon, S. E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*. 15. 9. sz. 1277–1288. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hülber László, Papp-Danka Adrienn és Dringó-Horváth Ida (2020): A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. 7. 4. sz., 302–330. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.401>
- Kétyi András (2017). Egy mobil nyelv tanulási applikáció használata és tapasztalatai a nyelvoktatásban. In: Loch Ágnes és Dévény Ágnes (szerk.): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban – motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 59–66.
- Kiss Hedvig és Pikó Bettina (2018): Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. 68. 5-6. sz. Letöltés: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/15286>
- Krippendorff, K. (2013): *Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.)*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Lin, C. Z., Zhang, Y., és Zheng, B. (2017): The roles of learning strategies and motivation in online learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*. 113. 75–85.
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.

- N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*. **31**. 2. sz., 23–53. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23>
- Nagy Ádám és Fekete Mariann (2020): OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 203–207.
- Németh Szilvia, Rajnai Richárd, Cziboly Ádám és Bethlemfalvy Ádám (2021): A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoporthoz beszélgetés alapján. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 17–34.
- Ollé János (2011.11.3-5.): A digitális nemzedék tanulási stratégiájának változása és online az eszközhasználattal kapcsolatos összefüggések. *11. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest.
- Pál Ágnes és Kóris Rita (2021): Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 35–49.
- Papp-Danka Adrienn (2013): Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban. In: Ollé J. és mtsai. (szerk.): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–42.
- Papp-Danka Adrienn (2019): Digital lifestyle – digital citizenship – digital pedagogy. *Opus et Educatio*. **6**. 4. sz., 445–457.
- Proháczik Ágnes (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 208–119. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.390>
- Rab Árpád (2018): A digitális kultúra jellemzői. In: Nemeslaki A. (szerk.): *Információs Társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest. 58–63.
- Rausch Attila és Misley Helga (2021): A COVID-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 62–71.
- Rovai, A. P., és Jordan, H. M. (2004): Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. **5**, 1–13.
- Szabó Éva, Jagodics Balázs és Kóródi Kitti (2021): A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 3–16.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. és Gray, K. (2010): Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*. **54**. 4. sz., 1202–1211.
- Zhou, X., Chai, C. és Jong, M. (2021): Does relatedness matter for online self-regulated learning to promote perceived learning gains and satisfaction? *Asia-Pacific Education Researcher*. **30**. 205–215. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00579-5>