

# Arctalanság a távolléti felsőoktatásban – Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában

Kálmán Orsolya,\* Eszes Fruzsina,\*\* Kardos Dorottya,\*\*\* Lénárd Sándor,\*\*\*\* Pálvölgyi Lajos\*\*\*\*\* és Szivák Judit\*\*\*\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.3

Ebben a lapszámban két tanulmány foglalkozik a távolléti oktatás kapcsán a felsőoktatásban felmerült dilemmákkal. Jelen írás a veszélyhelyzeti oktatás első időszakának oktatói és hallgatói dilemmáit, kritikus eseményeit értelmezi. A kutatás fókuszában az állt, hogy a feltárt problémák a tanulás és tanítás milyen területeit érintették, miben hasonlóak és miben térnek el ezek az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák? A 2020 tavaszán kezdett kvalitatív longitudinális, három adatfelvételtől álló vizsgálatban az ELTE 18 oktatója és 44 hallgatója vett részt, akikkel kvalitatív tematikus online interjúk készültek. A tematikus tartalomelemzésre építve öt komplex pedagógiai dilemma került meghatározásra, amit ebben a tanulmányban részletesebben is bemutatunk: (1) az arctalanság, (2) a felelősségvállalás, (3) a túlterheltség, (4) a motivációvesztés és (5) az online tanítás eredményessége, avagy annak kérdése, hogy a távolléti oktatás előrelépés-e vagy sem.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás-kutatás, távolléti oktatás, pedagógiai dilemma, kritikus esemény, longitudinális kvalitatív vizsgálat

## Problémafelvetés

A felsőoktatásban a tanítás fejlesztésének sikeressége kapcsán az oktatók pedagógiai felkészültsége, szakmai fejlődése és tanulása kulcskérdéssé vált. Az oktatók szakmai tanulására számos lehetőség adódik már a hazai felsőoktatásban is: a formálisabb képzésektől (Chalmers & Gardiner, 2015; De Rijdt, Dochy, Bamelis & van der Vleuten, 2016; Kálmán, 2021), a mentoráláson (Káplár-Kodácsy & Rónay, 2020) és a közös fejlesztéseken (Kálmán, 2021) át a gyakorlatközösségekig, a mindennapi munkába ágyazott tanulásig (Boud & Brew, 2013; Tókos & Kovács, 2015; Cox & McDonald, 2017). Akármilyen támogatási formáról is van szó, az eredményesség tényezői lényegesek: hogyan alakulnak az oktatók pedagógia nézetei, elképzelései; változik-e pedagógiai gyakorlatuk; erősödik-e a tanulás- és hallgatóközpontú megközelítés; átalakul-e a hallgatók tanulása, építenek-e a hallgatói bevonódásra, megfelelően fejlődnek-e a hallgatók kompetenciái? E listát még lehetne bővíteni, de a

\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

\*\* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

\*\*\* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: kardos.dorottya@ppk.elte.hu

\*\*\*\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: lenard.sandor@ppk.elte.hu

\*\*\*\*\* Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: palvolgyil@caesar.elte.hu

\*\*\*\*\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

lényeg most inkább az, hogy lássuk a változások komplexitását: a tanulás-tanítás megújításához sok tényező, réteg megváltozására van szükség, melyek kölcsönösen hatnak egymásra.

Mindebből kiindulva a veszélyhelyzeti távolléti oktatást és ebben az oktatók tanulását sem érdemes leegyszerűsítve értelmezni, például egy-két gyakorlati fogás, digitális megoldás megmutatására redukálni, vagy egy rövid, néhány órás képzésen való részvétellel vagy éppen jógyakorlatok megosztásával elintézni. Az átgondolt, a felsőoktatás gyakorlatára hosszú távon is ható fejlesztésekhez a távolléti oktatás változásainak differenciáltabb értelmezésére van szükség. Kutatásunkban így a távolléti oktatást egy olyan szakmai tanulási helyzetként értelmeztük, ami a mindennapi munkába ágyazott tanulásból indul ki, előre nem látható, kevésbé tervezett változásaival (kritikus eseményekkel) az oktatókat, hallgatókat a gyakorlatuk reflexiójára, újragondolására, kísérletezésre készíti, ezáltal pedig felszínre hozza a tanítás és tanulás régi és új pedagógiai kérdéseit. Jelen tanulmány a veszélyhelyzeti távolléti oktatás első időszakának oktatói és hallgatói dilemmáit, kritikus eseményeit értelmezi, míg az ezt követő tanulmány (Kálmán et al., 2021) a távolléti oktatás következő időszakában vizsgálja a dilemmákra vonatkozó oktatói és hallgatói reflexiókat, az oktatói és hallgatói perspektívák összefüggéseit.

## *Elméleti keretek*

A távolléti felsőoktatás tapasztalatainak elemzését a tanításról és tanulásról való gondolkodáshoz, nézetek alakulásához, reflexiójához kötjük. Mindezt a pedagógiai dilemmák és kritikus események elméleti keretének és módszertanának segítségével valósítjuk meg, aminek lényege, hogy nem hasonlít egy szokványos szakmai problémamegoldási folyamathoz, hanem képes a pedagógiai reflexiók felerősítésére. Egyrészt a kritikus események (Butterfield et al., 2005) révén előre nem látható, váratlan helyzetekkel, feladatokkal szembesülnek a résztvevők, ami az oktatókat és hallgatókat értelmezésre és újraértelmezésre sarkallja. Másrészt a távolléti oktatás számos nyitott, nem könnyen megválaszolható kérdést vehet fel, ahol több érvényes értelmezési lehetőség, alternatíva merül fel, és ahol nincsenek egyértelmű, jól bejáratott válaszok (Fransson & Grannäss, 2013). A hazai távolléti felsőoktatásról szóló korábbi, a hallgatók (például Serfőző et al., 2020) és oktatók tapasztalatairól (például Sipos et al., 2020) szóló kutatásokat ezzel az új megközelítéssel, fókusszal kívánjuk gazdagítani (részletesebben lásd Kutatás című fejezet, illetve Kálmán et al., 2021).

Az oktatók és hallgatók nézeteinek, reflexióinak, percepcióinak elemzéséhez fontosnak tartjuk röviden bemutatni az e gondolkodást meghatározó hallgató- és tanulásközpontú megközelítést, valamint azt, hogy milyen esélyt jelent e megközelítés érvényre juttatásához a távolléti felsőoktatás.

### *A tanulásközpontú felsőoktatási gyakorlat*

A mai felsőoktatásban függetlenül attól, hogy jelenléti, online, blended vagy éppen a veszélyhelyzeti távolléti oktatásról beszélünk, a kutatások a tanulás és tanítás eredményességét szoros kapcsolatba hozzák a hallgató- és tanulásközpontú megközelítésekkel. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia több egymást is erősítő irányt foglal magába (Kálmán, 2021): (1) a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatását, (2) a hallgatók tanulási eredményeinek növelésére fókuszálást, (3) a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatást, valamint (4) az oktatók és oktatóközösség tanulóként, illetve tanuló szervezetként való értelmezését. Jelen tanulmány csak arra ad teret, hogy a főbb szempontokat tömören értelmezzük, s hogy arra keressük a választ, miként alakulhat az oktatók tanulásközpontú megközelítéssel kapcsolatos gondolkodása, gyakorlata.

A *hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása* az, ami leginkább a tanárközpontú, tudásátadásra építő megközelítésekkel szemben fogalmazódik meg (Sawyer, 2006; Nahalka, 2021). Ebben a megközelítésben az

eredményes hallgatói tanulás záloga, hogy a tanítás mennyiben tudja a mélyreható, a megértést középpontba állító tanulást támogatni, a hallgatók önszabályozott tanulását elősegíteni, az együttműködésre és a szituatívításra épülő tanulási folyamatokat beépíteni a képzésekbe (de Corte, 2010). A *hallgatók tanulási eredményeire* való fókuszálás a figyelmet a felsőoktatási képzések tartalmáról ráirányítja a hallgatók tervezett és megvalósult kompetenciafejlődésére, az autonómia és felelősségvállalás mértékére. A hazai felsőoktatásban a képzési és kimeneti követelmények és ezáltal a képzések is tanulási eredményekből indulnak ki. Ez egyfelől elősegíti a tanulási eredmények beépülését a felsőoktatás tervezési, tanulásszervezési és értékelési gyakorlatába (Prosser & Trigwell, 2014; Kopp & Vámos, 2015); másfelől a tanulási eredmények alkalmazásának rendeletbe foglalt követelménye, a felülről jövő elvárások teret adhatnak a lényegi változások nélküli megfelelés kultúrájának is. A *minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás* erőteljesen kapcsolódik az inkluzív felsőoktatási gyakorlathoz, de a hallgatói bevonódás, kezdeményező, alakító tevékenység elősegítéséhez is. Egyrészt ez a megközelítés nemcsak a speciális csoportok kiegészítő támogatására figyel, hanem a preventív jellegű, mindenki számára biztosított rugalmasabb, személyes tanulási utak biztosítására is (például Lénárd & Rapos, 2004; Jacklin & Riche, 2009); másrészt számol azzal is, hogy például az egyetemes tervezés (universal design) nemcsak az SNI hallgatók tanulását, hanem minden hallgató tanulását pozitív irányba mozdítja előre (May & Bridger, 2010; Fazekas, 2018). A hallgatói bevonódás és a diákok kezdeményező, alakító tevékenységének elősegítése és értékelése szintén erősödik a felsőoktatásban (Healey et al., 2014). A két alapkérdés, hogy (a) a hallgatók milyen mértékű kezdeményező tevékenységre (ágenciára) kapnak lehetőséget; és hogy (b) ez a felsőoktatás gyakorlatának milyen területein (például tanítás, fejlesztés, kutatás, vizsgálódás) jelenhet meg. Lehet szó arról, hogy a felsőoktatási intézmény csak épít a hallgatók visszajelzéseire (például oktatói munka hallgatói véleményezése); de az is lehet, hogy az oktatók hallgatókkal közösen terveznek meg egy kurzust vagy egy hallgatói csoport lehetőséget kap műhelymunka meghirdetésére (bővebben lásd Kálmán et al., 2021). Végül egy tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia magukat az *oktatókat is tanulóként* értelmezi, ezáltal megerősítve a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás szükségességét, akár egyéni szakmai fejlődési utak, akár az oktatóközösségek tanulásának formájában.

Számos kutatás vizsgálta, hogy az oktatók gondolkodásában, gyakorlatában hogyan jelenik meg a tanulásközpontú megközelítés, ám e vizsgálatok általában az első elemre, azaz a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatására, a tanulók fogalmi váltását elősegítő tanulásközpontú megközelítésre figyeltek (Prosser & Trigwell 1994; Trigwell & Prosser, 2004), és elsősorban azt kutatták, hogy az oktatók számára biztosított képzések hogyan hatnak a pedagógiai nézeteikre. A kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai képzések erősítik az oktatók tanulásközpontú elképzeléseit, és kisebb mértékben a gyakorlatukat is alakítják (Stes & Van Petegem, 2011). A kutatások továbbá azt is feltérképezték, hogy az oktatók nézetei és stratégiai között lehet inkoherencia (például tanulásközpontú nézet kapcsolódik tanárközpontú stratégiákhoz), mely olyan átmenetként értelmezhető, amikor megkezdődik a tanulásközpontú tanítás felé való elmozdulás (Postareff et al., 2008). Az újabb irányok a tanulásközpontú tanítás differenciálódására, eltérő hangsúlyaira, például gyakorlatorientált, hallgatói gondolkodásfejlesztést középpontba állító megközelítésekre (Kálmán et al., 2020), és a tanulásközpontú megközelítésben a tervezés, tanulásszervezés és értékelés összhangjára, együttes érvényesítésére is rámutattak (Prosser & Trigwell, 2014). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy hazánkban csak az utóbbi időben kezd teret hódítani az a gyakorlat, hogy az oktatók pedagógiai felkészültségét a felsőoktatási intézmény tervezetten támogatja (például Kálmán, 2021), így fontosak azok az eredmények, amelyek azt mutatják, hogy enélkül a támogatás nélkül még az oktatás iránt elkötelezett oktatók körében is egyfajta „megkésett tudatosság” jellemző. Az oktatók előbb kezdenek tanulásközpontú módszereket alkalmazni, mint ezt elképzelése-

ikben, megközelítéseikben tudatosan vállalni, vagy reflektálni erre (Kálmán, 2019). Mindezek alapján adódott a kérdés, hogy egy olyan sürgetett tanulási helyzet, mint a veszélyhelyzeti felsőoktatás, hogyan segítheti elő az oktatók reflektálását, és miként vezethet el a tanulásközpontú megközelítés, és az ezzel kapcsolatos tudatos-ság erősödése felé.

### *A veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás*

A távolléti felsőoktatás értelmezéséhez érdemes röviden kitérni néhány kapcsolódó fogalom bemutatására: elsősorban a távoktatásra és az e-learningre. A hagyományos jelenléti oktatással szemben a *távoktatás* során az oktató és a hallgató különböző helyszíneken tevékenykedik. A hallgató az idő nagyobb részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt. A távoktatás ötvözheti vagy kizárólagos formában használhatja a hagyományos levelezést, az e-mailt, az egy- és kétirányú videó-, illetve műholdas adásokat, továbbá az információs és kommunikációs technológia (IKT) eszközeit (Felvégi, 2005). A tanulás minden olyan formája *e-learning*-nek tekinthető, amely az elektronikus oktatástechnológia, célirányos alkalmazásán keresztül valósul meg. Ez egyre gyakrabban az Internet felhasználásával történik, amit *online tanulás*nak hívunk, és ahol a tanuló különböző tudásokhoz és személyekhez kapcsolódhat. Az online tanulás igen változatos formái alakultak ki: ide sorolhatók egyebek mellett a virtuális osztályok és kurzusok, valamint a hallgatók tanulási célú kollaborációi és önálló felfedezései a világhálón. A mobil digitális eszközök segítségével megvalósuló e-learning a tanulás gyorsan terjedő módja, ezt *m-learning*-nek nevezik (Muhi et al., 2015). A távoktatás korunkban erősen épít az e-learning lehetőségeire, e-learning azonban a szervezett távoktatás keretein kívül is megvalósulhat (lásd fogalmakról bővebben Basak et al., 2018).

Ha most az kérdezzük, hogyan értelmezhető a hazánkban 2020 márciusában bevezetett *veszélyhelyzeti távolléti oktatás* fogalma, akkor az előző definíciókra tekintve először is az mondható, hogy ez a távoktatás és az e-learning elemeinek sajátos keveréke (vö. Bereczki et al., 2020). Pontosabban, mindazon tanulási-tanítási tevékenységek összessége, amelyek az érvényes járványügyi előírások betartása és az egyetemek bezárása mellett megvalósulhatnak. Mind a távoktatás, mind pedig az e-learning alapos szakmai előkészítést, feltételeket, és tananyagfejlesztést igényel, a pandémia kitörésekor viszont erre nem volt lehetőség: számos esetben az oktatók a meglévő kurzusaikat „fordították le” online tanulásra anélkül, hogy a tantervet, módszertant radikálisan átalakították volna. Jellemét tekintve a rohamkocsin végrehajtott mentőorvosláshoz hasonló. A szakmai kérdés az, hogy az adott, korlátozott körülmények között mit tehetünk a hallgató (beteg) érdekében, hogy segítsük tanulását (gyógyulását)? Mit tanulhatunk ebből a helyzetből?

A koronavírus felsőoktatásra gyakorolt hatását az Európai Bizottság felkérésére a NESET (Network of Experts on Social Dimension of Education and Training) szakértői hálózata vizsgálta (Farnell et al., 2021) az EU-s felmérések és a megjelent kutatások alapján. A trendeket három területen tekintették át: a tanulás és tanítás, a felsőoktatás szociális dimenziójának változása és a mobilitás vonatkozásában. A pandémia azonnali és rövid távú hatásai (2019/20-as tanév vége és 2020/21-es tanév) közül a következők a legfontosabbak a jelentés szerint:

- (a) a felsőoktatási intézmények áttértek az online tanításra;
- (b) az oktatók leginkább az előadások, prezentációk megosztására figyeltek;
- (c) a hallgatók több mint fele nagyobbban érezte a terhelést és ezzel együtt romlónak a teljesítményét;
- (d) a hallgatók jóllétét számos kihívás érte (például negatív érzelmekről számoltak be, mint az unalom, szorongás);

- (e) az alulreprezentált, hátrányos helyzetű csoportoknál még inkább nőttek a kihívások a tanulás feltételei, finanszírozása és a hallgatói jóllét kapcsán;
- (f) a felsőoktatásba újonnan jelentkezőknél pedig még erősebben érvényesül a társadalmi egyenlőtlenség;
- (g) a mobilitás leggyakrabban virtuálissá vált, és már rövidtávon a 2020/21-es tanévben is radikálisan csökkent.

A jelentésben szereplő trendek alapján látható, hogy rövidtávon inkább a tanárközpontú megoldások erősödtek fel, ezzel párhuzamosan viszont a hallgatói jóllét problémái és a szociális inklúzió kihívásai kerültek még inkább előtérbe. A veszélyhelyzeti jelleg különösen felerősítette annak kérdését, hogy az oktatók mennyiben állnak készen az online oktatás gyors megvalósítására. Ehhez Cutri és kollégái (2020) egy oktatói készenlét kérdőívet fejlesztettek, mely a következő szempontokat ölelte fel: (1) a kockázat elfogadása, (2) identitásválság, (3) tanítási normák és (4) esélyegyenlőség. Az online oktatásra való átállást a kutatásban (Cutri et al., 2020) részt vett tanárképzők *kikényszerített készenlétnek* tartották, kérdés volt számukra, hogy tanári identitásuk mennyiben változik az online oktatási helyzetben, mennyire tudnak önmaguk lenni, mit jelent újból kezdőnek lenni az új tanulási környezetben. A tanítási normák esetében megjelent egy olyan tendencia, ami a gyors változások miatt a tanárközpontú megközelítésekhez való visszatérésre csábított. Az oktatók kiemelten nehéznek élték meg az értékelés gyakorlatának átalakítását és az esélyegyenlőség megteremtését. Ez utóbbihoz kapcsolódik annak felvetése is, hogy a felsőoktatásban jól ismert teljesítmény diskurzust mennyiben szoríthatja háttérbe a járványhelyzetben felerősödött gondoskodás diskurzusa (Murray et al., 2020).

Annak érdekében, hogy a felsőoktatás a tanulás és tanítás terén megjelenő számos új kihívásra, kockázatra reagálni tudjon, a NESET-jelentés (Farnell et al., 2020, 7.) középtávon (2025-ig) a következő beavatkozási pontok megfontolását javasolja: (1) az oktatók támogatása a tanterv és módszerek online környezetbe való adaptálása kapcsán; (2) az oktatók és az adminisztratív munkatársak jóllétének biztosítása; (3) a hallgatók digitális felkészültségének erősítése; (4) az online környezetben veszélyeztetett hallgatók lemorzsolódásának csökkentése; (5) a minőségi sztenderdek és az akadémiai integritás megtartását segítő értékelési folyamatok alkalmazása; (6) a minőségbiztosítás kiterjesztése a blended és online tanulásra is; valamint szorgalmazza annak (7) felismerését és kezelését, hogy a munkaerőpiac perspektívájából az online tanítás offline oktatással való egyenrangúsága megkérdőjelezhető.

## A kutatás

Kutatásunk célja, hogy a veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás első időszakában (2019/20-as tanév végén) feltérképezzük, hogy az oktatók és a hallgatók a megváltozott tanulási környezetben a tanítás és tanulás mely lényeges dilemmáival, előre nem látható kritikus eseményeivel szembesültek. A dilemmák és kritikus események összegyűjtése arra is lehetőséget adott, hogy a tanulásról – tanításról alkotott elképzeléseiket árnyaltan elemezzük, az oktatói és hallgatói gondolkodás alakulásának lenyomatát mutassuk fel, és ezen belül értelmezzük a tanulásközpontú megközelítések tényezőit. A kutatás törekedett a pedagógiai dilemmák, kritikus események minél szélesebb körű feltáráására; viszont nem vállalkozott akárcsak az adott felsőoktatási intézményen belüli reprezentatív adatok gyűjtésére.

*Kutatási kérdéseink* ezek alapján:

- (1) A távolléti felsőoktatás első időszakában az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák a tanulás és tanítás milyen területeit érintették?
- (2) Miben hasonlóak és miben térnek el ezek az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák?
- (3) Milyen közös (oktatói és hallgatói) hangsúlyos dilemmák azonosíthatók?

A tanulmányban a 2020 tavaszán megkezdett *kvalitatív longitudinális*, három adatfelvételtől álló vizsgálat első fázisában felvett eredményeire építettünk. A második adatfelvétel eredményeit a folyóirat következő tanulmányában (Kálmán et al., 2021) közöljük, a harmadik adatfelvételt pedig a távolléti oktatás utáni időszakra tervezzük. A kutatást az ELTE oktatói és hallgatói körében végeztük. A *mintába* először az oktatókat választottuk ki az állam- és jogtudományi, bölcsészettudományi, neveléstudományi, pszichológiai és társadalomtudományi képzésről/ képzési területről. Az oktatói minta szakértői mintaválasztáson alapult: azokat az oktatókat igyekeztünk elérni, akik nyitottak voltak az oktatásfejlesztés iránt, maguk is részt vettek valamilyen szakmai tanulási fórumon vagy oktatásfejlesztési tevékenységben. A hallgatói minta kiválasztásánál a kiválasztott képzési területek lefedettségét figyeltük, de ezen belül kényelmi mintavétel történt (lásd 1. táblázatot). Az első adatfelvétel a 2020/21 tavaszi félév tapasztalatait dolgozta fel, az online interjúkat 2020 májusa és augusztusa között vettük fel.

Képzési terület	Oktatók	Hallgatók	
		BA/MA/Osztatlan	PhD
Állam- és jogtudomány	4	6	1
Bölcsészettudomány	5	13	-
Neveléstudomány	5	6	1
Pszichológia	2	5	1
Társadalomtudomány	2	7	2
Természettudomány	-	2	-
Összesen	18	39	5

1. táblázat: Az oktatói és hallgatói minta

*Kutatási módszerként* kvalitatív tematikus online interjúkat vettünk fel oktatókkal és hallgatókkal, amelyek felhasználták a kritikus esemény technikáját (Butterfield et al., 2005; McAlpine, 2016), valamint a pedagógiai dilemmák eszközt (Fransson & Grannäs, 2013; Scager et al., 2017). Az oktatói és hallgatói interjúkban is expliciten rákérdeztünk ezekre. A kettő közti különbséget pedig úgy magyaráztuk az interjúalanyoknak, hogy amíg a kritikus események a távolléti oktatás kapcsán felmerülő váratlan, előre nem látott tanításhoz – tanuláshoz kötődő eseményekre vonatkoznak, addig a pedagógiai dilemmák olyan konfliktusokat, ellentmondásokat rejtő, nyitott, több opciót is felvető kérdések, alternatív lehetőségek, amelyek közül nehéz választani, és így az erről való gondolkodás kihívást jelent az interjúalanyoknak. Mind a kritikus eseményeknél, mind a pedagógiai dilemmáknál meghatározó, hogy nincsenek előre kész, rutin megoldások, nem egyértelmű, hogy mi lenne a legjobb megoldás. A kritikus eseményeket és dilemmákat is külön egységként jegyeztük le, tehát egy-egy oktatónak és hallgatóinak számos kritikus eseménye és dilemmája lehetett. A szövegben az oktatói adatokra O, a hallgatóira H betűvel hivatkoztunk, amit minden esetben a dilemma vagy kritikus esemény kódja követ.

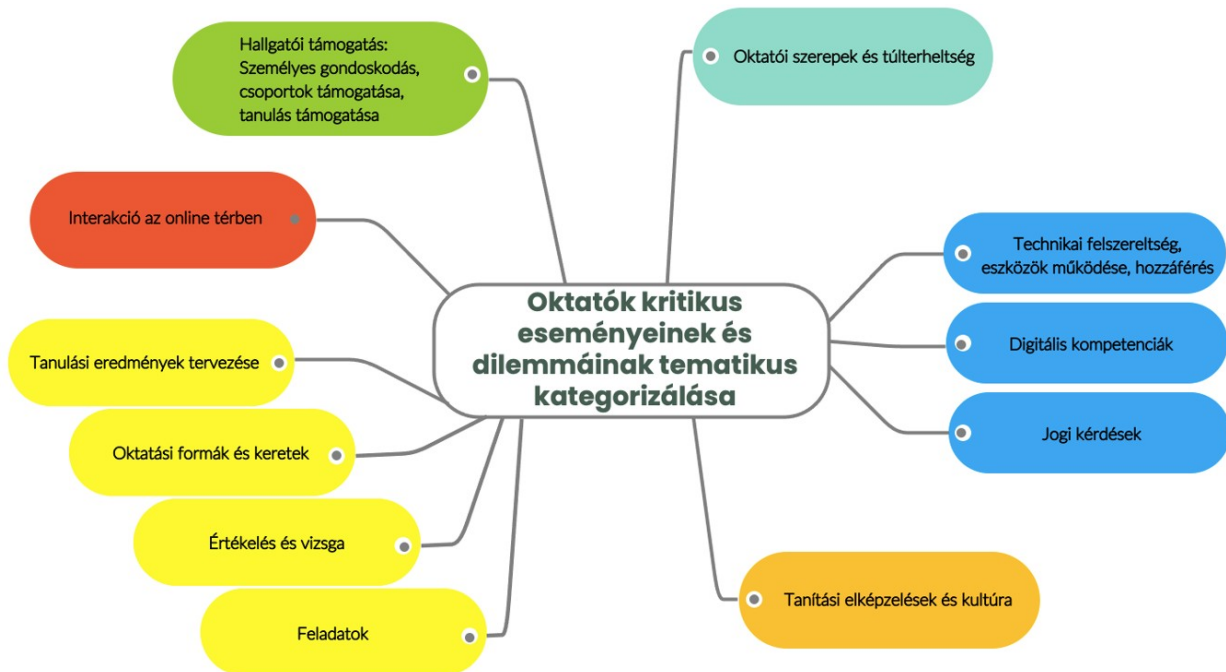
## Az eredmények

### *Kritikus események és dilemmák sajátosságai az oktatóknál és a hallgatóknál*

Az oktatók esetében sokkal erősebben szétváltak a dilemmák és a kritikus események, mint a hallgatóknál. Ennek a legfőbb oka az lehetett, hogy az oktatók jobban rákényszerültek arra, hogy a távolléti oktatás tervezésekor számos opciót átgondoljanak: az óra menetét, a követelményeket átalakítsák, jobb esetben a kollégákkal közös megoldásokat keressenek erre a teljesen új és hirtelen bekövetkezett helyzetre. A hallgatók esetében a dilemmák és a kritikus helyzetek nem váltak szét ilyen élesen, számukra a távolléti oktatás, az online tanulási környezet önmagában kritikus eseménynek számított, magával a tanulási folyamattal kapcsolatban kezdetben nem is voltak dilemmáik, a változást az oktatói oldaltól várták. A kritikusnak vélt eseményeket leginkább érzelmi alapon sorolták be, azaz ami nagyobb nehézséget, feszültséget jelentett számukra, azt kritikus eseményként értelmezték. Az oktatók esetében több kritikus eseményt rögzítettünk, mint a hallgatóknál (oktató: 72, hallgató: 33), a dilemmák kapcsán nem volt érdemi különbség (oktató: 60, hallgató: 58). A kritikus eseményeket kámeaként<sup>2</sup> kivonatoltuk (McAlpine, 2016), amihez a következő narratív struktúrát alakítottuk ki: (a) az előzmények, a kontextus, (b) a kritikus esemény lényege, azaz mi történt valójában, és (c) a megoldásra tett javaslat vagy kipróbált tevékenység. Példaként álljon itt az egyik leggyakoribb kritikus esemény, a hallgatókkal való személyes kontaktus hiánya, melyre az oktatók többnyire egyénileg kerestek áthidaló megoldásokat:

- (a) kontextus: „ezek az online órák sokkal jobban lefárasztottak, pedig többet készültem rá...”
- (b) kritikus esemény lényege: „...a társas folyamatok visszaszorultak és az óra végére mindenki teljesen el volt fáradva, alig volt kölcsönös kommunikáció és nem tudtam jól befejezni az órát...”
- (c) megoldás: „... az óra végén levezető részt iktattam be, 5 percig elzizegtek a hallgatók, ami jó érzés volt, de azoknál működött igazán, akik 2-4 féléve már ismerték egymást. Rájöttem, hogy a távolléti oktatást is egy folyamat részeként kell csinálni, és ha nem kényszerhelyzet van, az itt bevált módszerek akkor is használhatók...”

2. Vésett díszítésű domború drágakő, ami a kivonatolásban a lényeges tartalom és struktúra megtartását fejezi ki metaforikusan.



1. ábra: Az oktatók kritikus eseményeinek és dilemmáinak tematikus kategorizálása

- Az oktatói szerepek és a túlterheltség

Az oktatók esetében az egyik kiemelkedő kritikus elem a „home office” problémája volt, annak ellenére, hogy az egyetemi oktatók viszonylag gyakran dolgoznak, kutatnak, készülnek otthoni környezetben, most egy teljesen új helyzet állt elő, hiszen a karantén miatt a családtagok (társ, gyerekek) folyamatosan otthon voltak, ami nagymértékben megnehezítette, több esetben lehetetlenné tette a szakmai elmélyülést. Az online térben való helytállás, a 24 órás családi „ügyelet”, a különböző szerepek együttes jelenléte a korábbiakhoz képest fokozottabb terheléshez és gyors elfáradáshoz, kimerültséghez vezetett: „négyen voltunk otthon, egyszerre négy számítógépen dolgoztunk, egybe folytak a mindennapok...” (O 216). Egyszerre kellett oktatóként, kollégaként és szülőként is jelen lenni, ami miatt a kutatási feladatok háttérbe is szorultak: „az egyes csoportokkal és a szakdolgozókkal kétszer annyit konzultáltam, a naptárom betelt Teams ülésekkel, de a saját kutatásomra szinte semmi időm nem maradt...mivel foglalkozzam többet a hallgatókkal vagy a karrieremmel?” (O 25).
- Digitális eszközök és kompetenciahiányok

Az oktatók közül többen jelezték, hogy családi szinten nem rendelkeztek elegendő mennyiségű és minőségű online eszközzel, nem volt stabil az otthoni internet. Ezt többen kritikus eseményként élték meg, hiszen gyakran óra közben fagyott le a számítógép, szakadt meg az internetkapcsolat. Az egyetem nem tudott segíteni abban, hogy minden oktatónak megfelelő eszközparkot biztosítson az otthonában. Az oktatók gyakorta szembesültek saját digitális kompetenciahiányukkal is: „úgy csinálunk, mintha távoktatást csinálnánk, miközben nem vagyunk ebben kompetensek” (O 18), „nem használtam korábban a Canvast, mindent most kellett megtanulnom” (O 39). Az oktatók kritikus eseményként szembesültek azzal, hogy a digitális világban felnőtt hallgatók között nagy különbségek vannak, egy részük nem jártas az online eszközök, webfelületek használatában: „nagyon különböző a digitális jártasságuk a hallgatóknak, ami megnehezítette az órai munkát.” (O 198). Különös nehézséget jelentett a felnőttek képzése levelező tagozaton és továbbképzéseken: „több évtizede óvodapedagógusként, tanárként dolgozók nehezen boldogultak a digitális környezetben, de nagyon igyekeztek...” (O 47).
- Tanítási elképzelések, kultúra

A fenti két terület alapján különösen érthető, hogy az oktatók egyik jellegzetes dilemmája volt a tanítási folyamat át/újra tervezése, a jelenléti oktatásra tervezett tanítási folyamat átültetése az online térbe: „hogyan változtassam meg a már kialakult pedagógiai gyakorlatomat?... hangulatkeltésre sok aktuális



*képi elemet használtam*" (O 4). Az oktatók egy része láthatólag kísérletet tett a már meglévő sikeres gyakorlataik, módszereik transzformálására, digitális eszközökkel történő megvalósításra: „*a hallgatókat szétbontottam csoportokra, amiről az órán beszéltek volna, azt előre mindenkinek el kellett küldenie, nekem pedig elolvasnom és írásban reflektálni, hatékony volt, de eszelősen sok munka volt nekem*" (O 203). Az oktatók által bevallottan, a korábbinál alaposabb és tudatosabb tervezés ellenére ezek gyakorta nem jól sikerültek, az először alkalmazott online felületeken lassabb és kevésbé hatékony feladatvégzés zajlott: „*kipróbáltam sok platformot, de magam is belezavarodtam, nem találtam meg, amit előre elkészítettem és megint szétcsúszott az órám*" (O 43). A hallgatók órai tevékenykedtetésére, párhuzamos cselekedtetésére ebben az első időszakban kevesebb kísérlet történt, ami megerősítette a tanárközpontú tanítást, ennek alacsony hatásfoka viszont több kérdést is felvetett: hogyan lehet reális célokat, tanulási eredményeket meghatározni, hogyan lehet kezelni az eszközbeli (online platformok) bőséget, hogyan kellene a követelményeket módosítani? Sok oktatói dilemma kapcsolódott ehhez: „*rengeteg otthoni probléma került elő (betegség, munkahely elvesztés), de akkor mit várhatok el?... ha elengedem az olvasmányokat, az órára készülést, akkor mi értelme bekapcsolódnia az órába, szakmailag-emberileg meddig lehet elmenni?*" (O 1).

- **Tanítás szervezése, tervezése, értékelése**

Az előző oktatói dilemmánál felsorolt kérdésekre nagyon különböző, még egy adott képzésen belül is leginkább egyedi oktatói válaszok születtek: „*új online feladatokat készítsék, vagy a meglévő feladatokat alakítsam át...*" (O 20). Emiatt megnőtt a hasonló, otthoni írásbeli feladatok aránya, ezzel akaratlanul is tovább gyarapodott a nem személyre szabott, de teljesen egyéni otthoni feladatvégzés: „*volt olyan kurzus, amiből egyáltalán nem volt online óra, pedig hiányzott a magyarázat, viszont kritikus mértékű lett a beadandók száma*" (O 173). Az előadások a hallgatók személyes, fizikai jelenléte nélkül monotonabbá, unalmasabbá, mindkét fél számára egyre kimerítőbbé váltak. Az eltűnt hallgatóság miatt az előadások egy részét konzultációval próbálták helyettesíteni, de ezt szinte senki nem vette igénybe: „*az online térben felkínált konzultációval nem éltek a hallgatók*" (O 75). A szemináriumok, gyakorlatok esetében a hallgatói aktivitást ösztönző módszerek (például dokumentumfilmek, előzetesen feltöltött segédanyagok, vitafórumok, online szavazó alkalmazások stb.) kis hatékonysággal működtek, kevésbé voltak érdemben interaktívak, inkább az egyébként is extrovertált, online térben komfortosan mozgó hallgatókat segítette: „*azt akarom elérni, hogy tevékenységeken keresztül tanuljanak, de ez pedig egyes hallgatóknak pizsok nehéz az online térben*" (O 178). Az online vizsgahelyzetek, államvizsgák nehézségei és bizonytalansága miatt egyes oktatókban még az is felmerült, hogy miként biztosítható a kiadott végzettség mögötti valódi teljesítmény. Sok szóbeli kollokvium követelménye beadandó írásbeli munkára módosult, ami lényegesen megnövelte a hallgatói és az oktatói terheket is: „*az online oktatás aránytalanul nagy energiabefektetést igényelt.*" (O 208). A hallgatók nagyon várták az írásbeli értékelést, visszajelzést munkájukra, de az oktatói leterheltség miatt ez nem volt átlátszó. Érdemi oktatói együttműködés, feladat és követelmény egyeztetés ott volt megfigyelhető, ahol egy kurzust több oktató tartott párhuzamosan.

- **Interakció az online térben**

Az oktatók számára a távolléti oktatás során az egyik legkellemetlenebb és legváratlanabb kritikus élményt az jelentette, hogy a hallgatók nagy része nem, vagy csak erőteljes felszólításra szólott hozzá az online órához. Az oktatók egy-egy online előadást követően nagyfokú fizikai és szellemi kimerülésről számoltak be, mert az előadásokon a hallgatók nem kapcsolták be a kamerájukat, a feltett oktatói kérdéseket kínos csend követte, a kommunikáció teljesen egyirányú lett: „*nem sikerült az órán megszólalásra bírni őket*" (O 81). Többen kísérleteztek azzal, hogy az előadás alatt írásbeli kérdéseket is meg lehetett fogalmazni (chat-fal), vagy óra után fórumon kérdezni, de ezek néhány alkalom után, az érdektelenség miatt legtöbbször elhaltak. A szemináriumok esetében sem volt lényegesen jobb a helyzet, a sok technikai nehézség (például mikrofon probléma, bizonytalan hálózat, hanghiba stb.) és a kamerahasználat hiánya miatt szinte megoldhatatlan volt a figyelem tartós fenntartása. Az oktatók kisebb trükkökkel, jutalmakkal, „büntetésekkel" (például váratlan felszólítás, megadott időre történő feladatvégzés, elérhető vizsga könnyítés stb.) próbálták motiváltabbá tenni a hallgatókat, de ezen „módszerek" is alacsony hatásfokkal működtek. A csoportmunkák kialakításával kapcsolatban sok

dilemmát említettek az oktatók (például technikai problémák, csoportalakítás, kontrollnélküliség stb.), de ezek kritikus eseményként nem jelentek meg. Azok az oktatók, akik az online órákon aktívabb hallgatói munkavégzésről adtak hírt, járatosabbak voltak az online térben és már a távolléti oktatás első félévében is tudtak kisebb csoportokat, szobákat létrehozni a szemináriumon, fokozva a diákok érdemi együttműködését és kommunikációját. Ezekben a kisebb csoportokban (4-5 fő) jellemzőbb volt a kamerahasználat is.

- **Hallgatói támogatás**

Az oktatói dilemmák között a hallgatók támogatása különböző formában is megjelent: (a) tanulás támogatás, (b) személyes támogatás, (c) csoport szintű támogatás. Lássuk ezeket kicsit részletesebben: (a) A távolléti oktatásra való áttéréskor az oktatói felkészülés során hamar megjelent az a dilemma, hogy miként fognak csak online térben, személyes találkozás nélkül hatékonyan tanulni a hallgatók, illetve oktatóként hogyan lehetne ezt a leginkább támogatni. Az interjúk alapján az alábbi alternatívák fogalmazódtak meg: *„a Moodle felületen részletesen bemutattam, hogyan tanuljanak online, miért szükséges napirendet készíteni, de a problémák később derültek ki, nincs időmenedzsment skill-jük”* (O 50). Elsősorban a terhelhetőség mértékének megtalálásán, az optimális feladatok formáján és mennyiségén gondolkodtak (leginkább egyedül) az oktatók, és megpróbálták minél több segédanyagot (hangos ppt, filmek, kérdőívek, tesztek, dokumentumok, szakirodalmak, adatbázisok stb.) készíteni, illetve elérhetővé tenni az adott kurzushoz kapcsolódó felületen (például Moodle, Canvas, Drive, Teams stb.). Miután az oktatók nem, vagy alig egyeztettek egymással, gyakran előfordult, hogy egy hallgatónak 4-5 felületen kellett megtalálni és feltölteni a feladatait. (b) A személyes támogatás dilemmája: a feltöltött anyagok gazdag kínálata nemhogy nem segítette, hanem egyenesen blokkolta az önálló tanulásra nem, vagy kevésbé képes hallgatókat, az online térben járatlanok csoporttársi segítség nélkül teljesen elveszve érezték magukat. Az oktatók az elején ezt kevésbé dekódolták, de a félév előrehaladtával egyre több hallgató maradt le, maradt ki, amit kritikus elemként érzektek az oktatók és megpróbálták minél több személyes támogatást is adni (például utána mentek a hallgatónak, külön konzultáltak vele, tolerálták a nehéz helyzetét, elfogadták a határidő csúszását): *„egy hallgató mobil telefonnal külföldön rekedt, de heti konzultációkkal sikerült a szakdolgozatát elkészítenie.”* (O 23). Sok esetben inkább mentális segítséget adtak, elengedtek feladatokat, nem volt jellemző az érdemi, személyre szabott, egyéni feladatadás. (c) Az oktatók csoportszinten is próbálták támogatni a hallgatókat, mert világos volt, hogy az egyetemista létforma egyik legfontosabb elemének, a közösségnek a váratlan hiánya mindenkit megvisel, a karantén helyzet felerősíti a magány érzését. Az oktatók egy része az óra előtt vagy után időt hagyott csoportos kötetlen beszélgetésre, vagy megnyújtotta a bemelegítő részt az óra elején, próbált mindenkit megszólítani, és többen tudatosan csapatépítő módszereket is alkalmaztak (például közös recept alapján szendvicskészítés, közös kávézás, történetmesélés stb.).

A hallgatók által felvetett kritikus események és dilemmák tematikus fókuszait szintén hat nagyobb kategóriába sorolhatjuk (a 2. ábrán ezeket külön színekkel jelöltük): (1) a túlterheltség, (2) a digitális felszereltség és a kompetencia hiánya, (3) a hallgatói lét megváltozása, (4) a tanulási stratégiák változása, (5) online kommunikáció, (6) az oktatók és az oktatásszervezés felkészületlensége.

## 2. ábra: A hallgatók kritikus eseményeinek és dilemmáinak tematikus kategorizálása

- **Túlterheltség**

A távolléti oktatás első időszakában a hallgatók általános túlterheltségről számoltak be. A korábban kialakult és megszokottá vált tanítási és tanulási folyamat jellege alapvetően változott meg, *„a vírus előtt az aktivitás volt fontos az órákon, a vírus alatt a folyamatos beadandók írása, ami sok plusz terheléssel, és fo-*

lyamatos készüléssel járt, és a vizsgaidőszakra is sok minden egyéb tanulnivaló felhalmozódott.” (H 151) „Az oktatók nem gondolták át a mennyiséget, eleve kevés órát tartottak meg szinkron óraként, a többinél meg beadandóra változtak a követelmények. Ezek jelenlétiben nem írásbeli feladatok lettek volna.” (H 110) Az, hogy a tanuláshoz, a munkához, a családi élethez és a pihenéshez kapcsolódó tevékenységek mind egy térbe rendeződtek, a hallgatóknak sok esetben komoly magánéleti kihívást is jelentett. Különösen a kollégisták, a tanulás mellett munkát vállaló és családos hallgatók jelezték, hogy a megváltozott helyzet miatt drasztikusan megnövekedett a terhelésük. Nehéz volt számukra a különböző szerepek és az ezekhez kötődő feladatok szervezése, gyakran érezték magukat fáradtnak és nem tudtak időt szánni a minőségi feltöltődésre sem, az idő múlásával pedig egyre inkább fokozódott a túlterheltség érzése.

- A digitális felszereltség és a kompetencia hiánya

Annak ellenére, hogy a hallgatók nagy többsége rendelkezett valamilyen technikai eszközzel, amelynek segítségével be tudott kapcsolódni a távolléti oktatásba, gyakori problémát jelentett a felszereltség mennyisége és minősége: „Hárman vagyunk testvérek és gyakran egy időben vannak az óráink; meg kell osztanunk a helyet, a számítógépeket, az internetet” (H 267), valamint az otthoni gyenge vagy bizonytalan internetkapcsolat. A hálózat és az egyes tanulástámogató platformok túlterheltsége sok esetben okozott nehézséget oktatóknak és hallgatóknak egyaránt a szinkron órákon és vizsga szituációban is. A távolléti oktatás kezdeti időszakában a technikai bizonytalanságok mellett a hallgatók jelentős IKT kompetenciahiányról számoltak be oktatói és hallgatói oldalon egyaránt: „Sok tanár nem tudott lépést tartani az online formára való átállással, nem tartották meg rendszeren óráikat” (H 140)

- A hallgatói lét megváltozása

A megváltozott élethelyzet miatt a hallgatók mindennapjai szétestek, az előzőleg tipikusnak mondható hallgatói életforma megváltozott, átalakult. Az otthoni tanulási környezetben „nehéz volt kizárni a zavaró tényezőket” (H 150), illetve „kiesett az utazás, ami a tanulás egy részéhez kötődött, felkészülési időt adott, ráhangolt az egyetemi tanulásra.” (H 244) Azzal, hogy a szinkron órákra történő belépés egy kattintásba került csupán, hirtelen lerövidült a reggeli készülődés, illetve az egyetem és az otthon közötti utazás által biztosított ráhangolódási, elmélkedési idő. A napi és heti rutin felborult, így nehézséget jelentett a tanulás szervezése, az egyéni feladatok és a csoportmunka ütemezése, a megjelenés az online órákon és a határidők betartása.

Az idő múlásával a rutin felborulása, az online oktatás nehézségei, a beszűkült élettér és az általános korlátozások negatívan hatottak a hallgatók tanulási motivációjára is. Többen érezték magukat demotiváltak a tanulásra, az órai jelenlétre, illetve akár a minőségi beadandók készítésére is. A félév elvégzése fontosabbá vált, mint a jó érdemjegy szerzése, inkább igyekeztek csak befejezni a szemesztert és teljesíteni a tárgyakat. Mindezt tovább nehezítette, hogy az online oktatás során eltűnt az oktatás emberi oldala, a hallgatók kapcsolatai az egyetemi és magánéleti köreikből is digitálissá, személytelenné váltak: „Nem találkozhattunk a társainkkal és azokkal az előadókkal, akik miatt egyetemre jöttünk. Sokan emiatt passzíváltattak.” (H 255) Nem találkoztak személyesen egymással, a kamerákat többségében nem kapcsolták be az órákon, az oktatás és csoportmunka színtere is az online tér lett, chaten kommunikáltak egymással, sokaknak „hiányzott a személyes oktatás” (H 113).

- Tanulási stratégiák változása

Az aszinkron órák és az írásbeli beadandók túlsúlya magányossá tette a tanulást, sok hallgatónak hiányzott a tanári magyarázat és a hallgatótársakkal közös tanulás élménye: „Úgy kellett kezdeni az évet,

hogyan a kurzus kimaradt, de az anyagot tudni kellett, hiszen egymásra épülnek a tárgyak.” (H 110) A motivációvesztés, a személytelen online oktatás és a tanulási/életvezetési rutin felborulása új tanulási stratégiákat követelt meg a hallgatóktól: „máshogy kellett gondolkodni a tanulásról, megnőtt az önszabályozott tanulás szerepe” (H 110) priorizálni kellett a feladatokat, miközben a tanulóközösségek is átalakultak az online világban.

- Online kommunikáció, írásbeliség  
Az online térben való kommunikáció szintén kihívások elé állította a hallgatókat. A személyes beszélgetéseket felváltotta az írásos kapcsolatfelvétel, a chatelés, amely egyrészt lelassította az információáramlást, másrészt félreértésekre adott lehetőséget: „Az online kommunikáció nem működött a tanárokkal. Több tárgyval kapcsolatban is sok kérdés merült fel, ami csak később került tisztázásra. Emiatt sokszor a követelmények is változtak.” (H 170) „A gyenge technikai feltételek gyakran megnehezítették az interakciót az online térben” (H 106) az írásbeliség, a levelezési protokoll formálisabbá tette a jelenléti oktatásban kialakult viszonyokat. A hallgatóknak kevesebb lehetőség adódott arra, hogy az óra előtt vagy után, a fogadóórák alkalmával személyesen és informálisabban tudjanak konzultálni az oktatókkal.
- Az oktatók és az oktatásszervezés felkészületlensége  
A távolléti oktatás első időszakában az oktatók központi iránymutatás, javaslat hiányában, egyénileg próbálták átalakítani, adaptálni a kurzusaikat az online térhez. Ez azt eredményezte, hogy egyes tanárok „úgy tartották a szinkron órát, mintha a jelenléti oktatást folytatnák online” (H 112), másoknál viszont ez a szinkron órák teljes hiányát jelentette: „Nagyon sok tanár egyáltalán nem is tartott [szinkron] órát, magunknak kellett feldolgozni az anyagot, ami így sokkal nehezebb volt.” (H 264) A kurzusok teljesítésének feltételei szinte teljesen megváltoztak, hirtelen megsokszorozódott azoknak a felületeknek a száma, amelyeken a szinkron, aszinkron órák, illetve a vizsgák zajlottak, ahol a kommunikáció folyt oktató és hallgató, illetve a hallgatótársak között. „Komoly kihívás volt észben tartani, hogy ki mikor és hova teszi fel az információkat, illetve volt, aki több platformot használt keverve.” (H 167) Az egységes szabályrendszer és az oktatók közötti egyeztetés hiánya miatt, túl sok platformot kellett egyszerre megismerni és használni, túl sok változáshoz kellett alkalmazkodni, ami nem csak plusz terhet jelentett a hallgatóknak, de sok esetben követhetlenné tette az új elvárások rögzítését és a követelmények teljesítését is. A távolléti oktatásra való átállással járó általános bizonytalanságot a hallgatók gyakran az oktatásszervezés és az oktatók felkészületlenségéért aposztrofálták.

### Hasonlóságok és különbségek az oktatói és hallgatói dilemmák, kritikus események kapcsán

Az oktatói és hallgatói területek hasonlóan alakulnak, szinte csak a tanítási elképzelések és kultúra, valamint a hallgatói lét dilemmái nem feleltethetők meg egymásnak – ez persze egyáltalán nem jelenti azt, hogy az adott dilemmák oktatók és hallgatók számára hasonló szempontokat vetnek fel. Az alábbi ábrán (3.ábra) látható az oktatói és a hallgatói dilemmák és kritikus események összehasonlítása, a színek segítik azonosítani ugyanannak a területnek az oktatói és hallgatói oldalát. Ha ezek csak részben egyeznek, akkor többfelé bontottuk az adott területet.



3. ábra: A távolléti oktatás kritikus eseményeinek és dilemmáinak összevetése

A kritikus események közül az oktatóknál és a hallgatóknál egyaránt erősen megjelent a túlterheltség és a mentális kimerültség érzése, melyek korábbi hazai kutatásokban is megjelentek (Serfőző et al., 2020; Sipos et al., 2020). Kezdetben úgy tűnt, mindkét fél örült annak, hogy az otthoni környezetben zajló online oktatás előnyökkel fog járni (kényelem, nyugalom, kiszámíthatóság), hamar kiderült azonban, hogy ez korántsem következett be. Az oktatóknál a szereptorlódás (szülő, magántanár, kutató), a hallgatóknál a napirend felbomlása okozott már a kezdetekben is komoly dilemmákat, amit a véget nem érő beadandó írásbeli feladatok határidőre történő megírása és az ezekre adandó személyes oktatói visszajelzések elkészítésének nehézsége erősített fel. A feladatok túlzott bőségére és az oktatóktól várt gyakori visszajelzéseket már Serfőzőék (2020) korábbi kutatása is felvetette, saját vizsgálatunkban inkább e két terület összekapcsolódásából származó dilemmák válnak különösen tanulságossá. A követelményeket szinte minden kurzusnál módosítani kellett, az értékelés és a vizsgakörülmények teljesen újak voltak oktatóknak és hallgatóknak egyaránt. A megfelelő technikai felszereltség kialakítása és a digitális hiányosságok pótlása oktatói és hallgatói oldalról egyformán dilemmaként merült fel, de többeknél kritikus események is kapcsolódtak hozzá, mert a távolléti oktatás során olyan előre nem gondolt, nem tervezett, spontán helyzetek alakultak ki (például hangprobléma, szakadozó net, telefonos csatlakozás korlátai, fizetős applikáció használat), melyeket hirtelen kellett (volna) kezelni, de ez gyakorta kínos és teljesen kiszolgáltatott helyzetbe sodorta az érintett oktatókat vagy hallgatókat.

A hallgatói és oktatói dilemmák között eltérések is megfigyelhetők: amíg például a kommunikáció kapcsán az oktatók inkább az online szinkron interakciók szempontjaival foglalkoztak, addig a hallgatók jobban figyeltek az írásbeli kommunikáció megnövekedésére. Vagy ahogyan az oktatók a hallgatói támogatás kapcsán a személyes, csoportos és tanuláshoz kötődő támogatás szempontjaira figyeltek, addig a hallgatók esetében a tanulás támogatása mellett az online oktatás szervezetlensége, az oktatók felkészületlensége és a követelményekkel kapcsolatos dilemmák is megjelennek. De olyan dilemmatikus terület is azonosítható, aminek hangsúlya nagyon eltérően alakult az oktatók és hallgatók körében: amíg az oktatóknál az egyik legkidolgozottabb, több szempont mentén értelmezett terület a tanítás szervezése; addig a hallgatóknál a tanulási stratégiák szempontjai alig jelentek meg témaként.

### *Az oktatók és hallgatók kulcsdilemmái*

A dilemmák, kritikus események tematikus elemzése után megvizsgáltuk azt is, hogy melyek azok a pedagógiai dilemmák, amelyek oktatók és hallgatók számára is egyaránt hangsúlyosak, a tanulás – tanítás több, elemzett területéhez is kapcsolódnak, több értelmezési lehetőséget is kínálnak. Tehát ezek a kulcsdilemmák lezáratlanok, nyitottak, az oktatók és a hallgatók sem rendelkeznek egyértelmű érvényes értelmezésekkel és válaszokkal. Így került meghatározásra az az öt komplex pedagógiai dilemma, amit az alábbiakban részletesebben is bemutatunk: (1) az arctalanság, (2) a felelősségvállalás, (3) a túlterheltség, (4) a motivációvesztés és (5) az online tanítás eredményessége, avagy annak kérdése, hogy a távolléti oktatás előrelépés-e vagy sem.

Az *arctalanság* dilemmája a távolléti oktatás központi kérdésévé vált, kapcsolódott az online kommunikáció kérdéséhez, különösen az oktatók esetében, a megváltozott hallgatói lét és a tanulási motiváció témájához is. Az online térre korlátozódó interakciónak jól azonosítható, a tanulási környezetben azonnal láthatóvá váló eleme a kamerahasználat hiánya, az arctalan jelenlét, ami e dilemma kiindulópontját adja. Ezen értelmezésre ugyanakkor számos további réteg rakódott: a kamerahasználat hiányát értelmezték az interakció kölcsönösségének elvesztése mentén, a visszajelzés hiányaként, a tanítás ellehetetlenítéseként, a kontrollvesztés megtestesüléseként, de különösen a hallgatók személytelenségként, az „arc”, az emberi, személyes oldal elvesztéseként, olykor a bizalomvesztés megjelenéseként is. Az arctalanság a jelenléti és távolléti oktatás lényegi különbségeit feszegeti, de arra is sarkall, hogy a jelenlét újraértelmeződjön. Egyfelől abban az értelemben, hogy ha egy hallgató fizikailag jelen van, az mennyiben egyenlő a tanulási jelenléttel; másfelől pedig, hogy milyen mértékben kell, lehet felvállalni az oktatói, hallgatói szerep mögötti személyes „arcot”?

A *felelősségvállalás* dilemmájának középpontjában az oktatói és hallgatói felelősség határainak újragondolása állt. Ez a kulcsdilemma megjelent az oktatóknál a hallgatói támogatások háttérében, a hallgatóknál pedig elsősorban a tanulási stratégiák és a hallgatói lét megváltozása kapcsán. Az oktatók a hallgatók eltűnéséről, elvesztéséről számoltak be; a hallgatók a csoportok, a személyes, egyetemi élet problémáit érzékelték, mindezt az oktatók felelőségük növekedéseként értelmezték. A hallgatók ugyanakkor aggodalmuknak adnak hangot, hogy vajon az eredményes tanulás felelősége csak rájuk hárul-e. Összességében tehát a távolléti oktatás a felelősség határainak bizonytalanságait hozza felszínre: meddig terjed az oktató, illetve a hallgató felelősége az eredményes tanulás kapcsán.

A *túlterheltség* dilemmája önálló témaként szerepelt az oktatók és a hallgatók esetében is, mégis azért azonosítottuk kulcsdilemmaként, mert ezenkívül is számos további területhez kapcsolódott, például az oktatóknál a tanulószervezés, értékelés, vagy a hallgatói támogatás kérdéseire. A hallgatói lét megváltozásának kritikus eseményeiben és dilemmáiban is hangsúlyos elem. A túlterheltség tehát folyamatosan az ideális, megfelelő oktatói és hallgatói terhelés dilemmájára hívja fel a figyelmet; és egyúttal kapcsolódik a távolléti oktatás sokféle területéhez, s ezáltal azok értelmezését befolyásolja. Például lehet-e, kell-e a távolléti oktatásban elmaradozó hallgatókkal egyenként felvenni a kapcsolatot, személyes visszajelzéseket adni a beadott hallgatói munkákra, vagy ez már túlzott oktatói terheléshez vezet?

A *motivációvesztés* volt a hallgatók egyik jellegzetes dilemmája a távolléti oktatás során. Kezdetben még többen örültek is annak, hogy kevesebbet kell utazni, de ez hamar megváltozott. Elsősorban az otthoni környezet bezártsága és kényelme, valamint a közösségi élmények, az együttes tevékenységek motiváló erejének a hiánya egyre inkább a hatékony tanulás rovására ment. Kapcsolódott a hallgatók túlterheltségéhez, ezen belül is leginkább a napirend rendszertelenségéhez, a régi rutinok elvesztéséhez. A hallgatói motivációvesztést az oktatók is érzékelték a tanulószervezés kapcsán, sőt maguk is hasonló problémákkal küzdöttek a sokféle szerepükkel járó túlterheltség, a digitális eszközpark hiánya, az online platformok világában való járatlanság miatt.

A motivációvesztés dilemmája egy sajátos időbeli perspektívát is rejt magában, a jelenlét élményének hiánya kölcsönösen frusztráló és demotiváló volt mindkét fél számára, ami az idő előrehaladtával egyre erősödött. A motivációvesztés és a motiváció megtalálásának dilemmája nem a távolléti oktatás kizárólagos sajátossága, de a tapasztalatok fényében nemcsak megerősödött, hanem a tanácstalanság is nőtt ezzel kapcsolatban hallgatói és oktatói oldalon is.

Az *előrelépés* vagy *visszalépés* dilemmája az oktatóknál leginkább a tanítási elképzelésekhez, a hallgatóknál az oktatók és oktatásszervezés felkészületlenségéhez kapcsolódott. Az oktatók és hallgatók esetében is felvetődött a kérdés, hogy mennyire eredményes a veszélyhelyzeti távolléti oktatás: kell-e csökkenteni a követelményeket, ugyanaz lesz-e a tanulás eredménye, mintha a hallgató jelenléti oktatásban tanulna?

Az összegyűjtött kulcsdilemmák tehát közös irányokat jelöltek ki hallgatók és oktatók számára, számos, egymás mellett érvényes értelmezési lehetőséget kínáltak, amelyekre a mélyebb reflexiót, és hasznosítható válaszokat a távolléti oktatás következő időszaka hozhatta meg (bővebben ld. Kálmán et al., 2021).

## Összegzés

Az oktatóknak teljesen új tanulási környezetre kellett napokon belül átállniuk. Ez a szokásosnál is alaposabb felkészülést igényelt. Igyekeztek újragondolni, áttervezni a tanításukat, mely dilemmák sorát hozta felszínre. Ennek ellenére, vagy éppen ezért, az oktatók számoltak be több kritikus eseményről, mint a hallgatók, hiszen az átalakított tanítási folyamatuk az online környezetben gyakorta akadozott vagy éppen teljesen megghiúsult. A hallgatók az egész távolléti oktatást egy merőben új kritikus szituációnak érezték, kevésbé „dilemmáztak” azon, hogyan fogja egyéni tanulásukat befolyásolni a digitális oktatás. Ezen a téren szinte teljesen rábízták magukat az oktatókra, tőlük várták az új helyzetben való tanítás – tanulás megszervezését. Ez együtt járt azzal, hogy az oktatók a tanítás újraszervezése kapcsán először saját tanári munkájuk átalakítására figyeltek, kevésbé a hallgatói tanulási folyamatokra (például hallgatói csoportmunkák kialakítása). Mindez pedig rövid távon megerősítette a felsőoktatás tanárközpontú jellegét, ami egyébként a nemzetközi kutatási eredményekkel is összhangban áll (Cutri et al., 2020; Farnell et al., 2021). Ugyanakkor az oktatók dilemmáiban igen nagy szerepet kap a hallgatói támogatás kérdése, a minden hallgatóra való figyelés, ami a tanulásközpontú megközelítések egyik meghatározó elemének erősödését is előrevetítheti (vö. Kálmán, 2021), és összhangban áll egy lehetséges gondoskodás diskurzus megerősödésével is (Murray et al., 2020). Kiemelendő viszont, hogy e dilemmákban az esélyegyenlőtlenséghez kapcsolódó szempontok alig jelentek meg, pedig ez a távolléti felsőoktatás egyik legnagyobb kihívásának tűnik (Farnell et al., 2021). A dilemmák kevésbé, vagy csak nagyon áttételesen érintették a tanulási eredményeket és a hallgatói kompetenciafejlesztés kérdéseit. Az oktatók tanulásával kapcsolatban a dilemmák és kritikus események leginkább azt mutatják, hogy bár a veszélyhelyzeti távolléti oktatás kikényszerítette a digitális kompetenciák fejlődését (még akkor is, ha a hallgatók gyakran az oktatók felkészületlenségét kritikus eseményként érzékelték), az oktatói együttműködések viszont már kevésbé tudta megerősíteni. Az oktatók közötti együttműködés alacsony szintje leginkább a hallgatói terhelés kapcsán jelent meg. Oktatók és hallgatók is arról számoltak be, hogy kevés volt a szakmai egyeztetés az egy képzésen belül tanító oktatók között, ami felerősítette a hasonló, írásbeli otthoni feladatok számának drasztikus növekedését. Mindez azt is mutatja, hogy az oktatók tanulásának támogatása során nem elég a digitális kompetenciák fejlesztésének támogatására figyelni, hanem szükség van a szakmai együttműködések célzott támogatására, a távolléti oktatás képzés szintű átgondolására és támogatására is.

A tanulás és tanítás területén kifejezetten sok hasonló jellegű oktatói és hallgatói dilemma, kritikus esemény merült fel, ezek közül a túlterheltség volt a legszembetűnőbb. A már idézett EU-s jelentés (Farnell et al.,

2021) inkább csak a hallgatók kapcsán említi ezt a kihívást, pedig az oktatói oldalon is meghatározó, ahogyan egy korábbi hazai vizsgálat (Sipos et al., 2020) is azonosította. Jelen kutatásunk további fontos eredménye, hogy az oktatói leterheltség dilemmáinak értelmezésében feltárta a szerepkonfliktusok jelentőségét is. Az oktatók sok dilemmával rendelkeztek a tanítás – tanulás szervezése és a hallgatók támogatása kapcsán, míg a hallgatóknál ez gyakran a hallgatói lét megváltozásához kapcsolódott. A távolléti felsőoktatás első időszaka több közös komplex kulcsdilemmát is felszínre hozott, melyek közül az arctalanság az, ami szinte metaforájává vált a távolléti oktatásnak. A felsőoktatás jelenléti és távolléti, személyes és személytelen jellegének újraértelmezései pedig segíthetik a tanulás és tanítás céljainak és tevékenységeinek reflexióját, amely hosszabb távon akár megerősíthet egy olyan tanulásközpontú pedagógiát, amely jobban épít a hallgatói aktivitásra, együttműködésekre, a személyre szabott tanulástámogatásra, az oktatók, hallgatók, közösségek közötti személyes viszonyra, partnerségre. E kulcsdilemmák továbbélésével a longitudinális kutatásunk második fázisában foglalkoztunk (Kálmán et al., 2021).



## Irodalom

---

1. Basak, S. K., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191–216. DOI: 10.1177/2042753018785180
2. Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Mисley, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
3. Boud, D. & Brew, A. (2013): Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
4. Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
5. Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Journal of Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91.
6. Cox, M. D. & McDonald, J. (2017). Faculty Learning Communities and Communities of Practice. Dreamers, Schemers, and Seamers. In: McDonald, J. & Cater-Steel, A. (Eds): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education* (pp. 47-72). Singapore: Springer.
7. Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541, DOI: 10.1080/02619768.2020.1815702
8. De Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds): *The Nature of Learning* (pp. 35-68). Paris: OECD.
9. De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S. & van der Vleuten, C. (2016). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers, *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 179-190. DOI: 10.1080/14703297.2014.916543
10. Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/069216
11. Fazekas, Á. S. (2018). *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékosággal élő személyek vonatkozásában. Doktori értekezés. ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola.*
12. Felvégi, E. (2005). Távoztatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 8(5), 92–99.
13. Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 4-17
14. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. York: HE Academy.
15. Jacklin, A. & Le Riche, P. (2009). Reconceptualising student support: from 'support' to 'supportive'. *Studies in Higher Education*, 34(7), 735-749.
16. Kálmán, O. (2019). Az oktatók szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7(1), 74-97. DOI: 10.21549/NTNY.25.2019.1.6
17. Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures, *Teaching in Higher Education*, 25 (5): 595-614. DOI: 10.1080/13562517.2019.1586667
18. Kálmán, O. (2021). *A tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. Metzséspontok. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

19. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021b). A partnerség lehetőségei. Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 62–81.
20. Káplár-Kodácsy, K. & Rónay, Z. (2020). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. In: Engler, Á., Rébay, M. & Tóth, D. A. (Eds). *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet*, 451.
21. Kopp, E. & Vámos, Á. (2015, szerk.). *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatási Hivatal.
22. Lénárd, S. & Rapos, N. (2004). *Magtár – Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Budapest: OKI.
23. May, H. & Bridger, K. (2010). Developing and embedding inclusive policy and practice within higher education. York, UK: The Higher Education Academy.
24. McAlpine, L. (2016): Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 32–57.  
doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
25. Menning, S. F. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children's curiosity, *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349–362, DOI: 10.1177/1476718X18775769
26. Muhi, B. B., Körösi, G. & Esztelecki, P. (2015). Az m-learning alkalmazásának pedagógiai lehetőségei. *Információs Társadalom*, 15(1), 95–103.
27. Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T. & MacRuairc, G. (2020) Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502. DOI: 10.1080/02619768.2020.1806820
28. Nahalka, I. (2021). A tanulás. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (Kézirat)
29. Postareff, L., Katajavouri, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61.
30. Prosser M., K. Trigwell, & P. Taylor (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231.
31. Sawyer, R. K. (2006, ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, US. DOI: 10.1017/CBO9781139519526
32. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318-335. DOI: 10.1080/13562517.2016.1248392
33. Serfőző, M., Golyán, S., F. Lassú, Z., & Agné Pirka, V. (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, 105-116.
34. Sipos, N., Jarjabka, Á., Kuráth, G. & Venczel-Szakó, T. (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen, *Civil Szemle*, Különszám, 73-91.
35. Stes, A. & P. Van Petegem (2011). Instructional development for early career academics: an overview of impact *Educational Research* 53(4), 459-474. DOI: 10.1080/00131881.2011.625156
36. Tókos, K. & Kovács, Zs. (2015). Szervezeti együttműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben. In: Kopp, E. & Vámos, Á. (Eds). *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás* (pp. 137–180). Budapest: Oktatási Hivatal.
37. Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review* 16(4), 409-425. DOI: 10.1007/s10648-004-0007-9
38. Trigwell, K. & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education* 67(2), 141–154. DOI: 10.1007/s10734-013-9701

## *Facelessness in Remote Teaching in Higher Education. University Teachers' and Students' Dilemmas and Critical Incidents in the First Period of Remote Teaching*

---

In this issue two articles deal with the dilemmas encountered in remote teaching in higher education. This study analyses university teachers' and students' dilemmas and critical incidents in the first period of emergency remote teaching. The research focuses on what teaching and learning fields are touched upon in the dilemmas and critical incidents, and how university teachers' and students' dilemmas and critical incidents differ from each other. The longitudinal qualitative research started in Spring 2020 consists of three phases of data collection. 18 university teachers and 44 students at ELTE were asked in an online qualitative thematic interview. Building on the thematic content analysis, five complex pedagogical dilemmas and critical incidents were identified, namely (1) facelessness (2) taking responsibility (3) overburden (4) losing motivation and (5) the effectiveness of online teaching or the question whether remote teaching is a step forward or backward in education.

**Keywords:** higher education research, remote teaching, pedagogical dilemma, critical incident, longitudinal qualitative research