 DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.11–12.130

Dombi Judit[1] – Sipos Norbert[2] – Vörös Zoltán[3] – Egervári Dóra[4] – Simon Krisztián[5] – Fodorné Tóth Krisztina[6] – Ambrus Attila József[7]

[1] PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet
[2] PTE Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet
[3] PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Kapcsolatok Intézete
[4] PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet
[5] PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet
[6] PTE Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet
[7] PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont

Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen

A COVID-19 járvány gyors terjedése miatt 2020 tavaszán a magyar felsőoktatás egyik napról a másikra kényszerült a digitális munkarendben való oktatásra váltani. A hirtelen kialakult helyzet a felsőoktatás minden résztvevőjét – hallgatókat, oktatókat, adminisztrátorokat, intézményi apparátust – felkészületlenül érte. A témában jelenleg elérhető kutatások eredményei ellentmondásos hallgatói attitűdökre hívják fel a figyelmet: bár sokan elégedetlenek voltak az online oktatás bizonyos aspektusaival, meghatározó az a vélemény is, mely szerint hallgatók számára vonzó lehetőségeket is rejt magában (vö. pl. Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczjár és mtsai, 2021; HÖOK, 2020). Jelen tanulmányunkban egy átfogó, nagymintás (n = 2999) felmérés során gyűjtött adatok egy részének elemzésével nem csak arra keressük a választ, hogy mit tapasztaltak a Pécsi Tudományegyetem hallgatói az online oktatás során, hanem előre tekintve azt is vizsgáljuk, hogy a hallgatók a jövőben inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást választanának. Logikus regressziós módszerrel azonosítjuk azokat a változókat, amelyek nagy eséllyel befolyásolhatják a hallgatók jövőbeni tanulási preferenciáit. Az eredmények alapján elmondható, hogy a képzési terület, a tagozat és a finanszírozási forma befolyásolhatják azt, hogy a hallgatók a jövőben milyen eséllyel választanák az online oktatást. A tanulmány intézmények számára hasznosítható következtetésekkel és implikációkkal zárul.

Bevezetés

A *Magyar Közlöny* 2020. évi 40. számában március 11-én megjelent 41/2020. Korm. rendelet a koronavírus-veszély elhárítására vészhelyzetet rendelt el, melynek részeként a rendelet megtiltotta a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatását. A felsőoktatási intézményeknek egyetlen hét leforgása alatt kellett jelenléti tanulásszervezésről távolléti oktatási formára átállniuk. A helyzetet a hirtelen váltás mellett a szabályozásokban és a köztudatban fellépő fogalmi bizonytalanságok és irreális elvárások is nehezítették (Fodorné Tóth, 2020). A 2020 novemberében újfent elrendelt online oktatás már nem érte váratlanul sem az oktatókat, sem a hallgatókat, ahogyan a 2021-es tavaszi félév online indítása sem. Három olyan szemeszteren van tehát túl a magyar felsőoktatás, amelyeket részben vagy egészben érintett a kényszerű digitális munkarendre való átállás. Jelen tanulmány az „online oktatás" kifejezést a digitális munkarend során megvalósuló oktatásra, valamint a jövőben esetlegesen megvalósuló, akár kényszerű, akár önkéntesen bevezetésre kerülő, tágabb értelemben vett online oktatásra egyaránt használja. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az online oktatás a digitális munkarendben megvalósuló oktatásnál sokkal tágabb (annál korábbi, és nyilvánvalóan azon túl is mutató) fogalom, azonban a vészhelyzetben megvalósuló oktatást leíró számos kutatás terminológiahasználata nem egységes (például az *Iskolakultúra* COVID-különszámában megjelent tanulmányok is különböző terminusokkal illetik az így megvalósult oktatást, többek között: digitális oktatás, kényszertávoktatás, karanténoktatás, online oktatás, távolléti oktatás).

Bár a várakozások a világjárvány nélkül is hosszútávú elmozdulást feltételeztek a digitális tanulási környezet kialakítása és a felsőoktatásban dolgozók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése, valamint módszertani megújulása terén (M. Pintér és mtsai, 2021), a 2020 előtti állapot csak igen lassú fejlődésre adott reményt. A 2016-ban megjelent Digitális Oktatási Stratégia (DOS) rávilágított arra, hogy a hazai felsőoktatási intézmények infrastrukturális eszközellátottsága között jelentős egyenlőtlenségek vannak, mindemellett általánosságban elmondható, hogy az infrastruktúra kihasználtsága alacsony. További nehézségként említi a DOS az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak, valamint attitűdjének hiányosságait (DOS, 2016). A 2020 tavaszán hazánkat is elérő pandémiás helyzet minden várakozást felülmúlóan gyorsította fel a digitális átállást a felsőoktatásban. Néhány felsőoktatási intézményben már korábban is működtek az online oktatást módszertanilag segítő központok, munkacsoportok, az ő szerepük felértékelődött, míg az ilyen központokkal nem rendelkező intézmények igyekeztek gyorsan reagálni a megváltozott helyzetre (bővebben lásd: M. Pintér és mtsai, 2021). Az azóta elérhető számos kutatás (melyeket a következő alfejezetben részletesen ismertetünk) igyekezett az online oktatás előnyeit és hátrányait körültekintően feltárni és elemezni, hallgatói és oktatói oldalról egyaránt. Ahogy Benedek (2020) fogalmaz, az elmúlt időszak rávilágított a „távoktatásban rejlő innovációs lehetőség[re], melyet bár túlértékelni nem szabad, ugyanakkor a jelenlegi történések fényében feltételezhető, hogy az oktatási-képzési rendszerek megújításának minden eddiginél jelentősebb késztetését jelenti". Mindezek figyelembevételével jogos a kérdés, hogy az online oktatás esetében mi szolgálja a hallgatók érdekeit, és végső soron a felsőoktatási intézmények versenyképességét? Milyen tapasztalatokat szereztek a hallgatók, és ezek a tapasztalatok hogyan befolyásolják azt, hogy a jövőben miként viszonyulnak az online oktatáshoz – legyen az kényszerű, vagy, szerencsésebb esetben, választható? Jelen tanulmány célja, hogy egy vidéki tudományegyetem minden karát érintő, nagy hallgatói mintán készített átfogó felmérés során gyűjtött adatok egy részének elemzésével bemutassa, hogy a pandémiás időszak alatt megvalósuló online oktatás mely elemei hangsúlyosak a hallgatók számára,

mik tekinthetők kiemelten fontos attitűd- és esetlegesen preferenciaformáló tényezőknek, illetve milyen tényezők alapján feltételezhető, hogy egy hallgató a jövőben választaná-e az online oktatás lehetőségét. A kérdés, hogy mennyire hat(hat) a kényszerű digitális munkarend a jövő felsőoktatására tágabb értelemben, nem csak minket foglalkoztat, más szakemberek is vélelmeznek kapcsolatot az elmúlt félévek digitális megvalósulása és a felsőoktatás tágabb értelemben vett modernizációja, „online-osítása" között – ld. pl. a KRE IKT Kutatóközpontja által szervezett, 2021 októberében tartott *Oktatásinformatika a felsőoktatásban II. – A digitális oktatás átmentett értékei* című konferenciát.

A tágabb és szűkebb kontextus

A megváltozott helyzetre való gyors reakció a visszacsatolások szinte azonnali gyűjtésében és elemzésében is tetten érhető – a világ minden táján, így hazánkban is. Számos külföldi tanulmány vizsgálja többek között a hallgatói véleményeket és elégedettséget (Angelova, 2020; Hatabu és mtsai, 2020; Hergüner és mtsai, 2021; Hussein és mtsai, 2020), az oktatáshoz használt keretrendszerekhez és platformokhoz való attitűdöket és az online oktatás hatékonyságára vonatkozó hallgatói visszajelzéseket (Amin és Sundari 2020), az oktatók digitális kompetenciáiban fellelhető hiányosságokat (Ramlo, 2021), az oktatást kísérő kommunikációs lehetőségeket (O'Keefe és mtsai, 2020), valamint az értékelés során tapasztalt nehézségeket (Guangul és mtsai, 2020; Ramlo, 2021). Az online oktatáshoz való hallgatói attitűdöket befolyásolják a szolgáltatás minősége, a hatékony kommunikáció (Alzahrani és mtsai, 2021), az elégedettségük (Boca, 2021) és az észlelt előnyök, például az időhatékonyság (Md Yunus és mtsai, 2021), de fontos megemlíteni az online oktatás során érzékelt negatív hatásokat is, melyek között elsősorban a szorongás és mentálhigiénés problémák, valamint a stressz kerülnek említésre (Bao, 2020; Cao és mtsai, 2020; Essadek és Rebeyron, 2020).

A hazai kontextusban is számos intézményspecifikus, oktatói vagy hallgatói tapasztalatokat feltáró kutatás készült (ld. többek között: Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczjár és mtsai, 2021; Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020; Seresi és mtsai, 2020; Serfőző és mtsai, 2020), de elérhető a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának 2020. márciusi, 22 egyetemet érintő (n = 17 600), illetve augusztusi, 35 egyetemet érintő (n = 9058) felmérése (HÖOK, 2020), valamint az ELTE Politológus Műhely szintén országos kutatásának (Balázs és mtsai, 2020) eredményei is – fontos megjegyezni, hogy ez utóbbi kutatás, bár 11 egyetemet érintett, a kitöltők több mint fele az ELTE hallgatói közül került ki.

A Magyar Táncművészeti Egyetemen 240 hallgató és 65 oktató bevonásával készült kérdőíves felmérés a távoktatást megelőző, valamint a távoktatásra jellemző digitális eszközhasználat összehasonlításáról, a távoktatás során tapasztalt pedagógiai megoldásokról, valamint a digitális technológiák és az online oktatás iránti attitűdökről. Papp-Danka és Lanszki (2020) eredményeiből kiderül, hogy a hallgatók számára zavaró, hogy kurzusaikhoz kapcsolódóan sokféle, eltérő online felületet kell használniuk. Hasonló eredményt kapott az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (TÓK) hallgatóinak körében (n = 640) végzett kutatás (Serfőző és mtsai, 2020) amely negatívumként említi a többféle online felület menedzselésének szükségességét, a kommunikáció nehézségét, valamint az oktatók technikai vagy módszertani ismereteinek hiányát. A Milton Friedman Egyetemen végzett kutatás (n = 197) eredményei is megerősítik, hogy a hallgatókban bizonytalanságot kelt, ezáltal az oktatást is visszaveti a számos eltérő online felület használata, azonban a hallgatók jelentős része nyitott az online oktatásra, és támogatná a járvány utáni hibrid vagy blended oktatást, melynek elfogadottságában szerepet játszottak a távoktatásra való átállás pozitív percepciója, a zökkenőmentes kommunikáció, a tartós

bizalom, a figyelem fenntarthatósága és általában az online oktatás pozitív tapasztalatai (Grajczjár és mtsai, 2021). Hasonlóan inkább pozitív hallgatói attitűdökről számol be a Budapesti Gazdasági Egyetemen végzett kutatás (Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021) is, amely kiemeli az oktatók motiváció fenntartásában játszott szerepét, valamint a valós idejű kommunikáció közösségmegtartó és motiváló erejét.

A Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Karán 2020 márciusában, a távolléti oktatás megkezdése előtt készült hallgatói felmérés (Hargitai és mtsai, 2020), mely a hallgatók (n = 959) tanulási és internethasználati szokásait, valamint eszköz- és oktatásianyag-preferenciáit vizsgálta annak érdekében, hogy az eredmények ismeretében a hallgatók igényei szerint valósíthassák meg a távolléti oktatást. Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy nemek szerinti különbséget talált a hallgatók materiális tananyag iránti preferenciájában: a nők jobban szeretnek tankönyvekből, fénymásolatokból és jegyzetekből tanulni, valamint képzési szint szerint is érdekes összefüggést találtak: a mesterszakos hallgatók esetében kevésbé jelent problémát az elektronikus tananyagok kezelése, mint az alapszakon tanulóknak. Ezek az eredmények alapvetően megerősítik, hogy a hallgatókra nem gondolhatunk homogén táborként, hanem az online oktatás során figyelembe kell vennünk a közöttük lévő egyéni különbségeket – ahogy Serfőző és munkatársai (2020) is rávilágítanak, differenciált, rugalmas megoldásokra van szükség. Az egyik, több kart összehasonlító kutatás (Majó-Petri és mtsai, 2021) azt is hangsúlyozza, hogy szignifikáns eltérések lehetnek az egyes karok között, ezért érdemes a kutatási kérdéseket karonkénti bontásban is vizsgálni.

A Szegedi Tudományegyetemen 2020 tavaszán készült nagymintás felmérés (N = 3526) az első hullámban megvalósuló online oktatás tapasztalatairól (Majó-Petri és mtsai, 2021). A kérdőív a hallgatók online oktatásra való felkészültségét, eszközeit, lehetőségeit, preferenciáit, valamint oktatóik teljesítményével való elégedettségét vizsgálta. A válaszadók fele (51%) szerint a SZTE a lehetőségekhez mérten jól teljesített, ugyanakkor a kitöltők számára nehezebben teljesíthető volt az online oktatás. A kutatás számos problémára hívja fel a figyelmet: a hallgatók csaknem fele (47%) fárasztóbbnak tartotta az online oktatást, hasonlóan sok tanuló (44%) számára jelentett gondot a megnövekedett elvárások határidőre való teljesítése, és mindössze 17%-uk számára jelentett az online oktatás könnyebbséget. Fontos eredménye a kutatásnak a karok közötti különbségek hangsúlyozása: a távoktatást hagyományosan régebb óta végző karok (pl. közgazdaságtudományi kar) könnyebben vették az akadályokat, illetve hangsúlyosan átlag alatti azoknak a képzéseknek a megítélése, ahol a tanár-diák közötti kapcsolaton alapuló ismeretátadás kiemelten fontos (pl. zenészképzés).

A HÖOK felmérése (HÖOK, 2020. 5.) öt olyan változót azonosít, amelyek szignifikánsan befolyásolják azt, hogy a hallgatók szerint a kontaktórák milyen arányban lennének kiválthatók online oktatással: (1) munkarend, (2) képzési szint, (3) adatforgalom, (4) távoktatással való elégedettség, valamint a (5) munkavállalás lehetősége. Nagyon fontos eredmény, hogy még az online oktatással egyáltalán nem elégedett hallgatók is szeretnék a jövőben a kontaktórák egynegyedét online oktatással kiváltani (HÖOK, 2020. 7.). Ez az igény különösen érdekes lehet, figyelembe véve Benedek (2020) fentebb idézett véleményét, miszerint az online oktatás tapasztalatai a felsőoktatás eddigi talán legjelentősebb reformjához vezethetnek. Kiemelendő továbbá az a tény is, hogy a fizikai jelenlét rugalmasabbá tételét – nyilván megfelelő módszertani felkészültség és tanulástámogatás mellett – a DOS (2016. 94.) már 2016-ban javasolta.

Az ELTE Politológus Műhely által végzett országos kutatás (n = 2225) kiemeli, hogy a megkérdezett hallgatók a távoktatás hátrányait jellemzően nem technikai, hanem szervezési szinten érzékelték: az információhiány, a sokféle online felület alkalmazása, a gyakorlati órák nehézkes megvalósulása és a beadandó feladatok számának növekedése voltak a nyíltvégű szöveges válaszokban felmerülő leggyakoribb problémák

(Balázs és mtsai, 2020. 8.). A kutatás néhány összefüggésre is rámutat: a hallgatók hatékonyabbnak értékelték az online oktatást, ha tapasztalataik szerint kevés órájuk maradt el miatta, és pozitívabban álltak hozzá a digitális munkarendhez, ha oktatóik megkérdezték és figyelembe vették véleményüket és szükségleteiket (ez utóbbi motívum előkerült más kutatásokban is, pl. Grajczjár és mtsai, 2021; Serfőző és mtsai, 2020). Némethné Tóth és Veisz (2021) a távoktatás megítélésében négy erőteljes befolyásoló tényezőt határoz meg: a digitális eszközök elérhetősége; a digitális kompetenciák megléte; az oktatói rugalmasság és az oktatói IKT-kompetencia.

Szintén az ELTE-hez köthető a másik, országos kitöltöttségű, de erősen intézményhez kötődő, kisebb mintájú (n = 478) felmérés is, mely szintén az online oktatás során szerzett hallgatói tapasztalatokat vizsgálja (Némethné Tóth és Veisz, 2021). Az eredmények feltárják a hallgatók legkomolyabb problémáit, valamint rámutatnak néhány fejlesztendő területre, például az IKT-eszközök ismeretének és használatának javítására mind oktatói, mind hallgatói körben, valamint a hazai felsőoktatás digitális felkészültségének hiányosságaira is. A kutatással kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a kitöltők jelentős hányada ELTE-s diák, valamint a válaszadók csaknem fele pedagógusnak tanul, tehát eredményeiből általános, országos szintű következtetések nem vonhatók le.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen több vizsgálat is készült a vírushelyzet következtében kialakult online oktatás hallgatói megítéléséről (Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021). Egy kvalitatív kutatás (n = 11) azt vizsgálta, hogy a részt vevő hallgatók megítélése szerint egyetemi tanáraik milyen online/digitális módszereket alkalmaznak egyes tárgyakban. A hallgatók narratív válaszaiból színes képet kaphatunk az online oktatásról: legfontosabb előnyökként a digitális tananyagokat, az online videókat említik, valamint többen hangsúlyozzák azt az előnyt is, hogy az online tananyag bárhonnan, bármikor elérhető. Hátrányként megfogalmazták a több platform együttes használatát, a túl sok beadandó feladatot, az időgazdálkodás felelősségét, valamint az interakciók hiányát. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói vélemények

Az ELTE Politológus Műhely által végzett országos kutatás (n = 2225) kiemeli, hogy a megkérdezett hallgatók a távoktatás hátrányait jellemzően nem technikai, hanem szervezési szinten érzékelték: az információhiány, a sokféle online felület alkalmazása, a gyakorlati órák nehézkes megvalósulása és a beadandó feladatok számának növekedése voltak a nyíltvégű szöveges válaszokban felmerülő leggyakoribb problémák (Balázs és mtsai, 2020. 8). A kutatás néhány összefüggésre is rámutat: a hallgatók hatékonyabbnak értékelték az online oktatást, ha tapasztalataik szerint kevés órájuk maradt el miatta, és pozitívabban álltak hozzá a digitális munkarendhez, ha oktatóik megkérdezték és figyelembe vették véleményüket és szükségleteiket (ez utóbbi motívum előkerült más kutatásokban is, pl. Grajczjár és mtsai, 2021; Serfőző és mtsai, 2020). Némethné Tóth és Veisz (2021) a távoktatás megítélésében négy erőteljes befolyásoló tényezőt határoz meg: a digitális eszközök elérhetősége; a digitális kompetenciák megléte; az oktatói rugalmasság és az oktatói IKT-kompetencia.

elemzésével, a pozitív tapasztalatok jövőre vonatkoztatásával hallgatóbarátabb tanulási környezetet alakíthatnak ki a felsőoktatási intézmények. Szintén a BGE-n készült az a kérdőíves felmérés (n = 982) is, mely az egyetemen megvalósuló online oktatási környezetet, az eszközöket, a diákok tanulási motivációját vizsgálja, valamint arra keresi a választ, hogy a hallgatók szerint a jövőben milyen lehetne az ideális digitális oktatás (Asztalos és mtsai, 2021). A kutatás rámutat arra, hogy a hallgatók motivációja egyenesen arányos a valós idejű online kontaktórák számával. A felmérés azt is hangsúlyozza, hogy a hallgatók autonóm tanulókká válását támogatva, egyéni tanulási utakat biztosítva a jövőben esetlegesen megvalósuló online oktatásban továbbra is kiemelt szerep jut az oktatónak – fontos azonban, hogy ez a szerep megváltozik, hiszen ebben a tanulási környezetben az oktatóra elsősorban facilitátorként, támogatóként van szükség.

A fenti eredmények alapján felmerülhet az a hosszútávon különösen releváns kérdés, hogy a digitális munkarend során szerzett tapasztalataik alapján milyen hallgatói hozzáállást eredményezne a jövőben az akár kényszerű, akár önkéntes megújulás eredményeképpen megvalósuló online vagy részben online oktatás. Negatív és pozitív tapasztalataikat egybevetve, mérlegelve, hogyan vélekednek a hallgatók az online oktatásról? Mely tényezők befolyásolják azt, hogy inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást preferálnának? Mit tehetnek az intézmények, hogy felkészüljenek a várható hallgatói preferenciákra, és elkerüljék a fenyegető lemorzsolódást? Ezek a tágabb kérdések motiválták kutatásunkat, mely során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

K1. A jövőben mely oktatási formát részesítenék előnyben a PTE hallgatói?

K2: Milyen tapasztalatokról (elégedettség, problémák) számolnak be a hallgatók kurzusaik online megvalósításával kapcsolatban?

K3. Mely tényezők befolyásolhatják az online oktatás preferálását?

A kutatás

Ebben a részben a Pécsi Tudományegyetemen készített nagymintás hallgatói felmérés módszertanát mutatjuk be. Először a lekérdezés hátterét, valamint az alapsokasági eloszlásokat ismertetjük, majd a K3 kutatási kérdéseknek megfelelően a komplexebb statisztikai eszközök futtatási feltételeit mutatjuk be.

A kutatás háttere

A PTE Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (PTE DOT) a pandémia oktatásra gyakorolt hatását, illetve az online oktatás során alkalmazott megoldásokkal kapcsolatos elégedettséget és véleményeket vizsgálta a Pécsi Tudományegyetem aktív hallgatói körében. A felmérés 2021. február-március időszakban zajlott a 2020/21-es tanév 2. félévében aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők körében, standard online kérdőíves felvétel segítségével a PTE által licencelt EvaSys rendszeren keresztül. A lekérdezés kiterjedt minden képzési szintre és minden munkarendre, így összesen 18 337 fő képezte az alapsokaságot (e-mail címmel rendelkeztek, többes képzés esetén pedig a magasabb szintűvel kapcsolatban válaszoltak), akik közül 2999 fő válaszolt, ami 16,4%-os kitöltési arányt jelent.

Alapadatok

A következőkben ismertetjük az alapsokasági eloszlásokat. A kitöltők közül 33,1% férfi, 66,9% nő, ami azt jelenti, hogy kicsit felülreprezentáltak a nők (a PTE-n átlagos arányuk 58,7%), jellemzően nagyobb a körükben a válaszadási hajlandóság is (jelen esetben

18,6%, szemben a férfiak 13,1%-ával). Az életkor 17 és 79 között szóródik, az átlag 24,9 év, míg a szórás 8,1 év.

A tagozat tekintetében a nappali munkarendben tanulók aktívabbak voltak (17,0%, szemben a levelezősök 13,6%-ával). A képzési szinteknél kiemelkedő az MA/MSc válaszarány (20,7%), míg a legkevésbé a szakirányú továbbképzésben (11,7%) hallgatók válaszoltak.

A külföldi hallgatók nagyobb arányban (21,2%) válaszoltak, mint a magyar hallgatók (15,1%). A karok mentén a legalacsonyabb válaszadási arány a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (11,0%), a Kar nélkül (11,2%), illetve az Egészségtudományi Kar (13,3%) esetében látható, míg a legjobb kitöltések a Közgazdaságtudományi Kar (21,5%), az Általános Orvostudományi Kar (18,8%), illetve a Gyógyszerésztudományi Kar (18,3%) kapcsán azonosíthatóak.

Módszertan

A hallgatók jövőbeni preferenciájához kapcsolódó első (K1) kutatási kérdés megválaszolásához leíró statisztikai elemzést alkalmaztunk, melyet egyutas variancia-elemzéssel egészítettünk ki, szignifikáns összefüggéseket keresve.

A kurzusok online megítéléséhez (K2 kutatási kérdés) kapcsolódóan tömörítései eljárást alkalmaztunk exploratív faktoranalízis (EFA) segítségével, végezetül a jövőbeni online oktatás preferenciáját (K3-as kutatási kérdés) logisztikus regresszióval vizsgáltuk, melynek modelljét alább ismertetjük.

A kurzusok megítéléséhez kapcsolódó tényezők esetében célszerű a faktoranalízis futtatása, mivel a változók tömörítésével jobban el tudjuk különíteni egymástól a befolyásoló tényezőket. Az exploratív faktoranalízis (EFA) módszertanból adódóan, illetve a varimax rotációs eljárás révén egymástól teljesen független új változókat kapunk, aminek köszönhetően a multikollinearitás esetleges káros hatásaival nem kell számolnunk a továbbiakban.

Az online oktatás jövőbeni preferenciája esetében regressziós módszertant alkalmaztunk. Fontos volt számunkra, hogy egyértelmű preferencia jelenjen meg a válaszadóknál, és ez alapján tudjuk kimutatni, hogy milyen tényezők határozzák meg a jövőbeni online oktatási forma választásának valószínűségét. Ebből adódóan a bináris logisztikus regresszió mellett döntöttünk (Babbie, 2020), ahol a függő változó 1-es értékeként az online oktatást preferálók kategóriájába az online oktatást, illetve az inkább online oktatást választók kerültek (válaszadók 33,4%-a, ld. 1. táblázat lentebb). Az alkalmazott modellt a következőkben mutatjuk be:

$$\text{logit}(p) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \cdots + \beta_{14} X_{14} + \beta_{15} Z_1 + \beta_{16} Z_2 + \cdots + \beta_{23} Z_8 + \varepsilon \quad (1)$$

ahol:
logit(p) = Az online oktatás jövőbeni preferenciájának valószínűsége
X1 – X14 = logisztikus regresszió független változói
Z1 – Z8 = logisztikus regresszió kontroll változói
ε = hibatag

A modell futtatása során enter módszerrel vontuk be a 14 független, illetve a 8 kontrollváltozót. A független változók között található a kurzusokkal kapcsolatos elégedettség alapján létrejött 3 faktor, valamint az online oktatáshoz kötődő elvárások 9 tényezője, illetve a kurzusok során hallgatói, illetve oktatói oldalról felmerülő problémák. A kontrollváltozók esetében 7 dummy, illetve 1 folytonos változó azonosítható. A dummy kialakítása során

referenciakategóriának vagy a legnagyobb elemcsoportot, vagy olyan tényezőt választottunk ki, amelyhez képest az eltérés szakmai szempontból fontos a számunkra.

Mindezen feltételek mellett az exponenciális béták a megfelelő szignifikancia-értékek esetében ceteris paribus azt jelentik, hogy az adott változó mentén miként alakul az esélye annak, hogy a válaszadó az online oktatást preferálók körébe fog tartozni.

A kutatás eredményei

Az alábbiakban a kutatási kérdések szerint mutatjuk be és tárgyaljuk az eredményeket. Elsőként a K1-es kutatási kérdésre válaszolva leíró statisztikai módszerekkel ábrázoljuk az alapösszefüggéseket, majd a kurzusok online megvalósításához kapcsolatos elégedettséget és a hallgatói, illetve oktatói részről felmerülő problémákat, valamint a jövőbeni elvárásokat ismertetjük (K2-es kutatási kérdés). Ezt követően pedig a jövőbeni online oktatás preferenciájához kapcsolódó logisztikus regresszió eredményeit mutatjuk be (K3-as kutatási kérdés).

A jövőben preferált oktatási forma

Elsőként az elemzésünk alapját képező kérdésre adott válaszokat mutatjuk be. Az 1. táblázatból jól látható, hogy a válaszadók mintegy 45%-a részesíti előnyben a személyes oktatást, míg 33% inkább az online oktatást. Emellett 21% számára mindkettő megfelelő lehet, illetve nem fejezte ki preferenciáját.

1. táblázat. A jövőben preferált oktatási forma a mintában (n = 2999)

	Gyakoriság (darab)	Relatív gyakoriság
Online oktatás	642	21,4%
Inkább online oktatás	360	12,0%
Egyiket sem preferálom jobban a másiknál	633	21,1%
Inkább jelenléti oktatás	465	15,5%
Jelenléti oktatás	899	30,0%
Összesen	2 999	100,0%

Az online oktatással kapcsolatos preferencia három keresztváltozóval mutatott szignifikáns összefüggést:

A munkarend formája szerint gyenge kapcsolat látható (Cramer-féle V-érték $\varphi_c = 0{,}213$; Pearson-féle $\chi 2 = 135{,}497$; $p = 0{,}000$). A nappali tagozatos hallgatók 49%-a szeretné a jelenléti oktatást, míg a nem nappalisok esetében ez csupán 29%, és ez utóbbiak 53%-ának megfelelőbb lenne a digitális oktatás.

A finanszírozási forma szerint gyenge kapcsolat látható (Cramer-féle V-érték $\varphi_c = 0{,}093$; Pearson-féle $\chi 2 = 26{,}163$; $p = 0{,}000$). Mind az állami, mind az önköltséges hallgatók inkább a személyes oktatást preferálják (rendre 49% és 42%), ugyanakkor az önköltséges hallgatók körében relatíve nagyobb az online oktatást preferálók részaránya (36%, szemben az állami ösztöndíjasok 31%-ával).

Az életkor szerint szintén gyenge kapcsolat azonosítható (Cramer-féle V-érték $\varphi_c = 0{,}090$; Pearson-féle $\chi 2 = 72{,}205$; $p = 0{,}000$). Megállapítható, hogy az életkor

növekedésével 45 éves korig növekszik az igény az online oktatás iránt (25 éves vagy fiatalabb: 31%, 26–30 éves: 41%, 31–45 éves: 45%), ugyanakkor a 46 éves vagy idősebbek esetében ez az igény jelentősen csökken (33%).

Feltételezhető, hogy a fenti három, szignifikáns összefüggést mutató változó egymással is kapcsolatban van: a levelező képzésben részt vevő hallgatók jellemzően önköltséges formában tanulnak, és vélhetően idősebbek is: feltételezhető tehát, hogy azok a hallgatók, akik más elfoglaltság – elsősorban munka – mellett tanulnak, preferálják az online oktatást. Hasonló eredményeket kaptak Grajczjár és munkatársai (2021), valamint a HÖOK (2020) felmérése is, amely többek között azt is kimutatta, hogy minél kötöttebb a hallgatók által végzett munka, annál inkább segítené tanulmányaikat és megélhetésüket is a részben online oktatás megvalósulása. Ugyanakkor az életkor önmagában is kiemelendő: meglepőnek tűnhet, hogy a fiatalabb korosztály feltételezett erősebb digitális kompetenciái mellett is alacsonyabb arányban támogatná az online oktatást, mint az idősebbek. Véleményünk szerint ez az eredmény a kortárs kapcsolatok hiányára (ld. még Robin, 2020; Serfőző és mtsai, 2020), illetve a hirtelen megvalósuló családi összezártság okozta frusztrációra (Nagy és Fekete, 2020) vezethető vissza – a 25 évesnél fiatalabb, klasszikus „egyetemista korosztály" élhette meg legnehezebben a kollégiumok zárását, a társasági élet lecsökkenését, esetenkénti hazaköltözést, miközben az online oktatás előnyeit (pl. munka melletti tanulás) kevésbé tartották fontosnak.

A többi változó mentén nem mutatható ki szignifikáns különbség globálisan, még ha az egyes részcsoportoknál látható is jelentősebb eltérés. Képzési terület szerint a személyes oktatást az agrár (67%), a művészetközvetítés (67%) és a művészet (64%) területeken tanulók preferálják. Hasonló eredményeket talált Papp-Danka és Lanszki (2020. 56.): a Magyar Táncművészeti Egyetemen az elméleti oktatás sikeresen vette az online oktatás támasztotta akadályokat, de a művészeti képzés motorját adó gyakorlati oktatás nagymértékben sérült. Az online oktatást legnagyobb mértékben az informatika (46%), a műszaki (45%) és a sporttudományi (43%) területeken tanulók részesítenék előnyben (közoktatásban oktatók válaszait elemezve erre a tendenciára mutatnak rá Végh és mtsai [2021] is: a műszaki területeken oktatók számára kisebb kihívást jelentett az online tér)

Az első digitális félévüket töltő tanulóknál kiemelkedő (51%) a személyes oktatás preferenciája. Ez utóbbi eredmény sem meglepő, hiszen vélhetően a fentebb ismertetett, életkor szerinti preferenciával is összefügg, valamint illeszkedik más, hazai kutatásban talált eredményekhez: az egyetem elkezdése számos megváltozott követelményt támaszt az elsőéves hallgatókkal szemben, melyeket nehezebb online teljesíteni, nagyobb kihívást jelent az online adminisztrációs ügyek intézése (Papp-Danka és Lanszki, 2020), ráadásul a kortárs kapcsolatok hiánya miatti elégedetlenségérzet (Grajczjár és mtsai, 2021; Nagy és Fekete, 2020; Robin, 2020; Serfőző és mtsai, 2020) is közrejátszhat, hiszen az online oktatás során háttérbe szorul a közösségi élet és a személyes részvételen alapuló programok.

Az online oktatás megítélése

A következőkben a kurzusok vészhelyzet alatti, online megvalósításával kapcsolatos véleményeket, problémákat, jövőbeni várakozásokat mutatom be.

Az online kurzusok megítélése

Az online oktatáshoz kapcsolódó állításokat ötfokú Likert-skálán értékelhették a válaszadók. Megállapítható, hogy általánosságban a tanórák részletes anyagainak elérhetősége jellemezte leginkább a kurzusokat (3,99), ezt követi a tananyag teljes online elérhetősége (3,94). Legkevésbé azzal értettek egyet, hogy könnyebb volt online tanulni (3,19), illetve,

hogy rendelkezésre álltak online gyakorlófeladatok vagy próbavizsgák (3,19) (2. táblázat). Ezen eredményeink is illeszkednek a hazai trendbe: több kutatás (pl. Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021) jelzi, hogy a hallgatók számára nehezebben volt teljesíthető az online, mint a jelenléti oktatás – ebben minden bizonnyal szerepe van a megfelelő tanulástámogatás hiányának. Asztalos és mtsai (2021) felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatók alig használnak autonóm gyakorlásra, illetve formatív visszajelzésre kiválóan alkalmas online felületeket (pl. Kahoot, Quizlet), annak ellenére, hogy ezek kimondottan népszerűek a hallgatók körében, Pál és Kóris (2021) pedig az online formatív értékelés kényszertávoktatás során felértékelődött szerepét hangsúlyozzák.

2. táblázat. Az online képzésre vonatkozó tapasztalatok

	n	Átlag*	Szórás
A tanórák részletes anyagai elérhetőek voltak online	2 975	3,99	0,94
Tananyag teljesen elérhető online	2 965	3,94	0,91
Online is el tudta sajátítani az ismereteket	2 974	3,65	1,18
Vissza tudta nézni a tanórákat	2 959	3,32	1,12
Az online óra minősége a jelenlétivel megegyező	2 964	3,23	1,33
Rendelkezésre állt online gyakorlófeladat, próba-vizsga	2 954	3,19	1,27
Könnyebb volt online tanulni	2 970	3,19	1,42

* 1 = Egyik kurzusra sem igaz, 5 = Mindegyik kurzusra igaz

A vizsgált keresztváltozók mentén kimutatható szignifikáns különbségeket egyutas varianciaanalízis segítségével ismertetjük.

Tagozat mentén a nem nappali munkarendben tanulók kurzusait inkább jellemezte a tananyag teljes online elérhetősége (4,10 vs. 3,92). Megítélésük szerint az online és a jelenléti oktatás minősége inkább megegyező (3,75, szemben a nappali munkarendben tanulók 3,13-as értékével). Hasonló eredményeket kapott a HÖOK által jegyzett felmérés is, eszerint a levelezős hallgatók a kontaktórák több mint felét kiválthatónak tartják online órákkal, míg ez az arány a nappali tagozatosok esetében csak 41% (HÖOK, 2020). Ezzel összhangban a jelen kutatás nem nappali tagozatos válaszadóinak is az a véleménye, hogy online is el tudták sajátítani az ismereteket (4,10 vs. 3,56), illetve könnyebbnek érzékelték az online tanulást, mint a nappali munkarendben tanulók (3,65 vs. 3,10), még akkor is, ha klasszikus tanulástámogatásban kevésbé volt részük, hiszen a tanórák visszanézhetőségét, illetve az online gyakorlófeladatok és próbavizsgák

Tagozat mentén a nem nappali munkarendben tanulók kurzusait inkább jellemezte a tananyag teljes online elérhetősége (4,10 vs. 3,92). Megítélésük szerint az online és a jelenléti oktatás minősége inkább megegyező (3,75, szemben a nappali munkarendben tanulók 3,13-as értékével). Hasonló eredményeket kapott a HÖOK által jegyzett felmérés is, eszerint a levelezős hallgatók a kontaktórák több mint felét kiválthatónak tartják online órákkal, míg ez az arány a nappali tagozatosok esetében csak 41% (HÖOK, 2020).

elérhetőségét a nappali tagozatosok tartották jellemzőbbnek (rendre 3,14 vs. 3, 35; illetve 2,98 vs. 3,23). Ez az eredmény kvantitatív módon is támogatja a Fajt és munkatársai (2021) által feltárt hallgatói narratívákat: az online oktatás sok távoktatásban részt vevő hallgatónak könnyebbséget jelentett a nagyobb flexibilitás miatt.

A külföldi hallgatók minden szignifikáns különbséget mutató tényezőt jobbnak ítéltek meg, azaz hatékonyabbnak érzékelték az online oktatást, mint a magyar hallgatók. Ez az eredmény különösen érdekes, hiszen egy másik nagy magyar egyetemen végzett kutatásban számos jelentős különbséget találtak a külföldi és magyar diákok tapasztalatai között, melyek azonban pont arra engednek következtetni, hogy a külföldi hallgatók elégedetlenebbek az online oktatással, és kevésbé érzik hatékonynak, mint magyar társaik (Majó-Petri és mtsai, 2021). Fontos kiemelni, hogy míg a szegedi kutatásban a külföldi hallgatók az alapsokaság arányaihoz képest alulreprezentáltak, jelen kutatásban éppen ellenkezőleg, nagyobb arányban töltötték ki a kérdőívet.

Az online oktatás során tapasztalt problémák

A digitális oktatáshoz kapcsolódó problémák esetében a hallgatói (53%), illetve oktatói (47%) internetprobléma volt a legjellemzőbb. Ehhez kapcsolódóan hazai kontextusban ellentmondásos eredményeket találhatunk: Az ELTE Politológus Műhely (2020) kiterjedt felmérése szerint hallgatói és oktatói oldalról sem jellemző, hogy probléma lenne az interneteléréssel – ezt megerősíti a HÖOK (2020) felmérése is, mely szerint a hallgatók több mint háromnegyedének 10 GB feletti, vagy korlátlan adatforgalmú internet-hozzáférése van. Ugyanakkor Serfőző és munkatársai (2020) kutatásában a hallgatók negyede, míg Majó-Petri és munkatársai (2021) kutatásában a válaszadók 15%-a panaszkodott az akadozó internet-hozzáférésre.

Hangsúlyos probléma az oktatók technikai ismereteinek hiánya is, amelyre a válaszadók 30%-a panaszkodott. Ez a tényező Majó-Petri és kollégái kutatásában még aggasztóbb, az ott megkérdezett hallgatók mindössze egynegyede elégedett oktatóik online munkájával, de az oktatói IKT-kompetenciák hiánya előkerült több hazai kutatásban is (pl. Fajt és mtsai, 2021; HÖOK, 2020; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Serfőző és mtsai, 2020) – sőt, már a DOS (2016. 88.) is problémásnak ítélte a felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáit. Fontos ugyanakkor kiemelni azt az oktatói oldalon jelentkező igyekezetet is, amiről több kutatás beszámol: a hallgatók érzékelik, hogy oktatóik erőfeszítéseket tesznek az online oktatás minél sikeresebb kivitelezése érdekében (Fajt és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Serfőző és mtsai, 2020).

Az eszközellátottság nem okozott problémát, a válaszadók kevesebb mint 10%-a jelezte csupán, hogy nehézséget jelentett neki az online oktatáshoz szükséges eszközök elérése – ez egybecseng a DOS 2016-os helyzetképével: a felsőoktatásba lépő hallgatók közel 100%-a rendelkezik digitális eszközzel. A 2020-as helyzetet elemző, jelenleg hozzáférhető, felsőoktatásban végzett felmérések (pl. Balázs és mtsai, 2020; Némethné Tóth és Veisz, 2021) eredményei is ezt mutatják, melyek szerint a hallgatók részéről megfelelő az infrastruktúra az online órákon való részvételhez, ugyanakkor Némethné Tóth és Veisz (2021) felhívják a figyelmet arra, hogy az eszközök elérhetősége a hallgatók körében erősen szóródhat, és ez a tényező gátolja leginkább a zökkenőmentes átállást.

Számos hazai kutatásban előkerültek az online oktatás színteréül szolgáló platformok, jellemzően olyan kontextusban, hogy a hallgatók nehézkesnek találták a több, különböző felület használatát (ld. pl. HÖOK, 2020; Majó-Petri és mtsai, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020). Számunkra is fontos kérdésként merült fel, hogy mit gondolnak a hallgatók a több felület párhuzamos alkalmazásáról. Alapvetően a válaszadók mind az egyes kurzusok, mind az összes kurzus teljes kurzusanyaga esetében egy felületet preferálnak (4,55–4,69 átlagértékek), a több felület használatát

még magasabb funkcionalitás reményében sem támogatják (3,66). Ezek az eredmények egybecsengenek más magyarországi képzési helyeken tapasztaltakkal – a hallgatókban az eltérő rendszerek használata vagy az ad hoc módon megvalósuló oktatásszervezés jellemzően bizonytalanságot kelt (Grajczjár és mtsai, 2021), a hallgatók nehezebben tudnak a különböző felületekhez alkalmazkodni (Serfőző és mtsai, 2020), ezek menedzselése zavart okozhat számukra (Papp-Danka és Lanszki, 2020). Biztatónak mondható, hogy összességében a válaszadók csaknem egynegyede (23%) semmilyen problémával nem szembesült az online oktatás során.

Az online oktatással szemben támasztott elvárások

Az online oktatással kapcsolatos elvárásoknál a válaszadók szinte minden tényezőt (ld. 3. táblázat) magasra (4,4 felett) értékeltek – mivel ezek az elvárások egy online tanulási környezettel szemben alapvetőnek tűnhetnek, a magas értékek nem meglepőek. Mindemellett, mivel véleményünk szerint a magyar felsőoktatásban az online tanulási környezet nem tekinthető alapvetésnek (ez az elmúlt félévek hatására átalakulóban van), relevánsnak éreztük felmérni, hogy a hallgatók miként vélekednek ezekről az elvárásokról, melyeket tekintenek fontosabbnak, és melyeket kevésbé annak. A hallgatók kiemelkedően fontosnak tartanák a tanórák részletes anyagainak (4,86), illetve a teljes kurzusanyag online elérhetőségét (4,84) – ez az eredmény sem példa nélküli, a tananyaghoz való könnyebb hozzáférés különösen hangsúlyos témaként került elő Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is, ahol a megkérdezett hallgatók mind kiemelték ezt mint az online oktatás legfőbb előnyét.

3. táblázat. Az online oktatáshoz kapcsolódó elvárások

ID		n	Átlag	Szórás	Rel. szórás
OnOktEl4	A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	2972	4,86	0,45	9%
OnOktEl1	A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	2977	4,84	0,46	10%
Plat2	A digitális oktatás során a kurzusokon való részvételre ugyanazt a felületet lehessen használni	2982	4,69	0,68	14%
OnOktEl2	Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	2980	4,60	0,75	16%
Plat3	Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	2964	4,57	0,78	17%
Plat1	Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	2959	4,55	0,85	19%
OnOktEl3	Vissza tudja nézni a tanórákat videón	2978	4,55	0,82	18%
OnOktEl5	Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próbavizsgák	2967	4,46	0,86	19%
Plat4	Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még ha több különböző felületet szükséges is használni	2967	3,66	1,20	33%

A kurzusokkal kapcsolatos felületek esetében a nem nappali tagozatosok számára valamelyest fontosabb, hogy a kurzusaikon való részvétel ugyanazon a felületen

történjen, illetve, hogy minden tananyag ugyanazon a felületen legyen elérhető (rendre 4,78 vs. 4,67 és 4,64 vs. 4,56 a nappali tagozatosokkal szemben). A digitális oktatással kapcsolatos elvárásoknál (pl. tananyag online elérhetősége, órák visszanézhetősége, gyakorlási lehetőségek) szintén a levelező tagozatosok fogalmaztak meg magasabb elvárásokat – ez az igény jogos lehet, hiszen, mint azt már korábban írtuk, ők ezt kevésbé tapasztalták, mint nappali tagozaton tanuló társaik.

A platformhasználathoz kapcsolódóan megállapítható, hogy a külföldiek nyitottabbak a több felület egyidejű használatára a magasabb funkcionalitás reményében (3,89 vs. 3,57), míg a magyarok szívesebben használnák minden kurzushoz ugyanazt a felületet (4,76 vs. 4,49). A digitális oktatáshoz kapcsolódó elvárásoknál a külföldieknek fontosabb az órák visszanézhetősége (4,63 vs. 4,52) és az online gyakorló, illetve próbafeladatok lehetősége (4,64 vs. 4,39). Elmondható tehát, hogy az online oktatással szembeni gyakorlati elvárások magasabbak a levelező és a külföldi hallgatók esetében – feltételezhető, hogy a levelező képzésben tanulók praktikus okokból szeretnék a platformhasználatot egységesíteni, valamint az is, hogy az oktatásért jellemzően fizető hallgatók (tehát mind a levelező képzésben tanulók, mind a külföldi hallgatók) magasabb szintű tanulástámogatást várnának.

Az online oktatással szemben támasztott elvárásokhoz kapcsolódóan komplexebb statisztikai vizsgálat, exploratív faktoranalízis segítségével 3 új faktort azonosítottunk, melyek az eredeti 7 változó varianciájának 77,0 százalékát magyarázzák.

Az 1. faktorba három tényező tartozik, mindegyik az online oktatáshoz kapcsolódik: a jelenléti és online oktatás minőségi megegyezősége, az online tanulás sikeressége, illetve, hogy online oktatás keretében könnyebb volt tanulni. Mindezek alapján a faktort online elégedettségnek neveztük el.

A 2. faktorba két tényező tartozik. Az első a tananyag online elérhetősége, a második pedig a tanórák részletes anyagainak fellelhetősége. Ezek alapján a faktort a továbbiakban elérhetőségnek hívjuk.

A kurzusokkal kapcsolatos felületek esetében a nem nappali tagozatosok számára valamelyest fontosabb, hogy a kurzusaikon való részvétel ugyanazon a felületen történjen, illetve, hogy minden tananyag ugyanazon a felületen legyen elérhető (rendre 4,78 vs. 4,67 és 4,64 vs. 4,56 a nappali tagozatosokkal szemben). A digitális oktatással kapcsolatos elvárásoknál (pl. tananyag online elérhetősége, órák visszanézhetősége, gyakorlási lehetőségek) szintén a levelező tagozatosok fogalmaztak meg magasabb elvárásokat – ez az igény jogos lehet, hiszen, mint azt már korábban írtuk, ők ezt kevésbé tapasztalták, mint nappali tagozaton tanuló társaik.

A platformhasználathoz kapcsolódóan megállapítható, hogy a külföldiek nyitottabbak a több felület egyidejű használatára a magasabb funkcionalitás reményében (3,89 vs. 3,57), míg a magyarok szívesebben használnák minden kurzushoz ugyanazt a felületet (4,76 vs. 4,49). A digitális oktatáshoz kapcsolódó elvárásoknál a külföldieknek fontosabb az órák visszanézhetősége (4,63 vs. 4,52) és az online gyakorló, illetve próbafeladatok lehetősége (4,64 vs. 4,39).

A 3. faktorba szintén két változó tartozik. Egyrészt a tanóráról felvett videó visszanézésének lehetősége, másrészt pedig az online vizsgáztatást támogató gyakorlófeladatok, illetve próbavizsgák kérdése. Ennek megfelelően tanulástámogatásként utalunk erre a továbbiakban (4. táblázat).

4. táblázat. Az online képzésre vonatkozó tapasztalatok rotált komponens mátrixa, EFA

	Online elégedettség	**Elérhetőség**	**Tanulás-támogatás**
Tananyag teljesen elérhető online		0,867	
A tanórák részletes anyagai elérhetőek voltak online		0,768	
Vissza tudta nézni a tanórákat			0,870
Rendelkezésre állt online gyakorlófeladat, próbavizsga			0,728
Az online óra minősége a jelenlétivel megegyező	0,837		
Online is el tudta sajátítani az ismereteket	0,868		
Könnyebb volt online tanulni	0,893		

A következőkben egyutas varianciaanalízis segítségével bemutatjuk, hogy a mintán belül megfigyelhetőek-e szignifikáns különbségek (1) online elégedettség, (2) elérhetőség és (3) tanulástámogatás tekintetében.

Megállapítható, hogy a nők magasabbra értékelték az első kettő tényezőt, míg a harmadikat alacsonyabbra. Ez azt jelenti, hogy a nők kevésbé találkoztak online tanulástámogatással, ugyanakkor általánosságban elégedettebbek az online oktatással, illetve a tananyag online elérhetőségével. Elképzelhető, hogy a harmadik faktor esetében megfigyelt negatív különbség mögött tanulásmódszertani preferenciák állnak – Hargitai és munkatársai (2020) szignifikáns nemek közötti különbséget találtak a tananyagfajták használata szerint: a nők sokkal szívesebben tanultak materiális tananyagból (jegyzetek, könyvek, nyomtatott tananyag). Nem zárható ki, hogy hasonló preferencia befolyásolja azt, hogy mennyire tudatosan keresik, észlelik és alkalmazzák a digitális tanulástámogatási lehetőségeket – ez azonban csak feltételezés, melynek alaposabb vizsgálata jelen kutatásunk skópuszán kívül esik.

Finanszírozási forma szerint csak az 1-es és a 3-as faktor esetében látható szignifikáns különbség az önköltséges formában tanulók javára: a képzésért fizető tanulók elégedettebbek az online oktatással, és több tanulástámogató lehetőséggel találkoztak.

A képzési szintek esetében vegyes a kép. Az online oktatással való elégedettség az MA/MSc, illetve a PhD/DLA képzésben tanulóknál a legmagasabb, legkevésbé a BA/BSc képzésben részt vevők elégedettek. Ez az eredmény azért különösen fontos, mert a BA/BSC képzésben tanulók száma az egyetemen különösen magas, így véleményük rendkívül fontos az oktatás jövőbeni alakítása szempontjából. Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy az ELTE Politológus Műhely kutatásában hasonló eredmény született: az alapképzésben tanulók kevésbé voltak elégedettek az online oktatással, mint a mester- vagy doktori képzésben hallgatók (Balázs és mtsai, 2020).

A képzési területek szerint az online elégedettségnél kiemelkedően jó az értékelése a jogi és műszaki területen hallgatóknál, ugyanakkor alacsonyra értékelik az agrár, a művészetközvetítés, illetve a természettudomány területen hallgatók. Az elérhetőséghez kapcsolódóan kiemelkedően pozitív a gazdaságtudományok, illetve a társadalomtudományok területén hallgatók véleménye, rossznak ítélik meg ugyanakkor a jogi és a

művészeti területen hallgatók. A tanulástámogatást alacsonyra értékelik a jogi képzés, a pedagógusképzés és a művészetközvetítés hallgatói, míg magasra a természettudomány, az informatika, a műszaki, a sporttudomány és az orvos- és egészségtudományi területen tanulók.

A fentiekből látható, hogy a művészeti területek hallgatói mindhárom faktort alacsonyan ítélik meg. Majó-Petri és munkatársai (2021) arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási intézményeknek a kari egyenlőtlenségeket figyelembe véve kell olyan stratégiát kidolgozniuk, amely a lehető legjobban segíti az adott karokon hallgatókat. A művészeti területen oktatók és tanulók online oktatás során tapasztalt nehézségeit részletesen tárgyalja Papp-Danka és Lanszki (2020) is. A saját eredményeink megerősítik annak szükségességét, hogy az online oktatást különösen nehezen megélő képzési területek specifikus támogatást kapjanak az intézménytől. Aggodalomra adhat okot, hogy a pedagógusképzésekben részt vevő hallgatók megítélésük szerint kevés digitális tanulástámogatási lehetőséggel találkoztak. Kirschner és munkatársai (2008) már jóval a pandémiás helyzet előtt hangsúlyozzák, hogy kiemelkedően fontos, hogy a tanár szakos hallgatók képzésük során számos jó gyakorlatot tapasztalhassanak meg a digitális eszközök tanulási és tanítási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatban, hogy ebben a tekintetben is felkészülten léphessenek majd pályára. Egy szintén COVID előtti hazai kutatás (Dringó-Horváth és Gonda, 2018) megállapítja, hogy a tanárképzésben oktatók digitáliskompetencia-szintje igen alacsony, ugyanakkor a hirtelen jött kényszerű átállás hatásait elemző tanulmányban Rausch és Misley (2021) kiemeli, hogy a 2020-as év mérföldkő a tanárképzés digitalizációs folyamatában, mely meghatározó az oktatók és hallgatók digitális kompetenciáinak fejlődésében.

A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei

Végezetül bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk annak feltárására, hogy az egyes változók mentén miként alakul annak az esélye, hogy a válaszadó az online oktatást preferálók körébe fog tartozni. A kontrollváltozók szignifikancia- és exponenciális β-értékei az 1. függelékben láthatóak. A módszertanban meghatározott egyenlet futtatásához kapcsolódóan megállapítható, hogy a modell jósága megfelelő, valamint magas, 55,0%-ban magyarázza a függő valószínűségi változó alakulását (5. táblázat).

5. táblázat. A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei

	Exp(B)	**Szign.**
Képzéstapasztalat: Online elégedettség	8,821	0,000***
Képzéstapasztalat: Elérhetőség	0,935	0,265
Képzéstapasztalat: Tanulástámogatás	1,006	0,917
Plat1: Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	0,932	0,377
Plat2: A digitális oktatás során a kurzusokon való részvételre ugyanazt a felületet lehessen használni	0,993	0,947
Plat3: Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	0,866	0,123
Plat4: Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még ha több különböző felületet szükséges is használni	0,903	0,030**
OnOktEl1: A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	1,405	0,019**

	Exp(B)	Szign.
OnOktEl2: Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	0,933	0,399
OnOktEl3: Vissza tudjam nézni a tanórákat videón	1,320	0,001***
OnOktEl14: A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	1,053	0,739
OnOktEl5: Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próba-vizsgák	0,929	0,346
Online oktatás problémák: Hallgatói problémák száma	0,745	0,001***
Online oktatás problémák: Oktatói problémák száma	1,178	0,020**
Hosmer Lemeshow p = 0,524; Log likelihood = 2172,083; Cox-Snell-féle R^2 = 0,397; Nagelkerke-féle R^2 = 0,550; Konstans = -3,048; Omnibuszteszt $\chi 2$ = 1420,023; df = 39 p = 0,000 kezdeti klasszifikációs tábla találati arány 66,1%; végleges találati arány 82,7%		

* p = 0,1 szinten szignifikáns
** p = 0,05 szinten szignifikáns
*** p = 0,01 szinten szignifikáns

A regressziós eredmények megerősítik és kiegészítik a fentebb bemutatott kevésbé komplex statisztikai eljárások által feltártakat. A kontrollváltozók közül a következő tényezők szignifikánsak. A nemek esetében a jövőben a nők 0,805-szeres eséllyel választanák az online oktatást a férfiakhoz képest, ami azt jelenti, hogy kisebb eséllyel fognak ebbe a kategóriába tartozni. Ez az eredmény sem példa nélküli magyar kontextusban: Hargitai és munkatársai (2020) kutatása szerint a nők mind tananyagok, mind saját jegyzetek vonatkozásában előnyben részesítik a materiális tananyagokat az elektronikus tananyagokkal szemben, valamint tanulást támogató internetes anyagokat is kevesebbet használnak, mint a férfiak. Ezeket az eredményeket mindenképpen tágabb összefüggések részeként kell értelmezni, hiszen a felsőoktatás képzési területein nem egyenlő a nemek aránya, így elképzelhető, hogy a nemen kívül más tényező, például a képzési terület is meghatározza a preferenciát.

A nem nappali tagozatosok a nappalisokhoz képest nagyobb eséllyel (1,783) tanulnának online, tehát csaknem kétszer annyira valószínű, hogy ha lehetőségük nyílna, akkor a jövőben online oktatást választanának. Szintén nagyobb valószínűséggel tanulnának online az önköltséges finanszírozásban (1,394-szeres esély) tanulók az államilag finanszírozott hallgatókhoz képest. Feltételezhető, hogy a munka mellett tanulók szükségleteinek jobban megfelel az online oktatás (Grajczjár és mtsai, 2021), hiszen a tananyag abszolválása időben és térben nem annyira kötött, mint jelenléti oktatás esetében, tehát könnyebben igazítható a munkavállalók egyéni igényeihez – a flexibilitás mint a távoktatásban tanulók számára kiemelkedően fontos előny Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is előkerül.

A képzési szint mentén a BA/BSc szinthez képest a PhD/DLA és a szakirányú továbbképzéses hallgatók kisebb (rendre 0,381-es és 0,225-es esélyhányadosok) eséllyel választanák a jövőben az online oktatást. Elképzelhető, hogy az ilyen, specifikusabb képzések esetén a hallgatók jobban igényelnék a személyes jelenlétet, bár a szakirányú továbbképzés esetében egy korábbi, Covid előtt készült tanulmány (Dringó-Horváth és Dombi, 2020) szerint a pedagógus továbbképzés potenciális résztvevői a blended (tehát csak részben online) oktatási formát preferálnák – minél távolabb laknak a képzés helyszínétől, annál nagyobb online oktatási aránnyal.

Képzési terület mentén az orvos- és egészségtudomány területen tanulókhoz képest kiemelkedően magasabb (2,194-szeres) eséllyel választanák az online tanulást az

informatikusok, míg a jogi és a művészeti területen hallgatók számottevően kisebb valószínűséggel (rendre 0,604-szeres és 0,465-szörös esélyek). Tehát, míg egy informatikus hallgató több mint kétszer akkora eséllyel választaná a jövőben az online oktatást, mint egy orvostanhallgató, addig a művészeti területen hallgatók csak fele akkora eséllyel. Ezek az eredmények is jól illeszkednek a korábban már ismertetett hazai kutatások tapasztalataihoz (vö. Majó-Petri és mtsai, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020).

Az állampolgárság, az életkor, illetve az online oktatásban töltött félévek száma nem befolyásolja az oktatási formához kapcsolódó preferenciát, tehát a hallgatók jövőbeni preferenciáját sokkal inkább meghatározza nemük, képzési szintjük és szakjuk, mint koruk, online oktatási tapasztalatuk, vagy az, hogy külföldről érkeztek-e.

A megvalósult képzés tapasztalataival kapcsolatos faktorok esetében a várakozásoknak megfelelően az online elégedettség jelentős mértékben befolyásolja a jövőbeni online oktatási preferenciát (8,821-szeres esély), ugyanakkor sem az elérhetőség, sem a tanulástámogatás mértéke nem befolyásolják azt. Ez azt jelenti, hogy a jó tapasztalatokkal rendelkező, online oktatással alapvetően elégedett hallgatók csaknem kilencszer annyira valószínű, hogy a jövőben online oktatást választanának, mint a kevésbé elégedett hallgatók. Ez egybecseng a HÖOK országos kutatásának (2020) eredményével: az online oktatással elégedett hallgatók nagyobb arányban váltanák ki a jövőben kontaktóráikat online órákra. A pozitív tapasztalat tehát hozzájárul a jövőbeni szándékhoz, ugyanakkor az elérhetőségi és tanulástámogatási tényezők nem befolyásolják szignifikánsan a jövőbeni online oktatás preferenciáját. Ez leginkább azt mutathatja, hogy nem az egyes elemekhez (például videók visszanézhetősége vagy tananyagok elérése) köthető pozitív vagy negatív tapasztalatok a meghatározók, hanem a hallgatók globális benyomása.

Az online oktatáshoz kapcsolódó hallgatói elvárások esetében összetettebb a jövőbeni online oktatás preferenciájának esélye. Két tényező lett szignifikáns, mindegyik nagyobb eséllyel járul hozzá az online oktatás előnyben részesítéséhez: a teljes tananyag online elérhetősége (1,405-szeres esélyhányados), illetve a tanórák visszanézhetősége (1,320-szeres esélyhányados) elemek a meghatározóak – az ilyen elvárásokkal jövőbe tekintő hallgatók nagyobb eséllyel választanák az online oktatást, mint azok, akik számára ezek a tényezők kevésbé fontosak. Igaz, hogy a korábbi tapasztalatok esetében ez a két tényező nem volt szignifikáns, ugyanakkor ez azt mutatja, hogy a megvalósult mértéknél nagyobb szintű elérhetőséget szeretnének a hallgatók annak érdekében, hogy az online oktatást válasszák, tehát ezek azok az elemek, amelyekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív attitűd kialakítása során.

Az online oktatáshoz kapcsolódó hallgatói elvárások esetében összetettebb a jövőbeni online oktatás preferenciájának esélye. Két tényező lett szignifikáns, mindegyik nagyobb eséllyel járul hozzá az online oktatás előnyben részesítéséhez: a teljes tananyag online elérhetősége (1,405-szeres esélyhányados), illetve a tanórák visszanézhetősége (1,320-szeres esélyhányados) elemek a meghatározóak – az ilyen elvárásokkal jövőbe tekintő hallgatók nagyobb eséllyel választanák az online oktatást, mint azok, akik számára

ezek a tényezők kevésbé fontosak. Igaz, hogy a korábbi tapasztalatok esetében ez a két tényező nem volt szignifikáns, ugyanakkor ez azt mutatja, hogy a megvalósult mértéknél nagyobb szintű elérhetőséget szeretnének a hallgatók annak érdekében, hogy az online oktatást válasszák, tehát ezek azok az elemek, amelyekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív attitűd kialakítása során. A tananyag online elérhetősége és a tanórák visszanézhetőségének fontossága felmerül Fajt és munkatársai (2021) kutatásában is, ahol a hallgatók jelezték, hogy időgazdálkodási szempontból tartják nagyon fontosnak a teljes tananyag elérhetőségét, amely az ismétlésben, gyakorlásban is segíti őket, valamint markáns véleményeket fogalmaztak meg az oktatók által készített videókról is – ezek alapján fontos számukra a jó minőségű felvétel, valamint a videók optimális hosszúsága.

Végezetül azt vizsgáltuk, hogy az online oktatáshoz kapcsolódó problémák miként befolyásolhatják azt, hogy a hallgató a jövőben mely oktatási formát választaná. Jól látható, hogy mind a hallgatói, mind az oktatói oldalon jelentkező problémák szignifikánsan befolyásolják az online oktatási forma választását, ugyanakkor a hatás ellentétes irányú. A hallgatói oldalon alacsonyabb (0,745), míg az oktatóinál magasabb (1,178) esélyhányados látható – tehát azok a hallgatók, akik számos saját problémával néztek szembe az online oktatás során, kevésbé valószínű, hogy a jövőben ezt a formát választanák, míg ha a hallgatók oktatói problémával szembesültek, az nem csökkentette annak lehetőségét, hogy az online oktatást válasszák. Ez azt jelenti, hogy a hallgatói oldalon az elégtelen internet, eszközhasználat vagy szoftverismeret negatív attitűdhöz vezet, miközben az oktatói oldalon található problémák jobban megbocsáthatóak vagy elfogadhatóak. Mit tehet az intézmény ennek a negatív hatásnak a csökkentése érdekében? Nyilvánvaló, hogy a hallgatók internetkapcsolata érdemben nem befolyásolható az oktatási intézmény által, ugyanakkor más kutatások szerint nem kimondottan jellemző (pl. Balázs és mtsai, 2020; HÖOK, 2020) vagy elenyésző (pl. Majó-Petri és mtsai, 2021) az internetelérési probléma a hallgatók körében. Fontos megállapítás azonban, hogy a hallgatói részről tapasztalható negatív hozzáállás ellensúlyozható lehet a kiterjedt, mindenki számára biztosított online oktatáshoz kapcsolódó ismeretek, valamint a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztése révén. Ahogyan Rausch és Misley (2021) is hangsúlyozza, elsődleges kihívást jelent a megváltozott tanulási környezethez való igazodás: a tanulás-tanítás megszokott módszerei és eszközei nem ültethetőek át egy az egyben az online tanulási környezetbe.

Összefoglalás, az eredmények hasznosíthatósága

A hallgatói visszajelzések rendkívül fontosak a tanulóközpontú hozzáállás intézményi szintű megvalósításában. Vannak tényezők, amiket az intézmények nem tudnak befolyásolni, ilyen például a nemek között megfigyelhető tanulásmódszertani különbség, a hallgató kora, vagy akár internet-hozzáférésük. Ugyanakkor kutatásunk számos olyan összefüggésre is felhívja a figyelmet, amelyekre odafigyelve a hallgatók igényei szerint alakíthatjuk képzéseinket, különös tekintettel azok kényszerű, vagy akár választott online megvalósítására. Összegzésképpen a tanulmány legfontosabb megállapításait tárgyaljuk újra abban a kontextusban, hogy miként hasznosulhatnának oktatásszervezés terén.

Nagyon fontos eredmény, hogy az életkor vagy az állampolgárság (magyar vs. külföldi hallgatók) nem befolyásolják azt, hogy a jövőben mennyire szeretnének online tanulni a hallgatók, befolyásolhatják viszont a képzési területek, valamint az a változó-együttes, amit már a regressziós modell felállítása előtt is együttjárónak feltételeztünk: a nem nappali tagozaton és önköltséges finanszírozási formában tanulók nagyobb eséllyel választanák az online tanulást. Több hazai kutatás is rávilágít arra, hogy a munka mellett tanuló hallgatók számára ideálisabb az online vagy legalábbis részben online oktatás.

Az eredmények alapul szolgálhatnak intézményünk és más magyarországi képzési centrumok számára oktatási portfolióik átgondolásához: megfontolandó a levelező képzések online átalakításának lehetősége, amelyet mint a felsőoktatás egyik sürgető kérdését Ollé János egy interjú-beszélgetés során már a járványt megelőzően, 2019 telén is említett.

Eredményeink azt is mutatják, hogy a műszaki és informatikai területeken tanulók jóval nagyobb eséllyel döntenének az online oktatás mellett – ugyancsak oktatásszervezési innováció lehet ezeken a képzési területeken a részleges online oktatásra való áttérés, amely feltételezhetően létező hallgatói igényt szolgálna ki.

A művészeti területek hallgatói ugyanakkor nagyon kis eséllyel döntenének az online oktatás mellett – érdemes lenne szakspecifikus vizsgálódás kereteiben, lehetőség szerint kvalitatív adatokat gyűjtve körüljárni, hogy mik okozzák a legfőbb nehézségeket számukra, és hogyan lehetne a művészhallgatók kontextusában az online tanulást a lehető legnagyobb mértékben támogatni – ennek különösen egy következő kényszerű átállás esetén lehet nagyobb jelentősége.

Intézményi szinten tárgyalandó kérdés az oktatók digitális kompetenciája, valamint digitális módszertani tudásuk – számos más hazai kutatáshoz hasonlóan ez a kérdéskör a mi elemzésünkben is hangsúlyos. Már a 2016-os DOS is megemlíti a felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciái intézményi szintű fejlesztésének szükségességét. Az elmúlt évben több magyar felsőoktatási intézmény is reagált erre a sürgető igényre, és létrejöttek a különböző digitális oktatás fejlesztését célzó központok, munkacsoportok (ld. M. Pintér és mtsai, 2021). Ezeknek a központoknak a működése kiemelkedően fontos, hiszen az oktatóknak szükségük van arra, hogy igény esetén egy szakértő csapat segítse kurzusaik elektronikus tanulási környezetben történő megvalósulását. Több eredményünk mutatja, hogy a hallgatók mennyire fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben kaptak (tananyagok elérhetősége, tanulástámogatás), valamint azt is, hogy oktatói oldalról is tapasztaltak problémákat, melyek kiküszöbölése magasabb szintű elégedettséghez vezethet.

Végezetül meg kell említeni jelen kutatás korlátait is. A jelen tanulmány csupán az adatgyűjtő eszköz egy részére adott válaszokból kirajzolódó képet mutatja be, és kimondottan az elmúlt félévek alatt szerzett tapasztalatok és a jövőbeni preferenciák összefüggését vizsgálja. Egy ennyire komplex oktatási élethelyzetet nagyon nehéz egy-egy tanulmány keretein belül átfogóan elemezni, így, elsősorban terjedelmi megfontolások miatt bizonyos fókuszokat állapítottunk meg, és a kapott eredményeket különböző tanulmányokban ismertetjük. Az adatgyűjtés során kapott eredményeket (1) az online tanulási környezetekről, (2) a hallgatók eszközhasználatáról és szoftverhasználati szokásairól, (3) egyéni tanulási környezetük átalakulásáról, illetve (4) érzelmeikről és motivációjukról négy további, jelenleg is előkészületben lévő vagy megjelenés alatti tanulmányban mutatjuk be. Az adatgyűjtő eszköz általánosságban az online képzésre vonatkozó tapasztalatokról kérdezi a hallgatókat, és nem tesz különbséget előadás vagy gyakorlati foglalkozás, szeminárium között. Bár ez a distinkció releváns, egy csaknem 3000 fős, az egyetem összes karát érintő felmérés keretein belül nem volt megvalósítható, hogy a képzésenként eltérő arányú kurzusokról ennél részletesebben gyűjtsünk adatot. Terveink között szerepel egy kvalitatív interjúkutatás, amely megfelelő kereteket biztosítana a képzésenként eltérő egyéni tapasztalatok kontextualizált feltérképezésére, és kiegészítené az itt bemutatott nagymintás felmérés eredményeit.

Kiemelten fontosnak tartjuk a további eredmények feldolgozását, elemzését és közlését. Véleményünk szerint fontos felismerni, hogy a pandémiás időszaknak nem csak negatív, hanem pozitív hatásai is voltak, melyeket elemezve hallgatóink számára kedvezőbb tanulási környezetet alakíthatunk ki. Korai volna még azt megítélni, hogy az elmúlt félévek hogyan határozzák meg a magyarországi felsőoktatás jövőjét, de valószínűsíthető, hogy hatásuk jelentős lesz (Benedek, 2020). Számos magyar felsőoktatási intézményben

jelenleg is tart az adatgyűjtés vagy a korábban gyűjtött adatok elemzése – a hallgatói és oktatói vélemények és tapasztalatok átfogó elemzése lehetőséget biztosíthat arra, hogy azonosítsuk, mely jó gyakorlatok „menthetőek át" a járvány utáni időszakra, illetve mely problémák orvoslása elengedhetetlen. Ugyanakkor az a lehetőség sem kizárt, hogy a hagyományos tanulási környezet korábban nem tapasztalt módon alakul át, és mozdul el abba az irányba, amit blended learningnek nevezünk. A fent ismertetett kutatás kísérletet tett arra, hogy hallgatói vélemények tükrében azonosítsa azokat a tényezőket, amelyek a hallgatók preferenciáját befolyásolhatják.

Irodalom

Alzahrani, L. & Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and information technologies*. DOI: 10.1007/s10639-021-10492-5

Amin, F. M. & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application? *Studies in English Language and Education, 7*(2), 362-378. DOI: 10.24815/siele.v7i2.16929

Angelova, M. (2020). Students' Attitudes to the Online University Course of Management in the Context of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science, 4*(4), 283–292. DOI: 10.46328/ijtes.v4i4.111

Asztalos Réka, Bánhegyi Mátyás, Fajt Balázs, Pál Ágnes & Szénich Alexandra (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban. egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra, 31*(6), 84–100. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34648

Babbie Earl R (2020). *The practice of social research*. Cengage learning.

Balázs László, Baráth Krisztina, Fábián Rita Ilona, Hajnal Boglárka Dóra, Kaló Eszter, Papatyi Balázs, Seress Viktor Zsolt, Szolcsányi Péter & Varga Benjamin (2020). *Távoktatás 2020.* (április-május). ELTE Politológus Műhely. https://bit.ly/3sytBDC

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies, 2*(2), 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191

Benedek András (2020). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio, 7*(3), 185–192. http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/387/681 DOI: 10.3311/ope.387

Boca, G. D. (2021). Factors Influencing Students' Behavior and Attitude towards Online Education during COVID-19. *Sustainability, 13*(13). DOI: 10.3390/su13137469

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research,* (287). DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934

DOS (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Kormányhatározattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia*. Magyarország Kormánya. https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf

Dringó-Horváth Ida & Dombi Judit (2020). A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus-továbbképzésben – egy széleskörű igényfelmérés eredményei. *Iskolakultúra, 30*(12), 39–58. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34133

Dringó-Horváth Ida & Gonda Zsuzsa (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat, 16*(2), 21–47. http://www.trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/827061680 DOI: 10.17165/tp.2018.2.2

Essadek, A. & Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders,* (277), 392–393. DOI: 10.1016/j.jad.2020.08.042

Fajt Balázs, Török Judit & Kövér Péter (2021). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei. Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra, 31*(6), 72–83. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34611

Fodorné Tóth Krisztina (2020). Fogalmi bizonytalanság és egyszerűsítés: távoktatás, digitális oktatás és társfogalmak használata a közbeszédben. *Szabad Piac, 1*(2), 80–98. https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/12/szabadpiac_kiadvany_2020_2_szam_web-1.pdf#81

Grajczjár István, Schottner Krisztina & Szűts Zoltán (2021). A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio, 8*(2). DOI: 10.3311/ope.433

Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational assessment, evaluation and accountability, 32*(4), 519–535. DOI: 10.1007/s11092-020-09340-w

Hargitai Dávid Máté, Sasné Grósz Annamária & Veres Zoltán (2020). Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statisztikai Szemle, 98*(7), 839–857. DOI: 10.20311/stat2020.7.hu0839

Hatabu, A., Mao, X., Zhou, Y., Kawashita, N., Wen, Z., Ueda, M., Takagi, T. & Tian, Y.-S. (2020). Knowledge, attitudes, and practices toward COVID-19 among university students in Japan and associated factors: An online cross-sectional survey. *PloS one, 15*(12). DOI: 10.1371/journal.pone.0244350

Herguner, G., Son, S. B., Herguner, S. S. & Donmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 19*(4), 102–110.

HÖOK (2020). *Távoktatási jelentés*. HÖOK. https://hook.hu/hu/felsooktatas/tavoktatas-jelentes-2851

Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H. & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and youth services review,* (119). DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105699

Kirschner, P., Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2008). Benchmarks for Teacher Education Programs in the Pedagogical Use of ICT. In Voogt, J. & Knezek, G. (szerk.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. 435–447. DOI: 10.1007/978-0-387-73315-9_26

M. Pintér Tibor, Bodnár Éva, Dósa Katalin, Dorner Helga, Lénárt Krisztina, Lengyelné Molnár Tünde, Gorana Misic, Ollé János, Margaryta Rymarenko, Vörös Zoltán & Dringó-Horváth Ida (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle, 71*(3–4), 54–74. http://upszonline.hu/index.php?article=710304009

Majó-Petri Zoltán, Szakál Péter & Görög Vivien (2021). Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: mit tapasztaltak a diákok? In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. 170–183. Debreceni Egyetem. https://bit.ly/3D5Zpok

Md Yunus, M., Ang, W. S. & Hashim, H. (2021). Factors Affecting Teaching English as a Second Language (TESL) Postgraduate Students' Behavioural Intention for Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, 13*(6). DOI: 10.3390/su13063524

Nagy Ádám & Fekete Mariann (2020). OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio, 7*(3). http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/389/671 DOI: 10.3311/ope.389

Némethné Tóth Ágnes & Veisz Helga (2021). Hallgatói vélemények a távolléti oktatásról. In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 205–227. https://bit.ly/3D5Zpok

O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A. & Vignare, K. (2020). *Delivering High-Quality Instruction Online in Response to COVID-19: Faculty Playbook*. Every Learner Everywhere.

Pál Ágnes & Kóris Rita (2021). Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra, 31*(6), 35–49. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34666 DOI: 10.14232/iskkult.2021.06.35

Papp-Danka Adrienn & Lanszki Anita (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés, 1*(1), 37–58. DOI: 10.46819/tn.1.1.37-58

Ramlo, S. (2021). The Coronavirus and Higher Education: Faculty Viewpoints about Universities Moving Online during a Worldwide Pandemic. *Innovative higher education, 46*(3), 241–259. DOI: 10.1007/s10755-020-09532-8

Rausch Attila & Misley Helga (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra, 31*(6), 62–71. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34659

Robin Edina (2020). A távolléti oktatás és én. Hallgatói élmények és tapasztalatok. In Seresi Márta, Eszenyi Réka & Robin Edina (szerk.), *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsképzésben*. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék. 161–170. https://www.eltereader.hu/media/2020/12/Eszenyi_Seresi_Robin_Tavoll%C3%A9ti-oktatas.pdf#161

Seresi Márta, Eszenyi Réka & Robin Edina (2020). *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsképzésben*. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék. https://www.eltereader.hu/media/2020/12/Eszenyi_Seresi_Robin_Tavoll%C3%A9ti-oktatas.pdf

Serfőző Mónika, F. Lassú Zsuzsa, Svraka Bernadett & Aggné Pirka Veronika (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról*. ELTE. https://bit.ly/3szDLEb

Végh Veronika, Soltész-Várhelyi Klára & Tigyi Zoltánné (2021). Általános iskolai pedagógusok attitűdjeinek mintázatai a koronavírus járvány következtében bevezetett digitális oktatási rend első hullláma alatt. In Buda András & Molnár György (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 271–285. https://bit.ly/3D5Zpok

Függelék

1. függelék: A jövőbeni oktatási forma preferenciájának bináris logisztikus regresszió eredményei, teljes futtatás

	Exp(B)	Szign.
Nem: Nő (Férfi)	0,805	0,085*
Tagozat: Nem nappali tagozat (Nappali tagozat)	1,783	0,011**
Finanszírozási forma: Önköltséges (Államilag finanszírozott)	1,394	0,050**
Képzési szint: MA/MSc (BA/BSc)	0,719	0,145
Képzési szint: Egységes, osztatlan (BA/BSc)	0,931	0,681
Képzési szint: FOKSZ (BA/BSc)	1,941	0,029**
Képzési szint: PhD/DLA (BA/BSc)	0,381	0,003***
Képzési szint: Szakirányú továbbképzés (BA/BSc)	0,225	0,001***
Képzési szint: Egyéb, nem meghatározott (BA/BSc)	0,000	0,999
Állampolgárság: Külföldi (Magyar)	0,897	0,596
Képzési terület: Agrár (Orvos- és egészségtudomány)	0,947	0,968
Képzési terület: Bölcsészettudományok (Orvos- és egészségtudomány)	0,788	0,292
Képzési terület: Társadalomtudomány (Orvos- és egészségtudomány)	0,790	0,497
Képzési terület: Informatika (Orvos- és egészségtudomány)	2,194	0,004***
Képzési terület: Jogi (Orvos- és egészségtudomány)	0,604	0,057*
Képzési terület: Gazdaságtudomány (Orvos- és egészségtudomány)	1,145	0,520
Képzési terület: Műszaki (Orvos- és egészségtudomány)	1,169	0,526
Képzési terület: Pedagógusképzés (Orvos- és egészségtudomány)	0,765	0,277
Képzési terület: Sporttudomány (Orvos- és egészségtudomány)	1,488	0,379
Képzési terület: Természettudomány (Orvos- és egészségtudomány)	0,666	0,210
Képzési terület: Művészet (Orvos- és egészségtudomány)	0,465	0,027**
Képzési terület: Művészetközvetítés (Orvos- és egészségtudomány)	0,000	0,999
LN Életkor	1,232	0,538
Online oktatás féléve: 1. félév (3. félév)	1,411	0,299
Online oktatás féléve: 2. félév (3. félév)	1,120	0,323
Képzéstapasztalat: Online elégedettség	8,821	0,000***
Képzéstapasztalat: Elérhetőség	0,935	0,265
Képzéstapasztalat: Tanulástámogatás	1,006	0,917
Plat1: Az egyes kurzusok anyagainak elérésére ugyanazt a felületet lehessen használni	0,932	0,377
Plat2: A digitális oktatás során a kurzusokon való részvételre ugyanazt a felületet lehessen használni	0,993	0,947
Plat3: Az oktatás során minden kurzus anyagaihoz ugyanazon a felületen hozzáférés	0,866	0,123

	Exp(B)	Szign.
Plat4: Az oktatás során több funkcióhoz hozzáférés, még, ha több különböző felületet szükséges használni	0,903	0,030**
OnOktEl1: A tananyag teljes egészében elérhető legyen online	1,405	0,019**
OnOktEl2: Minden tankönyv és szakirodalom is legyen elérhető online formában is	0,933	0,399
OnOktEl3: Vissza tudjam nézni a tanórákat videón	1,320	0,001***
OnOktEl14: A tanórák órai anyagai legyenek elérhetők online	1,053	0,739
OnOktEl5: Álljanak rendelkezésre online gyakorlófeladatok, próba-vizsgák	0,929	0,346
Online oktatás problémák: Hallgatói problémák száma	0,745	0,001***
Online oktatás problémák: Oktatói problémák száma	1,178	0,020**

A referenciakategóriák az adott tényezők mögött zárójelben vannak feltüntetve.

Absztrakt

A COVID-19 járvány gyors terjedése miatt 2020 tavaszán a magyar felsőoktatás egyik napról a másikra kényszerült a digitális munkarendben való oktatásra váltani. A hirtelen kialakult helyzet a felsőoktatás minden résztvevőjét – hallgatókat, oktatókat, adminisztrátorokat, intézményi apparátust – felkészületlenül érte. A témában jelenleg elérhető kutatások eredményei ellentmondásos hallgatói attitűdökre hívják fel a figyelmet: Bár sokan elégedetlenek voltak az online oktatás bizonyos aspektusaival, meghatározó az a vélemény is, mely szerint a hallgatók számára vonzó lehetőségeket is rejt magában (vö. pl. Asztalos és mtsai, 2021; Fajt és mtsai, 2021; Grajczjár és mtsai, 2021; HÖOK, 2020). Jelen tanulmányunkban egy átfogó, nagymintás (n = 2999) felmérés során gyűjtött adatok egy részének elemzésével nem csak arra keressük a választ, hogy mit tapasztaltak a Pécsi Tudományegyetem hallgatói az online oktatás során, hanem előre tekintve azt is vizsgáljuk, hogy a hallgatók a jövőben inkább online, vagy inkább jelenléti oktatást választanának. Logikus regressziós módszerrel azonosítjuk azokat a változókat, amelyek nagy eséllyel befolyásolhatják a hallgatók jövőbeni tanulási preferenciáit. Az eredmények alapján elmondható, hogy a képzési terület, a tagozat és a finanszírozási forma befolyásolhatják azt, hogy a hallgatók a jövőben milyen eséllyel választanák az online oktatást. A tanulmány intézmények számára hasznosítható következtetésekkel és implikációkkal zárul.