

**Nagy Judit<sup>1</sup> – Bánhegyi Mátyás<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Károli Gáspár Református Egyetem  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Angol Nyelvészeti Tanszék

<sup>2</sup>Budapesti Gazdasági Egyetem  
Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

## **Kényszertávoktatásból személyes oktatásba: oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők hatásai Magyarországon tanuló koreai egyetemi hallgatók esetében**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.11>

*Magyarországon a 2020-2021-es tanév tavaszi féléve és a 2021-2022-es tanév őszi féléve más-más oktatási környezetben valósult meg: a tavaszi félévet a kényszertávoktatás, míg az őszi félévet a személyes oktatás jellemezte. Az ezen félévekben a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) tanuló koreai diákok teljesítménye a kényszertávoktatást követő, őszi félévi, személyes oktatás során érzékelhetően visszaesett. Tanulmányunk erre a jelenségre keres magyarázatot az érintett koreai hallgatók között elvégzett, félstrukturált, kvalitatív interjúkutatás segítségével. Eredményeink azt mutatják, hogy a teljesítmény-visszaesést a vizsgálatban részt vevő hallgatókra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők eredményezik. Egyúttal lényeges megállapításunk, hogy a kényszertávoktatást követő, személyes oktatásba való átmenet során is támogatni kell a hallgatókat.*

Kulcsszavak: COVID-19, nemzetköziesítés, koreai hallgatók, kultúrafüggő tényezők, kényszertávoktatás

### **Bevezetés**

Magyarországon a 2020-2021-es tanév tavaszi féléve és a 2021-2022-es tanév őszi féléve más-más oktatási környezetben valósult meg: a tavaszi félévet a kényszertávoktatás, míg az őszi félévet a személyes oktatás jellemezte. A Magyarországon e félévekben tanuló, külföldi hallgatók szintén ezekben az oktatási környezetekben végezték tanulmányaikat. A Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) tanuló koreai diákok teljesítménye a kényszertávoktatást követő, őszi félévi, személyes oktatás során érzékelhetően visszaesett, főleg a szóbeli készségek terén. Tanulmányunk erre a jelenségre keres magyarázatot tekintetbe véve az ezen hallgatókra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők hatásait. Kutatásunk annyiban hiánypótló, hogy koreai egyetemi hallgatók magyarországi teljesítményét vizsgálja, illetve hogy rámutat annak a szükségességére, hogy a kényszertávoktatást követő, személyes oktatásba való átmenettel is foglalkoznia szükséges a nyelvpedagógiának mind elméleti, mind gyakorlati oldalról közelítve a kérdést.

Tanulmányunk felépítése a következő: az elméleti részben összefoglaljuk azokat a kihívásokat, amelyek a koreai hallgatók számára külföldi oktatási környezetben általában problémát jelentenek, valamint röviden leírjuk azokat a COVID-19 járvány miatti nehézségeket, amelyek magyarországi, illetve koreai oktatási környezetben ismertek. Ezután ismertetjük kutatásunkat, amelyet az eredmények bemutatása és azok megvitatása követ. Tanulmányunkat rövid konklúzió zárja.

### **Elméleti háttér**

Tanulmányunk elméleti háttére egyrészt a koreai hallgatók számára ismeretlen oktatási környezetekben átélt nehézségekkel, másrészt pedig a COVID-19 járvány alatti magyarországi és koreai felsőoktatás pedagógiai-módszertani nehézségeivel foglalkozik. A szakirodalom alapján az első téma kapcsán elmondható, hogy a kollektivista kultúrából érkező koreai

hallgatók számára (Juszczyk–Kim, 2020) az individualista típusú oktatási környezetekben – amelybe ebből a szempontból a magyarországi felsőoktatás is tartozik – általában 1) a szociokulturális értékek és normák, valamint 2) a koreaiak által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek jelentenek kihívást. Alább ezt a két területet térképezzük fel alaposabban főként a szóbeli készségekre összpontosítva, ahol a vizsgált koreai egyetemi hallgatók magyarországi teljesítményesése a leginkább érzékelhető volt.

A szociokulturális értékek és normák kapcsán az amerikai és a koreai oktatási környezeteket összehasonlítva Liu (2001) és Lee (2009) azt találta, hogy az órákhoz való hozzászólás és beszéd nagyban különbözik az individualista és a kollektivisták típusú oktatási környezetben: míg Koreában csak a tanulási folyamatot előre vivő megszólalásokat díjazták, az amerikai környezetben a megszólalás az egyéni tanulási folyamat velejárója és jele, így mindenképpen elismerendő. Ebből következően a koreaiak vélekedése szerint a megértés a hallgatón belül megy végbe és nem szükséges hozzá verbalizálás, így a koreai hallgatók gyakran jóval kevesebbszer szólalnak meg az órán, mint más nemzetiségű, individualista kultúrákban nevelkedett társaik.

Lee (2004) arra világít rá, hogy – talán a fentiek miatt is – a koreai hallgatók gyakran passzívak az órákon és amennyiben nem név szerint szólítják őket, elkerülik a megszólalást. Tipikusan a tanárt vagy társaikat hallgatják, nem szeretnek szerepelni. Ez nyilvánvalóan jóval kevesebb hallgatói megnyilatkozást és érzékelhetőség szempontjából alacsonyabb aktivitási szintet takar. Ezen kívül problémás lehet a koreaiak számára az osztályteremben való megszólalás olyan esetekben is, ha csoporttársaik velük nem azonos korúak és neműek (Lee, 2009): Koreában az idősebb beszélhet először, illetve a nemek tekintetében a hölgyek, és ezeket a szabályokat a legtöbb osztályban be is tartják, ami nem jellemzi az individualista típusú osztálytermeket.

A koreai hagyományokat követve a koreai hallgatók Shin (2005) szerint jobban szeretnek másokra figyelni és másoktól tanulni, mint hogy saját magukat hozzák olyan helyzetbe, hogy mások tanuljanak tőlük. Így igyekeznek elkerülni az olyan helyzeteket, ahol ők a tudás forrásai és ahol tőlük egy személyben származnak új információk. Ennek következtében a koreaiak megfontoltan és csak olyan esetekben szólalnak hozzá az órákhoz, ha biztosak abban, hogy válaszuk megfelelő (Lee, 2009). Kim (2013) szerint a legtöbb koreai hallgató érzelmi és pszichológiai értelemben stresszt él át, ha mások előtt kell megnyilvánulnia az órán: általánosságban félnek hibázni és tartanak azoktól a negatív visszajelzésektől, amelyeket társaiktól esetlegesen kaphatnak. Az ilyen helyzeteket úgy minimalizálják, hogy kevésbé aktívak az órán.

A koreaiak által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek kapcsán Shin (2008) azt hangsúlyozza, hogy – az individualista oktatási módszerektől különbözően – a koreai oktatási rendszer a hallgatókat befogadó szerepbe kényszeríti, nem pedig olyan aktív, résztvevő szerepet vár el tőlük, ami az individualista oktatási környezeteket jellemzi. A koreai hallgatóknak nehéz ezt a szakadékot áthidalniuk, különösen olyan helyzetekben, ahol egy idegen ország teljesen új oktatási környezetében vannak már amúgy is. Tsui (1996) rávilágít arra, hogy a koreai és az individualista rendszer a hiba fogalmát is máshogyan kezeli: az individualista környezetben a hibázás a tanulás velejárója, míg a koreai rendszerben a hibázás – és főként a többszöri hibázás – a nemtörődomség és a nem megfelelő agyi kapacitás jele, amivel a beszélő az arcvesztést kockáztatja.

Kang (2005) szerint a koreai osztálytermek még mindig előadásalapúak: az oktatási folyamat során a koreaiak az ideálisnál kevesebbszer hagyatkoznak osztálytermi beszélgetésekre és az interaktív tudásmegosztás egyéb módszereire. A koreai hagyomány inkább azokat díjazza, akik az órán csendesek, figyelnek és megfelelő jegyzeteket készítenek. Ezt a részvételi formát viszont az individualista típusú oktatás nem preferálja. Shin (2008) úgy vélekedik, hogy ezen kívül probléma még az is, hogy a koreai hallgatók passzivitását sokan –

helytelenül – a nem megfelelő tudásnak vagy az önbizalom hiányának tulajdonítják, nem pedig a koreai hallgatók félszégének vagy éppen annak, hogy arra várnak, hogy felszólítsák őket.

Végezetül Lee (2009) szerint a koreai hallgatók nincsenek minden esetben tisztában az osztálytermeket jellemző diskurzusnormákkal, pl. mikor szólaljanak meg, hogyan jelezzék, hogy szólni kívánnak, hogyan vegyék át másoktól a szót, mennyit beszéljenek és hogy mik a tanári és a diákszerep beszédjellemezői. Ezen hiányosságaik miatt a koreai diákok ismeretlen tanulási környezetekben inkább nem szólalnak meg.

A szociokulturális értékek és normák, valamint a koreai hallgatók által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek mellett foglalkoznunk kell a kényszertávoktatással is, mivel annak és a jelenléti oktatásnak a különbségei szintén relevánsak a jelen kutatás szempontjából a vizsgált tanulási környezet miatt. A COVID-19 járvány világszintű elterjedése az oktatási intézmények – köztük az egyetemek – bezárását, illetve online oktatási módra történő áttérését is eredményezte (Toquero, 2020). Ez megtörtént Magyarországon és Dél-Koreában is 2020 márciusában, illetve azt követően azon időszakokban, amikor a vírushelyzet a legaggasztóbb volt. A kivételes szituáció minden érintett féltől – beleértve ebbe a hallgatókat is – gyors alkalmazkodást követelt meg (Smith és mtsai., 2020) és hirtelen technológiai váltást tett szükségessé (Fackler–Sexton, 2020). Tulajdonképpen a kényszertávoktatásról valódi tapasztalatokkal az oktatási rendszer nem rendelkezett (Benedek, 2020). Fontos továbbá megjegyezni, hogy a kényszertávoktatást követően a hallgatók egy részének helyzete is hasonló volt az oktatók által korábban átéltekhez: a felsőfokú tanulmányaikat kényszertávoktatásban kezdő hallgatók nem rendelkeztek jelenléti, felsőoktatási tapasztalattal, így számukra – a jelenléti közép- és felsőfokú oktatási környezet különbségei miatt – a „visszaállítás” részben ugyanúgy egy új oktatási helyzetet eredményezett, amihez hozzá kellett szokni.

Erre tekintettel az alábbiakban leírjuk azokat a főbb területeket, ahol a hallgatók a kényszertávoktatás alatt segítséget kaptak, minden egyes esetben kitérve arra, hogy ezekből a kényszertávoktatás alatti helyzetekből milyen potenciális problémák következhetnek a visszaállítás során. A jelenléti oktatásba való visszatérés szempontjából három egymással szorosan összefüggő területen érdemes foglalkozni a kényszertávoktatással: 1) IKT-eszközök használata, 2) a hallgatók tanulástámogatása, valamint 3) az oktató-hallgató interakció.

Az IKT-eszközök használata kapcsán magyar és koreai tanulmányok egybehangzóan azt állítják, hogy a hallgatók nem feltétlenül tanulás, hanem inkább szórakozás céljára használják legtöbbször ezeket az eszközöket (Fekete, 2020; Lee–Kim, 2020). Ennek köszönhetően a hallgatók egyáltalán nem rendelkeztek olyan szintű felhasználói tudással, mint ahogyan az a generációjuktól a kényszertávoktatás esetében remélhető lett volna (Ali, 2020). A kényszertávoktatás alatt alkalmazott új, oktatási célú IKT-eszközök használata nehézséget okozott a hallgatóknak, ahogyan arról a magyar helyzet kapcsán Proháczik (2021), valamint Hargitai, Sasné Grósz és Veres (2020) is ír. Ezt Lee és Kim (2020), valamint Bozkurt és mtsai. (2020) a koreai helyzet tekintetében is megerősítik, továbbá ennek a kérdésnek a fontosságára a digitális oktatás kapcsán King–South (2017) és Kirschner (2017) is felhívják a figyelmet. Tehát pusztán az a tény, hogy a hallgatók ismernek és használnak IKT-eszközöket még nem teszi őket képessé arra, hogy specifikus, oktatási célú IKT-eszközöket megfelelő szinten használjanak.

Tévedés azt hinni, hogy a jelenléti oktatásnak nincsenek meg a saját IKT-eszközei és hogy ezek használatához nem tartozik felhasználói tudástartalom. Míg a kényszertávoktatásban már alkalmazott, digitális eszközök és szoftverek a jelenléti oktatás során a hallgatók számára otthonosabbá varázsolhatták az osztálytermi környezetet (pl. ppt bemutatók, online platformok stb.), addig a hagyományos, főként szóbeliségen alapuló feldolgozási módok használata ugyanolyan zavaró lehetett a kényszertávoktatáshoz szokott diákok számára, mint a jelenléti oktatásból kényszertávoktatásra történő átállás a jelenléti felsőoktatáshoz szokott hallgatóknak.

A hallgatók tanulástámogatása szükséges volt a kényszertávoktatás megfelelő biztosításához. Magyar viszonylatban Dombi és mtsai. (2021), a koreai helyzet tekintetében Bozkurt és mtsai. (2020) szerint az oktatás minősége mellett hangsúlyt kellett fektetni a hallgatók tanulástámogatására is. Az otthoni tanulás támogatása – McLoughlin és Lee (2010) szerint – ideális esetben négy alapelv mentén történik: a tanulók képesek legyenek megfelelő döntéseket hozni az oktatásukkal összefüggésben, a tanulási folyamat során sokféle készségre legyen szükségük és ezt a tudásmérés elismerje, a tanulási környezet változatos legyen, a részükre adott oktatói visszajelzés és értékelés pedig személyre szabottan történhessen. Ezen felül egyes kutatók szerint a technológia kezelése a tanulástámogatás vonatkozásában az egyik legfontosabb tényező: egyrészt az infrastruktúrát, másrészt az online tanulást – mint pl. tananyag-használatot, online tartalmat, internetes tartalom elérését és használatát – szükséges elsajátíttatni (Shin, 2020). A koreai kényszertávoktatással kapcsolatos megállapítások egyik legfontosabbika, hogy egyes kutatók szerint megfelelő és tiszta útmutatókat volt szükséges kidolgozni arra vonatkozóan, hogy ebben az oktatási környezetben hogyan kell tanulni (Bozkurt et al., 2020), ami azt jelzi, hogy a koreaiak írásos, felhasználói útmutatókat várnak el, illetve üdvöznének.

A jelenléti oktatásra való visszatérés során szintén szüksége lett volna a hallgatóknak tanulástámogatásra, hiszen a jelenléti oktatás a kényszertávoktatástól eltérő hallgatói döntéseket kíván, valamint egyúttal másfajta készségfejlesztési módszertant és tudásmérést tesz szükségessé. A változatos tanulási környezetet más eszközök biztosítják, ezen kívül az oktatói visszajelzés és értékelés eszközei is különböznek. Fontos az is, hogy míg a kényszertávoktatás vonatkozásában a technológia alkalmazásának sikeressége nagyban meghatározza a hallgatók ezzel az oktatási formával való elégedettségét (Aixia–Wang, 2011; Hamzah et al., 2015), addig a jelenléti oktatásnál nem tudunk egyértelműen egy ilyen kulcsfontosságú sikertényezőt azonosítani.

Az oktató–hallgató interakció összefüggésében egy koreai forrás arra hívja fel a figyelmet, hogy a kényszertávoktatásra való áttérésnél meg kellett tanulni az új, online helyzetre jellemző oktató–hallgató interakciókat is (Han–Sal, 2022). Az is új, ám jól érzékelhető fejlemény volt, hogy a kényszertávoktatási időszak óráin az interakció mennyisége csökkent (Fajt–Török–Kövr, 2021; Deés, 2020). Ezt a megállapítást erősíti Chou (2002) elemzése is, aki mindezt még korábban az aszinkron oktatási helyzetek – mint amilyen egyes esetekben a kényszertávoktatás is – kapcsán általánosan vázolta fel azt fejtve ki, hogy ilyen esetekben a személyes oktatással összehasonlítva több volt az egyirányú kommunikáció. Az ismételt személyes oktatásnál az interakció mennyisége és iránya megint változott. A szakirodalom továbbá arra is rámutat, hogy a kényszertávoktatás során az oktató fő szerepe az információforrás helyett (Horváth–Czirfusz–Misley–N. Tóth, 2021) sokkal inkább a facilitátor felé mozdult el (Nagy–Fekete, 2020), azonban a hallgatók nem feltétlenül ezzel a szereppel asszociálták az oktatót a személyes oktatási környezetben. A fentiek okán a jelenléti oktatásra való visszaállásakor is fel kellett volna készíteni a hallgatókat az órai interakciókban bekövetkező változásokra. E felkészítés hiányát jól illusztrálja, hogy a jelenléti oktatási környezetben több hallgató pl. nem tudott megfelelően részt venni a pármunkákban vagy csoportmunkákban, illetve hogy nehezen szólaltak meg a többiek előtt vagy éppen teljes passzivitásba burkolóztak.

Az elméleti rész zárásaképpen álljon itt egy olyan lényeges megállapítás a hallgatók kognitív működésével kapcsolatban, amely cikkünk írásának indíttatását erősíti: „*A legnagyobb hiba az lenne, ha a gyerekekre kognitív gépekként tekintenénk, akiket egyszerűen csak újra be kell kapcsolni a Covid-19 által okozott trauma után.*” (Jansen et al., 2020:3; idézi: Bozkurt et al., 2020; BM fordítása). Úgy tűnik tehát, hogy egyes vélekedések szerint a kényszertávoktatás hatását és az újbóli, személyes oktatásra való visszaállást szintén oktatói segítségnyújtásnak

kellene kísérnie, ami a legtöbb esetben elmaradt, és amelynek a fent leírt, digitális környezet utáni, személyes oktatási környezetre kellett volna felkészítenie a hallgatókat.

A kényszertávoktatás idején a nem személyes oktatást jellemző, fent ismertetett problémák és akadályok legfőbbjét a koreai hallgatók minimalizálni tudták: az órákon „ismeretlenségbe” tudtak burkolózni, illetve alacsonyabb aktivitásuk nem tűnt fel a magyar hallgatók szokásosnál vagy a korábinál alacsonyabb aktivitási szintje mellett (Deés, 2020; Horváth–Czirfusz –Misley –N. Tóth, 2021). Ez a stratégia a Magyarországon tanuló, vizsgált koreai hallgatók esetében azonban érzékelhető teljesítménycsökkenést hozott az újbóli, személyes oktatás alatt. Ezen jelenség okainak feltárását tűzte ki célul kutatásunk, melynek módszereit alább ismertetjük.

## Kutatási módszer

A kvalitatív kutatás résztvevői a 2021/22-es tanév őszi félévében a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán (KRE BTK) humántudományi szakterületen tanuló, koreai diákok voltak, akik két koreai partnerintézményből érkeztek. Az ebben a félévben a KRE BTK-n tanuló összes koreai cserediák bekerült a mintába, hogy minél tágabb képet kapjunk a koreai diákok által átélt nehézségekről. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. A nemek megoszlása tekintetében a mintában egy férfi és hat nő volt. A hét főből ketten negyedik évfolyamos, öten pedig második évfolyamos hallgatók voltak. A negyedik évfolyamosok rendelkeztek már koreai jelenléti felsőoktatási tapasztalattal, a második évfolyamosok azonban nem.

Az adatokat feltárási céllal, félstrukturált interjú segítségével gyűjtöttük, amelyet angol nyelven folytattunk le. A szakirodalomra támaszkodva az interjú angol nyelvű kérdéseit úgy állítottuk össze, hogy azok alkalmasak legyenek a szakirodalom által jelzett potenciális problémák feltáráására, de arra is lehetőséget biztosítsanak, hogy a hallgatók szabadon és hosszabban is kifejtessék a magyarországi jelenléti oktatásban eltöltött félévükkel, illetve egyéb kapcsolatos pontokkal összefüggő észrevételeiket. Az interjúkérdéseket előzetesen pilotoltuk a 2021/22-es tanév tavaszi félévében a KRE BTK-n tanuló koreai hallgatókból két diák segítségével online találkozó keretében. A visszajelzések alapján a kérdések megfogalmazását javítottuk és az így véglegesített kérdéseket használtuk fel az interjúk során.

Az interjúkérdések a következők voltak (Nagy Judit fordítása):

- Az Ön számára mi volt a legnehezebb az online oktatásból a jelenléti oktatásba való visszatérésben?
- Mit gondol, ugyanezek a nehézségei lettek volna Koreában is a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásba való átállás során? Ha nem, miért nem? Mi lett volna más?
- Ha voltak nehézségei, hogyan birkózott meg velük? Volt-e és ha igen, mi volt az, amivel nem sikerült megbirkóznia?
- A kulturális különbségek hozzájárultak a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásra való áttérés kihívásaihoz? Ha igen, hogyan?
- Kérjük, ha van a nehézségekkel kapcsolatos, témába vágó története, azt ossza meg velünk.
- Kérjük, hogy ha a témához kapcsolódó egyéb releváns története van, azt ossza meg velünk.

Az adatfelvétel a 2021/22-es tanév őszi félév januári vizsgaidőszakának közepén történt a KRE BTK-n. Az interjúk során a résztvevőkről semmilyen személyes adatot nem gyűjtöttünk és ilyen adatokat ebből következően nem is társítottunk az interjúk szövegéhez; a megfelelő adatvédelmi eljárás lefolytatása után az interjúk digitálisan rögzítésre kerültek, majd az ezekből

készült leíratot használtuk fel a kutatás során, amelyből tartalomelemzés segítségével azonosítottuk a témaemléteket. Az adatok elemzését a megalapozott elmélet (Glaser–Strauss, 1967; Bryant–Charmaz, 2007) elnevezésű tartalomelemzési módszerrel készítettük el: a témaemlétekből a két szerző lehetséges kategóriákat képzett; ezeket egymással megvitatták; ahol nem volt egyetértés, ott konszenzusra jutottak a kategóriákat illetően; végül ezek alapján kerültek kialakításra azok a végleges kategóriák, amelyeket az elemzés céljára felhasználtunk.

## Eredmények és megvitatás

Az első kérdésre (*Mi volt ön számára a legnehezebb az online oktatásból a jelenléti oktatásba való visszatérésben?*) két válaszadó is az eltérő osztálytermi interakciós mintákat említette. Mindkét válaszadó elmondta, hogy otthon a kényszertávoktatás alatt az oktató dominálta a diskurzusteret, jobban kézben tartva az órát. A hallgatónak ebben a térben az óra végén volt lehetőségük korlátozott számban kérdéseket feltenni. A magyarországi jelenléti oktatás során azonban a diákokra jóval aktívabb szerep hárult és elvárás volt például az, hogy a diákok is tegyenek fel diáktársaiknak kérdéseket a kiselőadások után, ami a koreai hallgatók számára nem volt magától értetődő. Továbbá a magyarországi jelenléti órákon vett szövegek feldolgozásánál a saját hallgatótársaik megállapításait is kommentálniuk kellett, ami nem, vagy csak nagyon nehezen sikerült. Ezek az említések egybevágóak Lee (2009) megállapításaival a diskurzusunormák ismeretének a hiányáról vagy az azzal kapcsolatos nehézségekről.

A másodéves válaszadók a szóbeliség dominanciáját és annak különböző következményeit emelték ki. Volt, akinek – Kim (2013) érzelmi és pszichológiai stresszre vonatkozó megállapításával összhangban – a mások előtti megnyilvánulás okozott problémát. Több hallgatónak – Lee (2009) megállapításával összezsugorítva – a saját vélemény kommunikálása és a spontán reagálás jelentett kihívást, valamint a csakis szóban elhangzó diszkusszió konzekvenciájaként levonható információk jegyzetelhetősége okozott problémát. Az utóbbi problémát részben megmagyarázza Kangnak (2005) a koreai oktatási rendszerről írott cikke, amely azt hangsúlyozza, hogy az ország oktatási rendszere előadás- és írásalapú.

A küldő országból jelenléti oktatási tapasztalatokkal rendelkező két hallgató egyrészt a közlekedés, másrészt a beadandókkal kapcsolatos kutatás időigényes voltára hívta fel a figyelmet. Előbbi univerzális probléma, míg utóbbi – a hallgató véleménykifejtése alapján – azzal is kapcsolatba hozható, hogy nem ismerte a magyarországi kutatási infrastruktúrát, és bizonyos esetekben a beadandók elkészítéséhez szükséges információk megszerzése jelentősen lassította a kutatási folyamatot. Erre érdemes lehet a hallgatók orientációja során figyelemmel lenni.

A második kérdés kapcsán (*Mit gondol, ugyanezek a nehézségei lettek volna Koreában is a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásba való átállás során?; Ha nem, miért nem?; Mi lett volna más?;*) két kivétellel minden válaszadó úgy vélte, hogy más nehézségekkel konfrontálódott volna Koreában, mint Magyarországon. Arra, hogy miben tértek el ezek a nehézségek, szinte az összes válaszadó Magyarország viszonylatában a szóbeliség hangsúlyosságát említette, ami szerintük nem jellemezte volna a jelenléti oktatásra történő visszaállást Koreában. A szóbeliségen belül az elvárt tanórai szóbeli aktivitást, a szóbeli házi feladatokat mint ismeretlen feladatot, illetve a diákok nagyobb arányú órai részvételét jelölték meg különbségnek, amit a szakirodalom is alátámaszt (Kang, 2005; Liu, 2001; Lee, 2009; valamint Shin, 2008). Egy válaszadó nem tudta megítélni, hogy lett volna-e különbség, mivel koreai jelenléti tapasztalattal nem rendelkezett. Az egyik negyedéves hallgató pedig azt jelezte, hogy amit Magyarországon tapasztalt, az nem tér el lényegesen a koreai jelenléti oktatással kapcsolatos élményeitől.

A harmadik kérdésre (*Ha voltak nehézségei, hogyan birkózott meg velük?; Volt-e és ha igen, mi volt az, amivel nem sikerült megbirkóznia?;*) adott válaszokból egyértelműen

kirajzolódik, hogy a hallgatók legtöbbször a kortárscsoporthoz fordultak segítségért, ha problémájuk volt. Az egyetemi hallgatók esetében a korcsoporttal való sokszínű és hatékony együttműködés szignifikáns voltát Lee és Lee (2022) is megerősíti. Amiben a Magyarországon tanuló koreai hallgatók segítséget kértek társaiktól, az az instrukciók, az órai feladatok és a házi feladatként elvégzendő tevékenység értelmezése voltak. Ezenkívül Tsui (1996) és Kim (2013) hibáktól való félelemre és érzelmi-pszichológiai stresszre vonatkozó megállapítása is visszaköszön a kutatásunkban részt vevő diákok válaszaiban: a koreai hallgatók stresszként éltek meg több tevékenységet. Fontos megjegyezni, hogy szinte minden válaszadó megemlítette a támogató, befogadó osztálytermi légkört mint olyan tényezőt, amely segítette a koreai diákoknak leküzdeni a magyar jelenléti oktatással kapcsolatos nehézségeket. Egy hallgató – ellentétben a teljes csoport előtt való megnyilatkozásokkal – a pármunkát és a kiscsoportos munkát olyan feladatokként jelölte meg, amelyeknek jelentős felkészítő szerepük volt abban, hogy végül sikeresen tudott megnyilatkozni az egész csoport előtt.

A negyedik kérdés (*A kulturális különbségek hozzájárultak a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásra való áttérés kihívásaihoz?; Ha igen, hogyan?*) kapcsán egy kivétellel az összes válaszadó úgy vélte, hogy a kulturális különbségeknek szerepe volt a kihívásokban. A válaszok a magyar egyetemi kultúra szóbeliségétől az osztálytermi interakciós minták és elvárások különbözőségén (ld. Shin, 2008), valamint a koreai nyelvtanulási kultúra vizsgaorientáltságán (Choi–Park, 2013; DeWaelche, 2015) át a tanári szerepekig sokféle témát érintettek. Erre való tekintettel megállapítható, hogy nem egységes a hallgatók véleménye a különbségek mibenlétéről. Az egyik negyedéves hallgató nem volt benne biztos, hogy a kulturális különbségek szerepet játszottak-e egyáltalán a jelenléti oktatásra való áttéréssel kapcsolatos kihívásokban. Kérdésre elmondta, hogy egyrészt nehéz különválasztani az oktatási módból és a kultúrából eredő különbségeket bizonyos esetekben, másrészt ő egyik tényezőt sem érezte kihívásnak, mert korábban tanult már máshol külföldön és Koreában részt vett jelenléti oktatásban is.

Az ötödik kérdésre (*Kérjük, ha van a nehézségekkel kapcsolatos, témába vágó története, azt ossza meg velünk*) összesen négy másodéves válaszadó reagált. Történetek helyett példákat hoztak fel, illetve implicit módon kéréseket fogalmaztak meg arra vonatkozólag, hogy mi segíthetné őket a magyar jelenléti oktatás még sikeresebben történő abszolválásában. Három esetben fogalmazódott meg arra vonatkozó kérés, hogy lássák leírva is a szóban kapott információkat (pl. az elolvasandó források és cikkek adatait, amelyeket a magyar hallgatók segítségével szerencsére minden esetben tudtak azonosítani). Ez egybevág Bozkurt és mtsai.-nak (2020) a kényszertávoktatással kapcsolatosan megfogalmazott megállapításával, amely szerint írásos útmutatás elérhetővé tételét kell szorgalmazni. Egy válaszadó azt is megemlítette, hogy szóbeli házi feladatról nem hallott korábban, ezért ismeretlen volt számára a „műfaj”; egy másik diák pedig a koreai fordítást hiányolta az instrukciók esetében, ami elbizonytalanította, hogy jól értette-e a feladatot. (Koreában az idegen nyelvű feladatlapok tipikus módon tartalmazzák az instrukciók koreai nyelvű fordítását is még a felsőoktatás szintjén is.)

Végül a hatodik kérdésre (*Kérjük, hogy ha a témához kapcsolódó egyéb releváns története van, azt ossza meg velünk*) három másodéves résztvevő adott választ. Az első a személyes fejlődésére helyezve a hangsúlyt, elmondta, hogy honnan indult nyelvileg, amikor Magyarországra érkezett és milyen nagy örömmel tölti el, hogy képes angol nyelven szóban jóval hatékonyabban kommunikálni a Magyarországon eltöltött félév után. A második és a harmadik történet a kortárscsoport által nyújtott segítség és a magyar hallgatókkal való együtt tanulás öröme köré épült. Mindkét esetben valamiféle mentor szerepet töltöttek be a magyar hallgatók (órára való felkészülés segítése, közösen vállalt kiselőadás, kiselőadások kapcsán kérdésfeltevés gyakorlása, kiselőadás nyelvi és tartalmi átnézése és véleményezése), ami nagyban segítette a koreai hallgatókat a kurzusok sikeres teljesítésében és hálával töltötte el őket. Összességében mind a hét interjúalanyról elmondható, hogy a kényszertávoktatásról a

jelenléti oktatásra való áttérést sikerként élték meg, és hogy a megtapasztalt nehézségek ellenére a félév végén pozitívnak és sikeresnek értékelték a KRE BTK-n eltöltött személyes oktatásban megvalósuló félévüket és tanulási tapasztalataikat.

A fentiekből látható, hogy az interjúalanyok megállapításai nagyrészt kongruensek a szakirodalomban fellelhető, a szociokulturális értékek és normák, illetve az eltérő oktatási gyakorlatokra és módszerekre vonatkozó megfigyelésekkel és megállapításokkal. Érdeemes továbbá a koreai hallgatók által átélt nehézségek kapcsán megjegyezni, hogy Shin (2008) szerint sokan – Shin tapasztalatai alapján tévesen – azt gondolják, hogy a koreai hallgatók külföldi tanulási nehézségeit az önbizalom hiánya okozza. Kutatásunk erre a megállapításra rácafol, hiszen a szóbeli interjúk során ez a problémakör többször előkerült és a hallgatók egyöntetűen úgy fogalmaztak, hogy nincs elég önbizalmuk ahhoz, hogy magukat sikeres nyelvtanulóként lássák, így nem is mutatják magukról ezt a képet a külvilág felé.

### **Következtetések**

Kutatásunkból az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: a koreai hallgatóknak problémát okozott az online oktatás után a személyes oktatásra való visszatéréskor a magyarországi bölcsészet- és társadalomtudományi oktatási környezet vonatkozásában a szóbeliség dominanciája, valamint a hallgatóktól elvárt órai interakció minősége és mennyisége. A kutatás résztvevői az általuk átélt problémák megoldásait a támogató légkörű pármunkában és csoportmunkában, a magyar hallgatók által a koreai hallgatók számára nyújtott mentorálásban, az oktatók részéről a koreai hallgatókkal való foglalkozás terén a kulturális különbségek és a koreai hallgatók korábbi oktatási tapasztalatának figyelembevételében, valamint az oktatás során az írásbeliség növelésében és írott instrukciók adásában látják.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatási projekt megvalósítását motiváló hallgatói teljesítményvisszaesést legfőképpen a vizsgálatban részt vevő diákokra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők eredményezték. Ennek fényében a koreai hallgatókat fogadó magyarországi intézmények tekintetében a következő javaslatok fogalmazhatók meg. Mivel a koreai hallgatók erősen szolgáltatásfüggők (Shim–Kim–Martin, 2008), ezért elvárják, hogy az új oktatási helyzetre a fogadó intézmények készítsék fel őket. Erre tekintettel a jelenléti oktatás esetén a koreai diákok az oktatótól a magyar hallgatókhoz képest több irányítást és segítséget várnak. A kényszer-távoktatásból a személyes módba való átmenet szintén tréningezést és kiemelt figyelmet kíván: nem lehet adottnak venni, hogy az újbóli személyes oktatáshoz a koreai hallgatók nem várnak segítséget. Továbbá a koreai kultúra, illetve oktatás írás-, vizsga- és oktatócentrikus volta miatt a koreai vendéghallgatóknak a magyar jelenléti oktatási környezetbe való beilleszkedése – az európai nemzetek hallgatóival összehasonlítva – időigényes és sok erőfeszítést kíván.

Végezetül elmondhatjuk, hogy kutatásunk adataira támaszkodva és a kényszer-távoktatásról szóló szakirodalom megállapításai alapján – miszerint az IKT-eszközök használata nehézséget okozott a hallgatóknak (Bozkurt és mtsai., 2020); új, online helyzetre jellemző oktató–hallgató interakciók elsajátítása szükséges (Han–Sal, 2022); csökken a kényszer-távoktatási időszak óráin az interakció mennyisége (Fajt–Török–Kövér, 2021; Deés, 2020) – következtetni lehet azokra a potenciális problémákra, amelyek a kényszer-távoktatásról a jelenléti oktatásra történő visszaállás esetében koreai vendéghallgatók magyarországi tanulmányai során előfordulhatnak. Erre tekintettel lényeges megállapításunk, hogy a kényszer-távoktatást követő, személyes oktatásba való átmenet során is támogatni kell a hallgatókat.



## Hivatkozások

- Aixia, D. – Wang, D. (2011): Factors influencing learner attitudes toward e-learning and development of e-learning environment based on the integrated e-learning platform. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. 1/3. 264-268. <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2011.V1.43>
- Ali, W. (2020): Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Higher Education Studies*. 10/3. 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Benedek, A. (2020): A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7/3. 185-192. <https://doi.org/10.3311/oep.386>
- Bozkurt, A. et al. (2020): A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 15/1. 1-126.
- Bryant A. – Charmaz, K. (2007): Grounded theory research: methods and practices. 1-28. In: Bryant A. – Charmaz K. (szerk.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*. SAGE: Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Choi, H.J. – Park, J.H. (2013): Historical analysis of the policy on the college entrance system in South Korea. *International Education Studies*. 6/11. 106-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n11p106>
- Chou, C.C. (2002): A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In: *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 1795-1803. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>
- Deés, Sz. (2020): Hallgatói vélemények a COVID-19 világitvány hatásaként bevezetett online oktatásról. *Acta Periodica (Edutus)* 20. 26-39. Online elérhető: <https://www.edutus.hu/cikk/hallgatoi-velemenyek-a-covid-19-vilagjarvany-hatasakent-bevezetett-online-oktatasrol/>. <https://doi.org/10.47273/AP.2020.20.26-39>
- DeWaele, S. A. (2015): Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*. 32/B. 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.003>
- Dombi, J. – Sipos, N. – Vörös, Z. – Egervári, D. – Simon, K. – Fodorné Tóth, K. – Ambrus, A. J. (2021): Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*. 31/11-12. 130-152.
- Fackler, A. K. – Sexton, C. M. (2020): Science Teacher Education in the Time of COVID-19: A Document Analysis. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*. 24/3. 5-13.
- Fajt, B. – Török, J. – Kövér, P. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. 31/6. 72-100.
- Fekete, I. (2020): Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 5/2. 251-275.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Hamzah, W. M. A. F. W. – Ali, N. H. – Saman, M. Y. M. – Yusoff, M. H. – Yacob, A. (2015): Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 10/2. 30-34. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4355>
- Hargitai, D. M. – Sasné Grósz, A. – Veres, Z. (2020): Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*. 839-857. <https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839>
- Horváth László – Czirfusz Dóra – Miskey Helga – N. Tóth Ágnes (2021): Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Neveléstudomány*. 2021/3. 23-42 DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.2>
- Han, J-H. – Sal, H. J. (2022): Acceptance of and satisfaction with online educational classes through the technology acceptance model (TAM): the COVID-19 situation in Korea. *Asia Pacific Education Review*. 23/11. 403-415. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09716-7>.
- Juszczyk, S. – Kim, S. (2020): Distance Learning in the Polish and Korean Universities During COVID-19 Pandemic. *The New Educational Review*. 115-127. <https://doi.org/10.15804/tner.20.62.4.10>
- Kang, S. J. (2005): Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*. 33. 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Kim, J. (2013): Oral Communication Needs of New Korean Students in a US Business Communication Classroom. *Global Business Languages*. 18. 81-96
- King, J. – South, J. (2017): *Reimagining the Role of Technology in Higher Education: A Supplement to the National Education Technology Plan*. US Department of Education, Office of Educational Technology: Washington.

- Kirschner, P. A. – Bruyckere, P. D. (2017): The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education* 67. 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.
- Lee, A. – Lee, S. J. (2022): Korean university students' significant learning experiences and associated generic skills: A qualitative essay review. *Frontiers in Education*. 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.886375>
- Lee, D. – Kim, M. (2020): University students' perceptions on the practices of online learning in the COVID-19 situation and future directions. *Multimedia-Assisted Language Learning*. 23/3. 350-377.
- Lee, G. (2009): Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*. 28. 142-156. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.01.007>
- Lee, K. S. (2004): *Cultural learning and linguistic characteristics of Korean students in the United States: Perceptions of professors and students*. Fordham University: New York.
- Liu, J. (2001): *Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective*. Ablex: Westport, CT.
- McLoughlin, C. – Lee, M-J. W. (2010): Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*. 26/1. 28-43 <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Nagy, Á. – Fekete, M. (2020): OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. 7(3). 203-207. *Pedagogical Research*. 5(4). em0063. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.389>
- Prohász, Á. (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. 7/3. 208-119. <https://doi.org/10.3311/ope.390>
- Rab, Á. (2018): A digitális kultúra jellemzői. 58-63. In: Nemeslaki A. (szerk.): *Információs Társadalom*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest.
- Shim, Y. T. – Kim, M. – Martin, J. N. (2008): *Changing Korea – Understanding Culture and Communication*. Peter Lang: New York.
- Shin, H. (2005): Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*. 2/2. 113-138. [https://doi.org/10.1207/s15427595cils0202\\_3](https://doi.org/10.1207/s15427595cils0202_3)
- Shin, H. (2020): Technological Innovation in Public Education in the Era of COVID-19: Focusing on Distance Education Policy in South Korea. *Asian Journal of Innovation and Policy*. 9/2. 207-222.
- Shin, I. (2008): Necessary Skills in English for Korean Postgraduate Engineering Students in London. *Educate – Special London Issue*. 8. 50–61.
- Singelis, T. M. – Bond, M. H. – Sharkey, W. F. – Lai, C. Y. S. (1999): Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassment: The role of self-construals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 30. 315– 341. <https://doi.org/10.1177/0022022199030003003>
- Smith, J. – Duckett, J. – Dorsey-Elson, L. – Moon, J. – Hayward, A. – Marshall, D. (2020): Teaching lessons from COVID-19: One department's story of transformation--an HBCU narrative. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*. 5/2. 13–32. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2443>
- Toquero, C. M. (2020): Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. 5/4. em0063 <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Tsui, A. (1996): Reticence and anxiety in second language learning. 145-167. In: Bailey, K. – Nunan, D. (eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge, UK