

Helyzetkép a tanulói autonómiáról a digitális oktatás idején: egy kérdőíves felmérés eredményei

Magyarországon 2020 tavaszán a COVID-19 járvány miatt a legtöbb egyetemi hallgató hirtelen egy teljesen új és általa kevésbé ismert oktatási környezetben találta magát, amelyben azonnal teljesítenie is kellett tanulmányi kötelezettségeit (Hrubos, 2021).

Mivel a kényszertávoktatásnak köszönhetően a hallgatók a társakkal és az oktatókkal is limitált interakciót tudtak folytatni, és mivel ez sem az addig megszokott módon történt, a hallgatók bizonyos fókig magukra maradtak a tanulmányi kötelezettségek teljesítése és saját tanulásuk megszervezése terén. Ebben a kivételes helyzetben vélhetőleg azon hallgatók voltak sikeresebbek, akik több önállósággal bírtak. Tanulmányunkban azt járjuk körbe, hogy (1) ez az új, a diákok részéről megnövekedett autonómiát követelő tanulási környezet hogyan hatott a tanulói autonómia egyes területeire, illetve hogy (2) a hallgatók az autonómiát alkotó bizonyos részterületek (aspektusok) terén hogyan értékelték önmagukat és tanulási teljesítményüket a 2020 tavaszi szorgalmi időszak tekintetében. Tanulmányunk célja, hogy kutatásunkkal pillanatképet adjunk arról, hogy az egyetemi hallgatók mennyire tudtak megfelelni az autonómia jelentette kihívásoknak, és mennyire voltak képesek megszervezni saját tanulásukat. Erre tekintettel tanulmányunkban először a digitális oktatási környezetekkel kapcsolatosan a COVID-19 járványt megelőző időszakban készült kutatásokat foglaljuk össze röviden. Ezt követően elméleti háttérként Tassinari (2012, 2015) tanulói autonómiát leíró, dinamikus modelljét ismertetjük, amire kutatásunk empirikus része épül. A kutatási módszerek leírását követően az eredményeket és azok értelmezését adjuk közre.

Elméleti háttér

A COVID-19 járványt megelőző felsőoktatásban a vegyes tanulás (*blended learning*), azaz a hagyományos, osztálytermi oktatás digitális eszközökkel való kombinálása volt a legtipikusabb oktatási környezet. Ubell (2017) meghatározása szerint a vegyes tanulás olyan oktatási forma, ahol az online eszközök segítségével megvalósuló digitális oktatás keveredik a hagyományos, osztálytermi oktatással. Ubell (2017) szerint a vegyes tanulás alkalmával az oktatás 70%-a zajlik le digitális platformokon, míg a maradék 30%-a osztálytermi formában valósul meg. Korábbi kutatások

(Ho és mtsai, 2016; Jesus és mtsai, 2017; McCutcheon és mtsai, 2015) azt bizonyítják, hogy a vegyes tanulás előnye abban rejlik, hogy hatékonyan és rendszerszerűen ötvözi a digitális és az osztálytermi oktatást mind a kettő előnyeire építve, ily módon támogatva a teljes oktatási folyamatot. Ezen oktatási környezetben az oktató motiváló képessége jelentős lehet (Ibrahim, 2019). Hagyományos osztálytermi oktatást vizsgálva korábbi magyar kutatások körüljárták a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos saját szerepéről alkotott nézeteit (Mezei és Fejes, 2020), amely kérdés az online oktatás során is kiemelkedő szereppel bírt.

Számos korábbi kutatás igazolta, hogy a legtöbb oktatási környezet vonatkozásában előnyös az online, digitális eszközök hagyományos oktatási módszerrel való vegyítése a tanulási folyamatokat illetően (Donnelly, 2010; Jesus és mtsai, 2017; Nguyen, 2015; Woltering és mtsai, 2009). A felsőoktatási környezetek esetében azonban nem egyértelműen érrefelé mutatnak a kutatók megállapításai. Az Egyesült Államokban egy nemrégiben végzett kutatás adatai szerint az elmúlt években a digitális oktatás a felsőoktatás szintjén vesztett népszerűségéből (Allen és mtsai, 2016), mert a digitális eszközök használata még mindig nehézséget jelent az oktatók számára (Kelly és mtsai, 2009; Ubell, 2017). Az egyetemi oktatók szemszögéből az ezen új oktatási módra való beletanulás – az ezzel kapcsolatos további munkaterhek miatt – további bonyodalmakat okozhat. Ezenkívül a digitális oktatási módban problémát jelent az oktatók és a hallgatók közötti személyes kapcsolatok hiánya (Ubell, 2017). Ezzel összefüggésben az oktatói visszajelzések és az oktató-hallgató interakciók terén végzett korábbi kutatások megállapították, hogy az ilyen interakciók nagyban hozzájárulnak a tanulási folyamat sikeréhez (Garrison és Cleveland-Innes, 2004; Rovai és Jordan, 2004). Az ilyen interakciók az online oktatás esetében pedig nem olyan mértékben és mennyiségben fordulnak elő, mint a hagyományos, osztálytermi oktatás esetében, ami nem előnyös (DeLacey és Leonard, 2002).

A COVID-19 járvány miatt a legtöbb egyetemi hallgató hirtelen egy teljesen új oktatási környezetben találta magát: egyik napról a másikra egy 100%-ban digitalizált oktatási környezet vette őket körül. Bár az internet segítségével a hallgatók az ily módon

A COVID-19 járvány miatt a legtöbb egyetemi hallgató hirtelen egy teljesen új oktatási környezetben találta magát: egyik napról a másikra egy 100%-ban digitalizált oktatási környezet vette őket körül. Bár az internet segítségével a hallgatók az ily módon átalakult oktatási környezetben is kapcsolatban voltak társaikkal és oktatóikkal, a diákok saját tanulása sokkal inkább függött maguktól – és elsősorban főként tőlük –, mint korábban. Erre egy magyar egyetemi környezetben végzett vizsgálat Asztalos és munkatársai (2021), valamint Fajt, Török és Kövér (2021) is rámutattak. A korábbi, személyes oktatástól eltérően, amellyel kapcsolatban Asztalos és Szénich (2018) megállapították, hogy a hallgatók az autonómiával kapcsolatos iránymutatást elsősorban a tanártól várták el, az új, online kényszer-távoktatási környezetben – többek között az információáramlás nehézségei miatt – a hallgatók az autonómia területén is kénytelenek voltak jobban magukra hagyatkozni.

átalakult oktatási környezetben is kapcsolatban voltak társaikkal és oktatóikkal, a diákok saját tanulása sokkal inkább függött maguktól a hallgatóktól – és elsősorban főként tőlük –, mint korábban. Erre egy magyar egyetemi környezetben végzett vizsgálattal Asztalos és munkatársai (2021), valamint Fajt, Török és Kövér (2021) is rámutattak. A korábbi, személyes oktatástól eltérően, amellyel kapcsolatban Asztalos és Szénich (2018) megállapították, hogy a hallgatók az autonómiával kapcsolatos iránymutatást elsősorban a tanártól várták el, az új, online kényszer-távoktatási környezetben – többek között az információáramlás nehézségei miatt – a hallgatók az autonómia területén is kénytelenek voltak jobban magukra hagyatkozni.

A kényszer-távoktatási helyzetben viszont a tanulói autonómia nélkülözhetetlen volt az új környezetben való teljesítéshez és a megfelelő tanulmányi eredmények eléréséhez. Erre alapozva a jelen tanulmány keretében Ruelens (2019. 376.) munkájára támaszkodva a tanulói autonómiát olyan helyzetként határozzuk meg, amelyben „a diák tudatában van a tanulási folyamat különböző aspektusainak, valamint – különféle mértékben – képes és hajlandó arra, hogy stratégiákat alakítson ki a saját tanulási folyamatának megkezdésére és szabályozására” (a szerzők fordítása).

Az autonómiával kapcsolatos korábbi magyarországi empirikus kutatások kapcsán elmondható, hogy a magyar oktatási környezetben számos kutató vizsgálta a tanulói autonómia kérdéskörét az idegennyelv-tanulással összefüggésben. Csizér és Öveges (2019) középiskolás tanulók autonóm tanulási viselkedését kutatta a nyelvi vizsgák tükrében, és azt találták, hogy a vizsgák nem feltétlenül támogatják a tanulói autonómiát. Albert, Tankó és Piniel (2018) az autonóm tanulásra való hajlam, a tanult idegen nyelv, a nem és az életkor összefüggéseit kutatták: meglátásaik szerint az angolt tanulók, a lányok és a fiatalabbak motiváltabbak voltak. Csizér és Kormos (2012) három jól elkülönülő nyelvtanulói csoport motivációját, nyelvtanulási autonómiáját és önszabályozó tanulást segítő stratégiáit vizsgálták. Azt állapították meg, hogy a vizsgálati alanyok önszabályozó és autonóm tanulási viselkedése nem volt kielégítő. Asztalos, Szénich és Csizér (2020) autonóm tanulást segítő, önszabályozó stratégiákat vizsgáltak egyetemi hallgatók esetében, és arra a konklúzióra jutottak, hogy a diák saját erőfeszítései mellett az oktatói oldalról történő támogatás elengedhetetlen a sikeres nyelvtanulási folyamathoz. Szénich és Szokács (2016) egyetemi hallgatók önálló nyelvtanulási képességét vette górcső alá az üzleti felsőoktatásban, és azt találták, hogy a hallgatók nem eléggé tudatosak nyelvtanulásuk megtervezésekor. Asztalos és Szénich (2018), Csizér és Tankó (2017), valamint Válóczy (2016) kutatásaikban egybehangzóan azt találták, hogy az egyetemisták számára is gondot okoz a tanulási folyamat autonóm irányítása. Ezen eredmények alapján kérdéses volt, hogy a magyar egyetemi hallgatók mennyire sikeresen tudják kezelni az online oktatás jelentette kihívásokat.

Arról viszont, hogy az autonóm tanulás hogyan is megy végbe, megoszlik a szakirodalom véleménye. Általánosságban véve elmondható, hogy a szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy bizonyos aspektusok valóban jellemzik az autonóm tanulást, valamint abban is konszenzus van, hogy bizonyos fokú szabályozás az autonóm tanulás során végbemegy. A szakirodalom (Bolhuis, 1996; Cotterall, 2000; Dam, 1995; Hammond és Collins, 1991; Holec, 1981; Knowles, 1975; Machaal, 2015; Oxford, 1990; Reinders, 2010; Tassinari, 2012; Zimmerman és Pons, 1986) azon célú áttekintése után, hogy a kutatók milyen tevékenységek jelenlétét fogadják el konszenzusképpen az autonóm tanulás, azon belül is a különféle szabályozó tevékenységekkel összefüggésben (amelyeket Ruelens [2019] aspektusoknak hív), Ruelens (2019. 377.) a következőket állapítja meg: „Általánosságban véve az autonóm tanulás aspektusaiként [az irodalom] a következőket említi: tájékozódás és célkijelölés, ismeretforrások és tevékenységek kiválasztása, tervezés, tervvégrehajtás, a tanulási folyamat *figyelemmel kísérése*, a tanulás eredményeinek *értékelése* és a terv átdolgozása.”

A jelen kutatás során arról szerettünk volna információkhoz jutni, hogy a hallgatók hogyan élték meg a digitális kényszer-távoktatás alatt az autonóm tanulás szabályozásának élményét. Ezenkívül a kutatás során arról is gyűjtöttünk adatokat, hogy hogyan befolyásolta a digitális kényszer-távoktatási környezet a hallgatók saját tanulási folyamataikról kialakított összképét, attitűdjét. Erre tekintettel a Ruelens (2019) által megállapított, konszenzusként elfogadott autonóm tanulási tevékenységek közül három olyan aspektusra összpontosítottunk vizsgálataink során, amelyek nemcsak hogy a teljes tanulási folyamat alatt jelen vannak, hanem amelyet a hallgatók – ideális esetben – teljesen maguk szerveztek és irányítottak az első COVID-19 hullám alatt: az általunk vizsgált autonóm tanulási aspektusok tehát a célkijelölés, a tanulási folyamat figyelemmel kísérése és a tanulás eredményeinek értékelése. Ezek az aspektusok egyúttal a diákok digitális kényszer-távoktatási környezetben alkalmazott döntéshozatali mechanizmusaira is rávilágítanak.

Vizsgálatunkra figyelemmel a tanulási folyamat leírására és a jelen kutatás elméleti alapokkal való alátámasztására olyan tanulói autonómiát leíró elméleti modellt kerestünk, amellyel lehetséges leírni a fenti, leggyakrabban kutatott aspektusok kapcsán a hallgatói autonómia szintjeit és az autonómiával kapcsolatos attitűdöket. Ezen megfontolásra tekintettel Tassinari (2012, 2015) tanulói autonómiát leíró, dinamikus modelljét választottuk elméleti kiindulópontként. Tassinari 2015-ös modellje a tanulói autonómiát négy alkotóelem mentén írja le: (1) kognitív és metakognitív, (2) affektív és motivációs, (3) társas és (4) cselekvésre irányuló. Röviden bemutatva: a kognitív és metakognitív alkotóelem a tudás strukturálásával függ össze; az affektív és motivációs alkotóelem a tanulás folyamán fellépő érzelmekkel és motivációkkal kapcsolatos. A társas alkotóelem a tanulási folyamat alatt történő, másokkal való együttműködést írja le; míg a cselekvésre irányuló alkotóelem a tanulási folyamat alatt bekövetkező döntéshozatalt írja le. A cselekvésre irányuló alkotóelem részei „tervezés, ismeretanyagok és módszerek kiválasztása, feladatmegoldás, nyomon követés, értékelés, együttműködés és *saját tanulási folyamat irányítása*” (Tassinari, 2015. 74.). A célkijelölés – avagy a Tassinari-féle (2015) modellben a „tervezés” – egyfelől elsődleges abból a szempontból, hogy a hallgató minden tevékenysége ennek lesz alárendelve, hiszen vezérlő elvként ez irányítja a célt megvalósítani hivatott hallgatói cselekvéseket, másfelől pedig a célkijelölésre hatással lehetnek a hallgatóra ható környezeti jellemzők (pl. tanulási környezet stb.).

A fentebb összefoglalt szakirodalmi konszenzusra alapozva a jelen kutatás a tanulási folyamat leginkább elfogadott aspektusainak vizsgálatára vállalkozik (részletesebben a leginkább elfogadott aspektusokról: Ruelens [2019] és fentebb), azaz a célkijelölés, a tanulási folyamat figyelemmel kísérése és a tanulás eredményeinek értékelése aspektusokra összpontosít, amelyek a Tassinari (2015)-féle modellben a „tervezés”, „a saját tanulási folyamat irányítása” és az „értékelés” alkotóelemek alatt találhatóak. A Tassinari (2015)-féle modell szerint a tervezés a hallgató azon tervezési folyamatait foglalja egybe, amelyek segítségével a diák a tanulási folyamatot saját szükségleteihez és céljaihoz igazítja; a saját tanulási folyamat irányítása a hallgató azon képessége, hogy a saját tanulási folyamatát irányítani tudja, és azért felelősséget tudjon vállalni; az értékelés segítségével pedig a hallgató saját tanulásának hatékonyságát minősíti és értékeli. Mivel Tassinari (2015) elméleti modellje attitűdöket vizsgáló modell, ezért a modell jól használható annak leírására és mérésére, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók hogyan álltak hozzá tanulásuk fenti aspektusaihoz, és hogy azokat saját szemszögükből hogyan minősítették.

Kutatási módszerek

A jelen vizsgálat a tanulói autonómiára fókuszálva vizsgálja az egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos élményeit, ennek kapcsán pedig az alábbi kutatási kérdésekre keresi a választ: Mi jellemzi a résztvevők digitális oktatás során megvalósuló autonóm tanulási viselkedését? Milyen volt a hallgatók hozzáállása az autonóm tanulás egyes aspektusaihoz a digitális oktatás alatt? Van-e összefüggés az egyes aspektusok esetében a hallgatói válaszok között? Mi befolyásolja és határozza meg a digitális oktatás alatt következő hallgatói célkijelölést és döntéshozatalt?

A kutatási kérdések megválaszolásához a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk, és kérdőíves módszerrel, nagy mintán vizsgáltuk meg egy budapesti egyetem hallgatóinak idegennyelv-órákkal kapcsolatos véleményeit.

Résztvevők

Kutatásunkban egyetemi hallgatókat, ezen belül is a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatóit vizsgáltunk. A kérdőívet a 2019-2020-as tanév tavaszi félévének végén az intézmény aktív státuszú hallgatói közül összesen 982 résztvevő töltötte ki. A kitöltők közül a nők száma (80,1%, $n = 787$) jóval meghaladja a férfiakét (19,9%, $n = 195$), a résztvevők átlagéletkora 20,7 év volt (szórás = 1,71). A legfiatalabb kitöltő 18, míg a legidősebb 42 éves volt.

Kutatási eszköz

Kutatási eszközünk egy saját készítésű kérdőív volt, amelynek kérdései és skálái a vonatkozó szakirodalomra (Tassinari, 2015) és korábbi empirikus kutatások (Asztalos és mtsai, 2021; Fajt, Török és Kövér, 2021) eredményeire épültek. A különböző háttérváltozók (pl. nem, kor stb.) mellett a kérdőívben arról kérdeztük a résztvevőket, hogy mennyire értenek egyet a kérdőívben megjelenő állításokkal. A résztvevők attitűdjét ötfokú Likert-skálán tettük mérhetővé. A Likert-skála az „1 = egyáltalán nem értek egyet”-től az „5 = teljesen egyetértek”-ig terjedt. A kutatási eszköz összesen 30 állítást tartalmazott, amelyek összesen 8 skálába tagozódtak be. A kutatás során használt skálák az alábbiak voltak:

1. Célkijelölés (5 tétel): a résztvevők milyen mértékben tudták meghatározni saját tanulási céljaikat. Példa: „Amikor online digitális oktatási formában tanultam, mindig tisztában voltam a napi tanulási céljaimmal.”
2. Tanulás szervezése és ellenőrzése (8 tétel): mennyire voltak képesek a résztvevők, hogy saját tanulásuk esetében tanulási lehetőségeiket átlássák, és haladásuk tervezésekor ezen lehetőségekkel élni tudjanak. Példa: „Élveztem, hogy én voltam felelős azért, hogy beoszzam a tanulásra fordított időmet.”
3. Az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása (3 tétel): milyen mértékben tudtak a résztvevők optimális tanulási feltételeket biztosítani saját maguknak az otthonukban. Példa: „Könnyedén megoldottam, hogy otthon nyugodt körülmények között tudjak tanulni.”
4. Online oktatás hatékonyságának figyelemmel kísérése (4 tétel): az online oktatás eredményessége a hagyományos oktatáshoz képest a hallgatók megítélése szerint. Példa: „Szerintem többet tanulhattunk volna, ha online digitális nyelvórák helyett személyes kontaktórákat tartottunk volna egy osztályteremben.”
5. Hallgatótársaktól való segítségkérés (3 tétel): milyen mértékben kértek segítséget a résztvevők a tanulótársaiktól, amikor nehézségekbe ütköztek a feladatok elvégzése során. Példa: „Segítséget kértem diáktársaimtól, amikor nem tudtam, hogyan kell egy feladatot elvégezni.”

6. Személyes társas érintkezésre való igény (2 tétel): mennyire hiányzott a résztvevőknek a személyes együtt- és jelenlét az osztályteremben. Példa: „Hiányzott, hogy személyesen jelen lehessen az osztályteremben az órákon.”
7. Otthon elvégzendő feladatok mennyisége (3 tétel): a résztvevők mennyire tartották optimálisnak az órákra való felkészülés során teljesítendő feladatmennyiséget. Példa: „A kurzus oktatója által meghatározott feladatokat a határidők tartása mellett időben el tudtam végezni.”
8. Oktatótól való segítségkérés (2 tétel): milyen mértékben kértek segítséget a résztvevők kurzusok oktatóitól, amikor nehézségekbe ütköztek a feladatok megoldása során. Példa: „Segítséget kértem a kurzusoktatótól, amikor nem tudtam, hogyan kell egy feladatot elvégezni.”

Adatelemzés és az adatgyűjtés menete

Az adatgyűjtési folyamat 2020. május közepe és július eleje között zajlott online és anonim módon. Az adatgyűjtéshez a Google Formsot használtuk. Az adatokat kvantitatív módon kódoltuk és az SPSS 27.0 statisztikai elemző szoftverbe importáltuk. A leíró statisztikák mellett korrelációs és regressziós elemzéseket is lefuttattunk.

Eredmények és diszkusszió

Annak érdekében, hogy eldöntsük, az általunk gyűjtött adatok alkalmasak-e a további elemzésre, először megvizsgáltuk a kutatás során használt skálák megbízhatóságát: célunk az volt, hogy megállapítsuk, hogy a kutatási eszköz megfelelően mér-e, és hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a kutatásban kapott adataink megbízhatóak-e. Ehhez minden skála esetében kiszámítottuk a skálák Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatóját, amelyet az 1. táblázatban foglaltunk össze.

1. táblázat. Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatók

Skála	Tételek száma	Cronbach-alfa
Céljelölés	5	0,690
Tanulás szervezése és ellenőrzése	8	0,736
Az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása	3	0,734
Online oktatás hatékonyságának figyelemmel kísérése	4	0,832
Hallgatótársaktól való segítségkérés	3	0,865
Személyes társas érintkezésre való igény	2	0,713
Otthon elvégzendő feladatok mennyisége	3	0,610
Oktatótól való segítségkérés	2	0,632

Mind a nyolc skálánk megbízhatónak bizonyult, mivel az egyes skálák Cronbach-alfa együtthatója elérte a szakirodalomban meghatározott 0,6-es küszöböt (Dörnyei és Taguchi, 2010), így az adatokat kutatásunkban felhasználhattuk. Ezt követően faktorelemzés segítségével (maximum likelihood varimax rotációval) megvizsgáltuk a skálakon belüli további lehetséges dimenziókat is. Az elemzés eredményei azt mutatták, hogy minden skála csupán egyetlen dimenziót mér, így további statisztikai elemzéseket is elvégezhetünk.

Ezután mind a nyolc skálánk esetében leíró statisztikák segítségével kiszámoltuk az átlagokat és azok szórását (2. táblázat), hogy képet kapjunk a résztvevők digitális oktatással kapcsolatos véleményeiről, illetve az autonóm tanulási viselkedésükről.

2. táblázat. A skálákhoz tartozó átlagok és azok szórásai

Skála	Átlag	Szórás
Tanulás szervezése és ellenőrzése	3,65	0,75
Otthon elvégzendő feladatok mennyisége	3,62	0,86
Személyes társas érintkezésre való igény	3,54	1,26
Célkijelölés	3,29	0,88
Oktatótól való segítségkérés	3,10	1,17
Hallgatótársaktól való segítségkérés	2,97	0,61
Online oktatás hatékonyságának figyelemmel kísérése	2,75	1,10
Az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása	2,70	1,16

A fenti adatokat elemezve, a tanulás szervezése és ellenőrzése skálára kapott viszonylag magas átlagból (3,65) kiderül, hogy a diákok jellemzően jól meg tudják szervezni a tanulásukat a saját otthonukban. Ezenkívül az átlagokból az is kiderül, hogy az oktatók által feladott, önállóan elvégzendő feladatok mennyiségével (3,62) is relatíve elégedettek voltak a résztvevők. Az ide tartozó átlag (3,62) azonban elgondolkodtató abban a tekintetben, hogy esetleg kissé csökkenteni érdemes a digitális oktatás során házi feladatként elvégzendő feladatok mennyiségét. A korábbi kutatások (vö. Pál és Kóris, 2021) eredményeihez hasonlóan a jelen vizsgálat eredményei is azt tükrözik, hogy a hallgatóknak van igénye a többi diákkal való személyes kontaktusra (3,54). Az adatokból az is kitűnik, hogy a résztvevők igyekeztek saját tanulási célokat kijelölni (3,29) maguk számára a digitális oktatás során. Az ehhez kapcsolódó átlag mindemellett arról is tanúskodik, hogy ez nem feltétlenül sikerült minden esetben.

Ami a másoktól való segítségkérést illeti, a résztvevőink jellemzően inkább az oktatójuktól kértek segítséget (3,10), ha valamit nem értettek, és kissé kevesebbszer keresték meg hallgatótársaikat (2,97). Ennek oka a szakirodalomban (Garrison és Cleveland-Innes, 2004; Pál és Kóris, 2021; Rovai és Jordan, 2004; Ubell, 2017) is hangsúlyosan tárgyalt személyes kontaktus hiányára vezethető vissza, hiszen a tantermi, jelenléti oktatás során a hallgatók napi rendszerességgel találkoznak egymással, így a hétköznapi beszélgetések kapcsán is könnyedén előjöhethetnek

A fenti adatokat elemezve, a tanulás szervezése és ellenőrzése skálára kapott viszonylag magas átlagból (3,65) kiderül, hogy a diákok jellemzően jól meg tudják szervezni a tanulásukat a saját otthonukban. Ezenkívül az átlagokból az is kiderül, hogy az oktatók által feladott, önállóan elvégzendő feladatok mennyiségével (3,62) is relatíve elégedettek voltak a résztvevők. Az ide tartozó átlag (3,62) azonban elgondolkodtató abban a tekintetben, hogy esetleg kissé csökkenteni érdemes a digitális oktatás során házi feladatként elvégzendő feladatok mennyiségét.

a kurzusokkal kapcsolatos kérdések, problémák. Ezek megvitatására az online oktatás során nem volt lehetőség, így a hallgatók ebből kifolyólag fordultak elsősorban az oktatóhoz. Az online oktatás hatékonyságával kapcsolatosan a diákok azt gondolják, hogy a személyes oktatás során talán több tananyagot lehetett volna átadni, mint a digitális oktatás során, ami a korábbi kutatások eredményeihez (Ives, 2021; Karadag és Ergin-Kocaturk, 2021) hasonlóan a digitális oktatás adott körülmények között való megvalósításának hatékonyságát részben megkérdőjelezi. Az utolsó skála, vagyis az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása vonatkozásában látható nagyon alacsony átlag (2,70) arra enged következtetni, hogy a hallgatóknak nehézségeik akadtak azzal, hogy elvonulva, zavartalanul tudják végezni tanulási feladataikat. A szakirodalom szerint az iskolai eredmények sikerességének – különös tekintettel a digitális oktatásra – egyik meghatározó eleme, hogy a tanulóknak van-e lehetősége elvonultan, saját térben fókuszálni a tanulmányaikra (Garrett-Peters és mtsai, 2016). Ez egybecseng korábbi magyar vizsgálatokkal is, ahol hagyományos, osztálytermi oktatást vizsgálva Jagodics és munkatársai (2020) is rámutattak az iskolai környezet erőforrásai, valamint a motiváció és a jóllét kapcsolatának jelentőségére, amely tényezők a digitális oktatás alkalmával is kifejtik hatásukat.

Emellett kíváncsiak voltunk a fenti változók közötti kapcsolatokra is, amelyeket egyrészt korrelációs, másrészt pedig regresszióelemzéssel vizsgáltuk meg. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert így a változók közötti potenciális összefüggéseket mélyebben is fel tudjuk tárni. Ehhez kapcsolódóan először a korrelációs elemzések szignifikáns eredményeit adjuk közre a 3. táblázatban. A korrelációs együttható értéke -1 és +1 között mozoghat, és minél közelebb van a 0-hoz képest az 1-hez (vagy a -1-hez), annál erősebb a pozitív (vagy a negatív) kapcsolat a változók között. A táblázatban csak a statisztikailag szignifikáns eredményeket közöljük, ily módon kiszűrve azon adatokat, amelyek között nem áll fenn szignifikáns kapcsolat.

3. táblázat. A korrelációs elemzés eredményeinek összefoglalása

Skála	1	2	3	4	5	6	7	8
1) Célkijelölés	1							
2) Tanulás szervezése és ellenőrzése	0,58	1						
3) Az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása	-0,55	-0,67	1					
4) Online oktatás hatékonyságának figyelemmel kísérése	0,55	0,52	-0,59	1				
5) Hallgatótársaktól való segítségkérés	-0,08				1			
6) Személyes kontaktus igénye	-0,37	-0,41	0,57	-0,57		1		
7) Önállóan elvégzendő feladatok mennyisége	0,36	0,48	-0,33	0,38	0,11	-0,20	1	
8) Oktatótól való segítségkérés	0,32	0,14	-0,10	0,18	-0,16	0,04	0,04	1

A 3. táblázatban jól látható, hogy számos statisztikailag szignifikáns együttjárás fedezhető fel a változók között, amelyek közül számos esetben találunk erős kapcsolatot. Az első változó, vagyis a célkijelölés esetében erős a korreláció a második, a harmadik, a negyedik változóval, valamint viszonylag jelentős a kapcsolat a hatodik, a hetedik és a nyolcadik változóval is. A második változónk, vagyis a saját tanulás megszervezése esetében szintén nagyon erős a kapcsolat a harmadik, a negyedik, az ötödik és a hetedik változóval. A harmadik változó, vagyis az otthon környezet tanuláshoz való optimalizálása esetében is erős együttjárást tudunk felfedezni a negyedik, a hatodik és a hetedik változóval. A negyedik változónk, azaz a digitális oktatás hatékonyságának megítélése esetében korrelációt találunk az első, a második, a harmadik, a hatodik és a hetedik változó között. A többi változó esetében csupán gyenge korrelációs kapcsolatok fedezhetők fel a változók között.

Az eredményekben az is érdekes, hogy számos negatív korreláció is szerepel a 3. táblázatban: így például a célkijelöléssel negatívan korrelál a harmadik változó, vagyis azok, akik nem tudták jól optimalizálni az otthonukban történő online oktatáshoz az otthoni környezetet, azoknak a célkijelölés sem ment könnyedén, illetve akiknek hiányzott a személyes kontaktus, azoknak a cél kijelölés is nehezebben ment. A tanulás szervezése és ellenőrzése változó is negatívan korrelált más változókkal, ami azt mutatja, hogy a tanulás megszervezésével nehézségük volt azoknak, akik az otthonukban is nehezen tudtak optimális tanulási körülményeket teremteni, illetve akiknek a személyes kontaktusra való igényük magas volt. Hasonlóképpen: akik nem tudták optimalizálni az otthonról történő tanulást, azok nem tudták jól kijelölni a tanulási céljaikat, illetve nem érezték annyira hatékonynak a digitális oktatást, mint mások, valamint ezek a válaszadók az elvégzendő otthoni feladatok mennyiségét is többnek találták másokhoz viszonyítva.

A korrelációs elemzésre támaszkodva elmondható tehát, hogy a legtöbb esetben az otthoni környezet ideális optimalizálásának hiánya okozta a legnagyobb problémát, és ez sok más járulékos problémát is generált. Ilyen probléma volt a szakirodalomban (Garrett-Peters és mtsai, 2016) is hangsúlyozott személyes kontaktusra való igény, a hallgatók nehezen tudták szétválasztani az otthoni magánéletüket az oktatástól, valamint a célkijelöléssel és a saját tanulásuk irányításával, szervezésével is gondjuk akadt azoknak a résztvevőknek, akik nem tudták a digitális oktatáshoz optimalizálni az otthoni környezetüket. Ebből az rajzolódik ki, hogy az otthoni környezet optimalizálása előfeltétele a sikeres online tanulásnak, csakúgy, ahogyan a hagyományos oktatás esetén is meghatározó az oktatási környezet.

Mivel a tanulói autonómia esetében a célkijelölés a tanulási folyamat során igen jelentős szerepet játszik (Tassinari, 2012, 2015), illetőleg mivel a korrelációs elemzések esetében ezzel a változóval mindegyik más változó is szignifikánsan korrelál, így ezt a változót választottuk meg magyarázandó változónak. Ez azt jelentette, hogy regressziós elemzés segítségével igyekeztünk magyarázni, hogy mely változók vannak hatással a célkijelölésre (azaz a magyarázandó változóra). Elemzésünk eredményeit a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat. A regresszióelemzés eredményének összefoglalása a célkijelölés mint magyarázandó változó esetében

Skála	B	SE B	β
1) Tanulás szervezése és ellenőrzése	0,31	0,04	0,27*
2) Az otthoni tanulás céljából a tanulási környezet kontrollálása	-0,14	0,03	-0,19*
3) Online oktatás hatékonyságának figyelemmel kísérése	0,17	0,03	0,21*
4) Hallgatótársaktól való segítségkérés	-0,09	0,03	-0,06*
5) Személyes kontaktus igénye	-0,02	0,02	-0,03*
6) Önállóan elvégzendő feladatok mennyisége	0,08	0,03	0,08*
7) Oktatótól való segítségkérés	0,16	0,02	0,21*
R ²		0,48	
F az R ² változására		132,28	

*p < ,01 Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellünkben.

A 4. táblázatból jól látszik, hogy a vizsgálatba bevont összes skála nem csak pusztán hatással van a célkijelölésre, hanem elég erősen befolyásolja azt: regressziós modellünk magyarázó ereje 48% ($R^2 = 0,48$), vagyis a hét változónk összességében 48%-ban magyarázza meg a hallgatói célkijelölést, tehát az összes skála hatással van a célkijelölésre. A modellünkben az is látszik, hogy több skála „ β ”, azaz magyarázó értéke viszonylag magas (1., 3., 7.), míg más változók nagyobb (2.), megint más változók – ha csak kis mértékben is (4., 5.) de – negatívan hatnak a célkijelölésre. A regressziós modell alapján tehát elmondható, hogy a hallgatói célkijelölést meghatározzák a következők: a résztvevők meg tudják-e szervezni saját tanulásukat; hatékonyan tartják-e a digitális oktatást és segítséget kérnek-e az oktatóiktól, valamint mennyire tartják soknak az elvégzendő feladatokat (bár ez utóbbi változó magyarázó értéke nagyon alacsony: $\beta = 0,08$). A negatív értékekből továbbá az a következtetés is levonható, hogy azon hallgatók, akik segítséget kérnek más hallgatóktól, illetve igénylik a személyes kontaktust, kevésbé tudják kijelölni saját tanulási céljaikat, illetve nem megfelelően tudják biztosítani az ideális tanulási környezetet az otthonukban. A szakirodalommal egybehangzóan a jelen vizsgálati adatok alapján is azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hallgatóknak az online, digitális oktatás során kifejezetten szükségük van az oktatói iránymutatásra (Asztalos, Szénich és Csizér, 2020; Garrison és Cleveland-Innes, 2004; Pál és Kóris, 2021; Rovai és Jordan, 2004; Szénich és Szokács, 2016; Ubell, 2017) és a nyugodt otthoni környezetre (Garrett-Peters és mtsai, 2016). Fontos és meghatározó aspektusa továbbá a célkijelölésnek az is, hogy a résztvevők mennyire érezték hatékonyan az online oktatást, illetve hogy mennyire élvezték, hogy lényegesen nagyobb tanulói autonómia állt számukra rendelkezésre, mint a hagyományos tantermi oktatás során.

Összességében elmondható tehát, hogy annak érdekében, hogy elősegítsük a tanulói célkijelölést, érdemes az oktatóknak fokozott figyelmet szentelniük a hallgatókkal történő folyamatos kapcsolattartásra, és akár felhívni arra a hallgatók figyelmét, hogy a lehetőségekhez mérten igyekezzenek úgy megszervezni a tanulásukat az otthonukban, hogy minél zavartalanabb módon tudjanak készülni az órákra. Emellett a korábbi tantermi oktatás során használt tanmenetek tartalmát és a bennük kijelölt tananyagot mindenképpen érdemes teljes mértékben az online oktatás során is követni, illetve a tananyagot teljes mértékben elvégezni annak érdekében, hogy a hallgatók is ugyanolyan hatékonyan érezhessék a digitális oktatást, mint a hagyományos tantermi oktatást.

Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a vizsgált egyetemi hallgatók autonóm tanulási viselkedése és attitűdje változatos képet mutat: a hallgatók a legjobban a tanulási szervezésével és ellenőrzésével boldogultak, illetve a legkevésbé az otthoni tanulási környezet kontrollálásában voltak sikeresek, a többi skála pedig ezen szélsőértékek közötti adatokat mutat. Általánosságban véve elmondható, hogy a hallgatók digitális oktatáshoz való hozzáállása pozitív. Adatainkból az rajzolódik ki, hogy a célkijelölés áll a vizsgált skálák középpontjában, azaz a célkijelölésre minden egyéb skála hatással van. A hallgatói döntéshozatallal kapcsolatban arra következtethetünk, hogy ezt a hallgatói célkijelölés mint központi elem vélhetőleg befolyásolja, így a tökéletesebb döntéshozatalt feltételezhetően a célkijelölés tudatosításával lehet elősegíteni.

Abból kiindulva, hogy a hallgató és az oktatási rendszer elsősorban az oktatótól várja, hogy megfelelően felkészítse a diákokat a tanulói autonómiára, az oktatóknak mindezekelőtt az ehhez szükséges motivációs és döntéshozatali mechanizmusok elsajátítására kell törekednie. Jelen tanulmányunk alapján az utóbbiakkal összefüggésben a következő ajánlásokat fogalmazhatjuk meg az oktatók számára. Az oktatóknak a következő területeken szükséges a megfelelő hallgatói döntéshozatalt elősegíteniük a tanulói autonómia növelése érdekében: a hallgató világosan jelölje ki tanulási céljait, és ennek fényében döntsön saját tanulása megszervezéséről és annak körülményeiről, valamint az oktatótól történő segítségkérésről és annak módjairól. Tanulmányunk adataira alapozva – az előbbi megállapításokon túlmenően – elmondható, hogy a tanulói autonómia minél teljesebb kiaknázása érdekében lényeges, hogy a hallgató rendelkezzen a digitális oktatás hatékonyságába vetett bizalommal, valamint – képességeihez mérten – az elvégzendő feladatokat megfelelő mennyiségűnek ítélje.

Tanulmányunk egyik korlátjaként fontos megjegyezni, hogy annak ellenére, hogy vizsgálatunk nagymintás volt (N = 982), és hogy ennek köszönhetően eredményeink

Abból kiindulva, hogy a hallgató és az oktatási rendszer elsősorban az oktatótól várja, hogy megfelelően felkészítse a diákokat a tanulói autonómiára, az oktatóknak mindezekelőtt az ehhez szükséges motivációs és döntéshozatali mechanizmusok elsajátítására kell törekednie. Jelen tanulmányunk alapján az utóbbiakkal összefüggésben a következő ajánlásokat fogalmazhatjuk meg az oktatók számára. Az oktatóknak a következő területeken szükséges a megfelelő hallgatói döntéshozatalt elősegíteniük a tanulói autonómia növelése érdekében: a hallgató világosan jelölje ki tanulási céljait, és ennek fényében döntsön saját tanulása megszervezéséről és annak körülményeiről, valamint az oktatótól történő segítségkérésről és annak módjairól. Tanulmányunk adataira alapozva – az előbbi megállapításokon túlmenően – elmondható, hogy a tanulói autonómia minél teljesebb kiaknázása érdekében lényeges, hogy a hallgató rendelkezzen a digitális oktatás hatékonyságába vetett bizalommal, valamint – képességeihez mérten – az elvégzendő feladatokat megfelelő mennyiségűnek ítélje.

jól leírják a vizsgált budapesti felsőoktatási intézmény hallgatóinak attitűdjeit, ezek az eredmények természetesen nem tekinthetők reprezentatívnak, hiszen csak egy típusú felsőoktatási intézményt vontunk be a vizsgálatba, és ott sem reprezentatív módon kerültek be a hallgatók a vizsgálatba. Erre tekintettel a jövőben érdemes lehet kibővíteni a kutatást, és más profillal rendelkező felsőoktatási intézmények bevonásával akár a jelen eredményekre reflektálandó összehasonlító vizsgálatok is elvégezni abból a célból, hogy tanulmányunk megállapításait igazolhassuk vagy elvethessük.

Bánhegyi Máttyás – Fajt Balázs

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

Irodalom

- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R. & Straut, T. T. (2016). Online report card: tracking online education in the United States. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*. <http://onlinelearning survey.com/reports/online report card.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 01.
- Albert Ágnes, Tankó Gyula & Piniel Katalin (2018). A tanulók válasza a 7. évfolyamon. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. OH-EMMI. 52–89.
- Asztalos Réka & Szénich Alexandra (2018). Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt: Hallgatói preferenciák. In Bocz Zsuzsanna & Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2018: Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról*. SZOKOE. 287–300.
- Asztalos Réka, Szénich Alexandra & Csizér Kata (2020). Nyelvtanítás és autonóm nyelvtanulás: Helyzetkép és megújulási törekvések Magyarországon. In Ludwig, Ch., Tassinari, G. & Mynard, J. (szerk.), *Navigating foreign language learner autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing. 254–279.
- Asztalos Réka, Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs, Pál Ágnes & Szénich Alexandra (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való áttállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvtanításban: Egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(6), 84–100.
- Csizér Kata & Kormos Judit (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17.
- Csizér Kata & Öveges Enikő (2019). Idegennyelvtanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével, *Modern Nyelvtanítás*, 25(3-4), 86–101.
- Csizér, K. & Tankó, G. (2017). English majors self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38, 368–404.
- DeLacey, B. J. & Leonard, D. A. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology and Society*, 5, 13–28.
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers and Education*, 54, 350–359.
- Dörnyei Zoltán & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. 2nd ed. Routledge.
- Fajt Balázs, Török Judit & Kövér Péter (2021). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(6), 72–83.
- Garrett-Peters, P. T., Mokrova, I., Vernon-Feagans, L., Willoughby, M. & Pan, Y. (2016). The role of household chaos in understanding relations between early poverty and children's academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 16–25. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.02.004
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2004). Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. In Bourne, R. J. & Moore, J. C. (szerk.), *Elements of quality online education: Into the mainstream*. The Sloan. 47–58.
- Ho, V. T., Nakamori, Y., Ho, T. B. & Lim, C. P. (2016). Blended learning model on hands-on approach for in-service secondary school teachers: Combination of E-learning and face-to-face discussion. *Education and Information Technologies*, 21(1), 185–208.
- Hrubos, I. (2021). A koronavírus-válság hatása a felsőoktatásra: Európai és globális körkép. *Educatio*, 30(1), 50–62. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.4

- Ibrahim, M. M. & Nat, M. (2019) Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International Journal of Educational Technology Higher Education*, 16(12), 1–21. DOI: [10.1186/s41239-019-0145-2](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0145-2)
- Ives, B. (2021). University students experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *International Journal of Educational Technology Higher Education*, 18(59), 1–16. [10.1186/s41239-021-00296-5](https://doi.org/10.1186/s41239-021-00296-5)
- Jagodics Balázs, Gajdics Janka, Gubics Flórián, Horvát Barbara, Vatai Katalin & Szabó Éva (2020). Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében. *Iskolakultúra*, 30(7), 46–60. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.46](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.46)
- Jesus, A., Gomes, M. J. & Cruz, A. (2017). Blended versus face-to-face: comparing student performance in a therapeutics class. *The Institution of Engineering and Technology*, 11, 135–140.
- Karadag, E., Su, A. & Ergin-Kocaturk, H. (2021). Multi-level analyses of distance education capacity, faculty members' adaptation, and indicators of student satisfaction in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology Higher Education*, 18(57), 1–20. DOI: [10.1186/s41239-021-00291-w](https://doi.org/10.1186/s41239-021-00291-w)
- Kelly, M., Lyng, C., McGrath, M. & Cannon, G. (2009). A multi-method study to determine the effectiveness of, and student attitudes. *Nurse Education Today*, 29, 292–300.
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M. & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71, 255–270.
- Mezei Tímea & Fejes József Balázs (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(7), 26–45. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.26](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.26)
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11, 309–319.
- Pál Ágnes & Kóris Rita (2021). Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: Európai szaknyelvtanítók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 31(6), 35–49. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.06.35](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.35)
- Rovai, A. P. & 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.
- Ruelens, E. (2019). Measuring language learner autonomy in higher education: The self-efficacy questionnaire of language learning strategies. *Language Learning in Higher Education*, 9(2), 371–393. DOI: [10.1515/cercles-2019-0020](https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0020)
- Szénich Alexandra & Szokács Kinga (2016). Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában. In Dévény Ágnes & Loch Ágnes (szerk.), *Módszertani kísérletek a nyelvtanításban: motiváció és eredményesség: tanulmányok*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 25–41.
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24–40.
- Tassinari, M. G. (2015). Assessing learner autonomy: A dynamic model. In Everhard, C. J. & Murphy, L. (szerk.), *Assessment and Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan. 64–88. [10.1057/9781137414380_4](https://doi.org/10.1057/9781137414380_4)
- Ubell, R. (2017). Why faculty still don't want to teach online. *Online Research Consortium Blog*. <https://onlinelearningconsortium.org/faculty-still-dont-want-teach-online/> Utolsó letöltés: 2021. 12. 01.
- Válóczy Marianna (2016). Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái. In Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla & Tóth Zsuzsa (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó. 209–218.
- Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K. & Spreckelsen, C. (2009). Blended-learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 725–738.

Absztrakt

2020 tavaszán a COVID-19 járvány miatt szükségessé vált kényszertávoktatásnak köszönhetően a hallgatók társaikkal és oktatóikkal is kevesebb interakciót folytattak, és ez sem az ismert kommunikációs csatornákon történt. Ezért a hallgatók tanulmányi kötelezettségeik teljesítése és tanuláskor megszervezése terén részben magukra maradtak. Tanulmányunk egy kérdőíves felmérés segítségével pillanatképet ad arról, hogy ezen időszak alatt az egyetemi hallgatók mennyire sikeresen tudtak megfelelni az autonómia jelentette kihívásoknak, és megszervezni saját tanulásukat. Adataink szerint a vizsgált hallgatók autonóm tanulási viselkedése és attitűdje számos téren lényeges különbségeket mutat. Erre tekintettel az oktatók segítsége a hallgatók motivációs és döntéshozatali mechanizmusai terén szükséges.